

UNA MIRADA A LA REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES (1990 – 2018): RELACIONES
ENTRE PEDAGOGÍA, OTROS SABERES Y DISCIPLINAS

ÁNGELA MORENO CÁRDENAS
ANGIE CÁRDENAS PINILLA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C.

2018

UNA MIRADA A LA REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES (1990 – 2018): RELACIONES
ENTRE PEDAGOGÍA, OTROS SABERES Y DISCIPLINAS

ÁNGELA MORENO CÁRDENAS
ANGIE CÁRDENAS PINILLA

TUTOR
GUSTAVO ADOLFO PARRA LEÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D. C.

2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 13	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Una mirada a la revista <i>Pedagogía y Saberes</i> (1990 – 2018): Relaciones entre Pedagogía Otros Saberes y Disciplinas.
Autor(es)	Moreno Cárdenas, Ángela; Cárdenas Pinilla, Angie
Director	Parra León, Gustavo Adolfo
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 84 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PEDAGOGÍA; DISCIPLINAS; SABERES; FORMACIÓN.

2. Descripción
<p>El presente trabajo parte de esta pregunta: ¿Qué relaciones entre pedagogía y otros saberes y disciplinas aparecen en la revista <i>Pedagogía y Saberes</i> entre 1990 y 2018? Esta cuestión se enmarca en una identificación de las temáticas que la revista ha abordado a lo largo de casi tres décadas, en las cuales se reflejan tanto discusiones que atañen al campo educativo en general –por ejemplo, sobre la política pública en educación, la formación de maestros, las relaciones entre educación y comunicación, la educación ciudadana, la inclusión, entre otros–, como aquellas que están más ligadas a la pedagogía. Justamente, este último asunto fue producto de una caracterización inicial de la revista que condujo a un ejercicio de identificación temática; a su vez, ese ejercicio permitió ver el lugar destacado que las relaciones entre pedagogía y otros saberes y disciplinas ocupan entre los temas tratados por la revista.</p>

3. Fuentes
<p>Fuente Primaria</p> <p>94 textos (7 editoriales y 87 artículos) de la revista <i>Acción Educativa</i> (1980-1986) 602 textos (54 editoriales y 548 artículos) de la revista <i>Pedagogía y Saberes</i> (1990-2018).</p> <p>Fuente Secundaria</p> <p>Acevedo Zapata, S. (2018). <i>Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada</i></p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 13

Pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (48), 97.110. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7376>

Acosta Valdeleón, J., & Aguirre Rueda, J. (2014). Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela. *Pedagogía y Saberes*, (40), 47.56. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys47.56>

Álvarez Gallego, A. (2013). La mirada empresarial de la educación. A propósito del informe Compartir. *Pedagogía y Saberes*, (39), 140.165. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys140.165>

Álvarez Gallego, A. (2017). El estatuto del maestro hoy. Aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (25), 55.61. <https://doi.org/10.17227/01212494.25pys55.61>

Amaya de Ochoa, G. (1990). Enseñanza de las ciencias. Las vicisitudes de la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 54.62. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys54.62>

Arias Gómez, D. (2013). Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones. *Pedagogía y Saberes*, (37), 63.72. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys63.72>

Arias Gómez, D. (2017). Formación ciudadana: una propuesta centrada en derechos humanos y pedagogía urbana. *Pedagogía y Saberes*, (29), 79.87. <https://doi.org/10.17227/01212494.29pys79.87>

Arias, J. (1998). Psicología educativa, psicopedagogía, conozcámoslas. *Pedagogía y Saberes*, (11), 47.51. <https://doi.org/10.17227/01212494.11pys47.51>

Ávila Penagos, R. (1992). La universidad: lugar cultural de las disciplinas y de las profesiones. El desafío de la reestructuración. *Pedagogía y Saberes*, (3), 5.19. <https://doi.org/10.17227/01212494.3pys5.19>

Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, (38), 103.113. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>

Beltrán, R. (2016). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*, (42), 9.20. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys9.20>

Best, F. (1988) Los avatares de la palabra "pedagogía". *Perspectivas*, XVIII (2), pp. 163-172.

Bustamante Zamudio, G. (2017). Carl Gustav Jung y la educación. *Pedagogía y Saberes*, (46),

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 13	

65.75. <https://doi.org/10.17227/01212494.46pys65.75>

Bustamante Zamudio, G., Herrera, M., Vásquez Arrieta, T., Marín Ardila, L., & Arias, D. (2003). Observatorio Pedagógico de Medios. *Pedagogía y Saberes*, (18), 102.104. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys102.104>

Calvo, G. (2004). La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>

Camargo Uribe, Ángela, & Hederich Martínez, C. (2017). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes*, (26), 31.40. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys31.40>

Cárdenas, E. García, M. & López, G. (2015). *Una aproximación al campo conceptual de la pedagogía desde las revistas publicadas en RUDECOLOMBIA en el período comprendido entre el 2001 y el 2013* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2604>

Cárdenas, Y., & Marín-Díaz, D. (2013). Editorial. *Pedagogía y Saberes*, (37), 5.6. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys5.6>

Cardona, M. S. (2005). *El movimiento pedagógico: una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002 (Tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Carvajal, G. (2005). La lógica de la pedagogía: entre el saber y el deseo. *Pedagogía y Saberes*, (23), 77.85. <https://doi.org/10.17227/01212494.23pys77.85>

Carvajal, G. (2017). La educación no tiene historia. *Pedagogía y Saberes*, (27), 63.68. <https://doi.org/10.17227/01212494.27pys63.68>

Colciencias. (2016). Recuperado de: <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/terminosdereferencia-conv768-2016-firmados.pdf>

Cortés Salcedo, R. (2013). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004. *Pedagogía y Saberes*, (38), 63.69. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys63.69>

Díaz Flórez, O. (2013). Las competencias en la educación superior: tecnologías de gobierno para la gestión de la capacidad de agencia. *Pedagogía y Saberes*, (38), 9.21.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 13	

<https://doi.org/10.17227/01212494.38pys9.21>

Díaz Villa, M. (2014). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *Pedagogía y Saberes*, (40), 35.45. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys35.45>

Díaz, O. (1997). Políticas educativas y formación de maestros. *Pedagogía y Saberes*, (10), 43.50. <https://doi.org/10.17227/01212494.10pys43.50>

Díaz-Soler, C. (2017). Anna Freud y la discusión sobre la formación de los educadores. *Pedagogía y Saberes*, (46), 31.44. <https://doi.org/10.17227/01212494.46pys31.44>

Espinel-Bernal, Óscar. (2017). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente. *Pedagogía y Saberes*, (45), 53.64. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys53.64>

Falcón, M. (2000). Del "obstáculo imprevisto" al "obstáculo pedagógico". *Pedagogía y Saberes*, (14), 67.71. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys67.71>

Fandiño Cubillos, G. (1998). Orígenes y perspectivas del programa de Educación Preescolar en la UPN. *Pedagogía y Saberes*, (11), 39.46. <https://doi.org/10.17227/01212494.11pys39.46>

Franco Patiño, S. (2013). La educación como praxis transformadora. *Pedagogía y Saberes*, (36), 45.56. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys45.56>

García Vera, N. (2017). Pedagogía y formación de maestros: entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión. *Pedagogía y Saberes*, (28), 61.70. <https://doi.org/10.17227/01212494.28pys61.70>

García Vera, N., & Rojas Prieto, S. (2016). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, (42), 43.60. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys43.60>

Garrido Pimenta, S. (2013). Hacia una resignificación de la Didáctica – Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica –. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y Saberes*, (39), 117.139. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys117.139>

Gil & Rojas (2016). *Una aproximación al campo conceptual de la pedagogía desde la revista pedagogía y saberes, de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2001-2013* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2606>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 13

González Jiménez, D. (2015). Evaluación masiva y espectacularización mediática del resultado: de cómo mentir con estadísticas y fabricar el fracaso escolar. *Pedagogía y Saberes*, (41), 63.74. <https://doi.org/10.17227/01212494.41pys63.74>

González Terreros, M., & Aguilera Morales, A. (2013). Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina. *Pedagogía y Saberes*, (39), 77.86. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys77.86>

González, A. Pineda, D. & Wilchez, L. (2015). *Una aproximación al campo conceptual de la pedagogía desde la revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia, en el período comprendido entre el 2001 al 2011* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2633>

Heno S., B., Isaza M., L., & Gómez G., M. (2004). Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (21), 89.98. <https://doi.org/10.17227/01212494.21pys89.98>

Herrera Beltrán, C., & Buitrago, B. (2004). Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (21), 69.80. <https://doi.org/10.17227/01212494.21pys69.8>

Herrera, J., & Martínez Ruiz, Ángela. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, (49), 9.26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>

Jiménez, A. (2002). Historia de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Lancheros de Cabrera, C. (1993). El programa de Educación Especial en sus 25 años. Trayectoria y significación del Programa de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*, (4), 55.60. <https://doi.org/10.17227/01212494.4pys55.60>

León Palencia, A. (2016). Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión. *Pedagogía y Saberes*, (44), 93.103. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys93.103>

Lima Jardilino, J. (2017). Aportes del pensamiento educativo de Paulo Freire: de la singularidad a la universalidad de su Pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (28), 21.29. <https://doi.org/10.17227/01212494.28pys21.29>

Lozano, I. (2013). La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 13

pedagógico y la investigación. *Pedagogía y Saberes*, (39), 99.106.
<https://doi.org/10.17227/01212494.39pys99.106>

Luna, M. (2017). Vínculos entre filosofía y didáctica: prácticas de enseñanza en escuelas secundarias argentinas. *Pedagogía y Saberes*, (47), 49.63.
<https://doi.org/10.17227/01212494.47pys49.63>

Marín-Díaz, D. (2013). Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil. *Pedagogía y Saberes*, (37), 37.48.
<https://doi.org/10.17227/01212494.37pys37.48>

Martínez Boom, A. (1990). Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 7.13. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys7.13>

Martínez Boom, A., & Tamayo Valencia, A. (1991). Teoría Pedagógica. Ética y educación. *Pedagogía y Saberes*, (2), 12.24. <https://doi.org/10.17227/01212494.2pys12.24>

Martínez Boom, A. (2016). *Pedagogía y Saberes*. 25 años. *Pedagogía y Saberes*, (43), 7.8.
<https://doi.org/10.17227/01212494.43pys7.8>

Mejía, M. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43), 37.48. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys37.48>

Ministerio de Educación Nacional. (2002). "Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales". Decreto 1279 de junio 19 de 2002 Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86434_Archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). "Por la cual se establece el cronograma de actividades para el proceso de evaluación de carácter diagnóstica formativa de los educadores oficiales regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, que no han logrado ascenso de grado o reubicación de nivel salarial y se fijan los criterios para su aplicación". Resolución 15711 de 2015. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/articles-354017_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). "Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado". Resolución 02041 de 2016. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). "Por la cual se adopta e incorpora el Manual de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 13	

Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente y se dictan otras disposiciones”. Resolución No. 09317 del 06 de mayo de 2016. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357013_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). “Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016”. Resolución final 18583 de 2017 deroga 02041. Recuperado de <http://universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/Resolucioon18583de2017.pdf>

Narodowski, M., & Botta, M. (2017). La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich. *Pedagogía y Saberes*, (46), 45.54. <https://doi.org/10.17227/01212494.46pys45.54>

Narváez Montoya, A. (2011). Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje. *Pedagogía y Saberes*, (32), 7.21. <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys7.21>

Narváez Montoya, A. (2012). Cultura alfabética, educación y desarrollo. *Pedagogía y Saberes*, (36), 81.92. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys81.92>

Niño Zafra, L., & Diaz Borbón, R. (1999). La formación de educadores en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (12), 5.15. <https://doi.org/10.17227/01212494.12pys5.15>

Noguera Ramírez, C. (1991). Historia de la pedagogía. Una reflexión ética desde el saber pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, (2), 25.35. <https://doi.org/10.17227/01212494.2pys25.35>

Noguera Ramírez, C. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. *Pedagogía y Saberes*, (18), 75.82. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys75.82>

Noguera Ramírez, C. (2011). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, (33), 9.25. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys9.25>

Noguera Ramírez, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Grupo de Historia de la práctica pedagógica en Colombia.

Noguera-Ramírez, C. (2016). A propósito de nuestros 25 años. *Pedagogía y Saberes*, (43), 5. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys5>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 13

Noguera-Ramírez, C. (2017). Filosofía y Pedagogía: una relación necesaria. *Pedagogía y Saberes*, (47), 6.8. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys6.8>

Noguera-Ramírez, C. (2017). La formación como “antropotécnica”. Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk. *Pedagogía y Saberes*, (47), 23.30. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys23.30>

Ojeda Suárez, E. (1997). Una aproximación al estado del arte en el currículo de educación superior en Colombia (1987-1995). *Pedagogía y Saberes*, (10), 61.71. <https://doi.org/10.17227/01212494.10pys61.71>

Orjuela Sánchez, G. (2011). Formación pedagógica e investigativa en la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*, (31), 52.58. <https://doi.org/10.17227/01212494.31pys52.58>

Ortega Valencia, P. (2011). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26.33. <https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26.33>

Pabón de Reyes, C., & Rodríguez, M. (2000). El proceso de acreditación previa en el proyecto curricular de la licenciatura en psicología y pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (14), 105.112. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys105.112>

Páramo, P. (2017). La educación ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional. Definición de un macro-proyecto. *Pedagogía y Saberes*, (7), 21.28. <https://doi.org/10.17227/01212494.7pys21.28>

Pardo Novoa, A. (1985). Presentación. *Acción educativa*, (6), 3-4.

Pardo Torres, M. (1996). Perspectivas de la facultad de educación. *Pedagogía y Saberes*, (8), 71.76. <https://doi.org/10.17227/01212494.8pys71.76>

Paredes Oviedo, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31.47. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys31.47>

Parra L, Gustavo. & Marín D, Dora. (2016). De la metáfora del perfeccionamiento humano al aprendizaje permanente: el desdoblamiento del concepto de educación. Recuperado de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10414/6889>

Peña Rodríguez, F. (1999). El conflicto en la esfera de la nueva normatividad educativa. *Pedagogía y Saberes*, (12), 57.65. <https://doi.org/10.17227/01212494.12pys57.65>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 13

Peñuela C., D. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Pedagogía y Saberes*, (30), 39.46.
<https://doi.org/10.17227/01212494.30pys39.46>

Pineda, D. (1991). Moral y educación. Algunas reflexiones a partir del pensamiento de John Dewey. *Pedagogía y Saberes*, (2), 36.47. <https://doi.org/10.17227/01212494.2pys36.47>

Prada Dussán, M. (2017). El miedo a la tecnología en la educación: entre la posibilidad y el límite. *Pedagogía y Saberes*, (26), 67.73. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys67.73>

Falcón, M. (2000). Del "obstáculo imprevisto" al "obstáculo pedagógico". *Pedagogía y Saberes*, (14), 67.71. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys67.71>

Pradilla Cobos, H. (1999). Formación de docentes para la atención de personas con limitación visual en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (12), 27.42.
<https://doi.org/10.17227/01212494.12pys27.42>

Reyes Navia, R., Castaño Silva, I., & Gómez, J. (1994). Eje de constitución del sujeto. *Pedagogía y Saberes*, (5), 59.64. <https://doi.org/10.17227/01212494.5pys59.64>

Reyes Ramírez, O. (2017). La educación popular y la investigación social crítica en la transformación de la escuela. *Pedagogía y Saberes*, (25), 83.90.
<https://doi.org/10.17227/01212494.25pys83.90>

Ríos B. Rafael. (2005) Las ciencias de la educación. Entre Universalismo y Particularismo cultural. *Revista Iberoamericana de educación*, 36 (4), 1 – 15. Recuperada de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2806>

Ríos B., R. (2006) De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Educación y Pedagogía*, 18(44), 11-31.

Ríos B., R. (2008) *Las ciencias de la educación en Colombia: Entre el universalismo y particularismo cultural*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

Ríos Beltrán, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27.40. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8168>

Ríos Beltrán, R., & Cerquera Cuéllar, M. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. *Pedagogía y Saberes*, (39), 21.32. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys21.32>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 13

Rodríguez Gómez, H., Yarza de los Ríos, V., & Echeverri, J. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*, (45), 23.30. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys23.30>

Rueda, R. J. (2017). *Una aproximación al campo conceptual de la pedagogía desde la Revista Colombiana de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (2005-2010)* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7769>

Runge Peña, A. (2017). Las dimensiones de la intuición y del arte de la intuición en Johann Heinrich Pestalozzi: acercamientos antropológico-pedagógicos. *Pedagogía y Saberes*, (28), 43.52. <https://doi.org/10.17227/01212494.28pys43.52>

Runge Peña, A. K. (2010) La ciencia de la educación como profesión en Alemania. En: J. Sáenz. (editor). *Pedagogía saber y ciencias* (pp. 127-153). Bogotá: Universidad de Antioquia – Facultad de Educación, Universidad Nacional de Colombia – Centro de Estudios Sociales.

Sáenz Obregón, J. (1990). Historia de la pedagogía. Psicología y escuela activa en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (1), 35.47. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys35.47>

Sáenz, O. (2017). La educación social y la educación ambiental. Análisis comparativo de dos discursos pedagógicos sobre prácticas sociales de intervención educativa. *Pedagogía y Saberes*, (27), 107.116. <https://doi.org/10.17227/01212494.27pys107.116>

Sánchez de Osorio, B. (1998). Seguimiento de egresados del programa de Psicología y Pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (11), 65.73. <https://doi.org/10.17227/01212494.11pys65.73>

Sauret, M.-J., & Sotelo, A. (2018). ¿Existe el Otro? *Pedagogía y Saberes*, (48), 163.178. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7381>

Silva Briceño, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 81.93. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8172>

Simons, M., & Masschelein, J. (2013). ‘Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad’: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, (38), 93.102. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys93.102>

Soriano Díaz, A. (2005). Los valores de los maestros en formación. *Pedagogía y Saberes*, (23), 29.38. <https://doi.org/10.17227/01212494.23pys29.38>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 13

Sotelo Céspedes, A. (2016). El cuerpo contemporáneo: Entre la tesis de excepcionalidad del hombre y su oscurantismo. *Pedagogía y Saberes*, (44), 83.91.
<https://doi.org/10.17227/01212494.44pys83.91>

Tamayo Valencia, A. (1999). La investigación en educación y pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (13), 37.47. <https://doi.org/10.17227/01212494.13pys37.47>

Torres Carrillo, A. (2009). Educación Popular y Paradigmas Emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, (30), 19.32. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys19.32>

Tröhler, D. (2016). La paradoja de ser maestro: relevancia institucionalizada y desconfianza organizada. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/310772963>

Unda Bernal, M. (1994). La escuela, el maestro y su formación. *Pedagogía y Saberes*, (5), 68.72.
<https://doi.org/10.17227/01212494.5pys68.72>

Universidad Pedagógica Nacional, F. de E. (1992). Las Reformas Educativas: el punto de vista de la Facultad de Educación sobre la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*, (3), 34.51. <https://doi.org/10.17227/01212494.3pys34.51>

Vargas Guillen, G. (2000). Perspectivas pedagógicas. La educación del futuro como futuro de la educación. *Pedagogía y Saberes*, (14), 57.66.
<https://doi.org/10.17227/01212494.14pys57.66>

Vargas Guillén, G., Meléndez Acuña, R., & Herrera Romero, W. (2017). Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 65.77. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys65.77>

Vargas, G. (1990). Editorial. *Pedagogía y Saberes*, (1), 5. DOI:
<http://dx.doi.org/10.17227/01212494.1pys4.6>

Vásquez Arrieta, T. (1999). Educación y comunicación: un nuevo campo de formación. *Pedagogía y Saberes*, (13), 23.30. <https://doi.org/10.17227/01212494.13pys23.3>

Vásquez, T. (2000). Editorial. *Pedagogía y Saberes*, (15), 4.5.
<https://doi.org/10.17227/01212494.15pys4.5>

Vásquez, T. (2002). Editorial. *Pedagogía y Saberes*, (17), 2.4.
<https://doi.org/10.17227/01212494.17pys2.4>

Vásquez, T. (2002). Espacio y tiempo en educación y comunicación. *Pedagogía y Saberes*, (17), 17.26. <https://doi.org/10.17227/01212494.17pys17.26>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 12 de 13

Vitarelli, M. (2009). Economía Y Educación: Teorías y prácticas en su enseñanza. *Pedagogía y Saberes*, (30), 65.70. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys65.70>

Vizcaíno G., M. (2004). La televisión en su tarea complementaria de la educación primaria: el caso colombiano. *Pedagogía y Saberes*, (21), 99.113. <https://doi.org/10.17227/01212494.21pys99.113>

Young, M. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. *Pedagogía y Saberes*, (45), 79.88. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys79.88> [Traducido por L. Macías y G. Parra]

Zambrano Leal, A. (2010). El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico. *Pedagogía y Saberes*, (33), 37.50. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys37.50>

Zambrano Leal, A. (2011). El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico. *Pedagogía y Saberes*, (33), 37.50. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys37.50>

Zuluaga G. Olga. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.

4. Contenidos

El presente proyecto de grado está constituido por los siguientes tres (3) capítulos. En el primer capítulo se toma: a) la revista *Acción Educativa* destacando asuntos relacionados con el surgimiento de la revista, las temáticas tratadas y las secciones con las que circulo en el periodo de 1980-1986, b) la revista *Pedagogía y Saberes* se describen los 49 artículos de la revista a través de las secciones que circularon en el periodo de 1990-2018, la descripción de las editoriales, y finalmente se retoma la identificación temática para visualizar los temas abordados en el periodo descrito. En el segundo capítulo se desarrollan nociones y conceptos de la pedagogía, formación de maestros, comprensiones de la pedagogía y la didáctica, e historia. En el tercer capítulo se abordan las relaciones entre pedagogía otros saberes y disciplinas diferenciando dos líneas, una acerca de la relación de pedagogía y otras disciplinas y la otra referente a pedagogía y otros saberes.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 13 de 13	

--

5. Metodología
<p>La metodología utilizada para el presente proyecto de grado se enfoca en los planteamientos de Olga Lucia Zuluaga (1999) a lo que denominó Horizonte Conceptual de la Pedagogía. Para ello la ruta metodológica partió de realizar una mirada a los artículos de la revista. De manera tal que para lograr los objetivos propuestos se partió de realizar la lectura temática a través de cuatro matrices: 1. Matriz de selección y clasificación, 2. Matriz de identificación temática, 3. Matriz de tematización de editoriales, 4, Matriz de tematización de artículos. Dichas matrices permitieron establecer las reglas de formación y lograr caracterizar aspectos del discurso pedagógico.</p>

6. Conclusiones
<p>La revista PYS está caracterizada por la difusión de trabajos en torno a la pedagogía en el país; tales trabajos abordan temas como práctica pedagógica, la epistemología de la pedagogía, su lugar social y en la formación de maestros, así como su relación con diferentes saberes y disciplinas, entre otros.</p> <p>Además de los trabajos sobre pedagogía, la revista también recoge otros sobre diferentes prácticas educativas (especial, popular, comunitaria, inclusiva, ambiental, etc.), discusiones sobre política educativa, investigación en educación y la relación entre educación y diferentes problemáticas sociales.</p> <p>Respecto a las relaciones entre pedagogía y otras disciplinas, se resaltan aquellas que se tejen con respecto a filosofía, sociología, psicología y economía, que en parte se vincularían a la discusión sobre el lugar de la pedagogía.</p> <p>De modo semejante, destacan aquellas relaciones con saberes sobre comunicación, tecnologías de la información y psicoanálisis, ligadas a problematizaciones contemporáneas.</p>

Elaborado por:	Moreno Cárdenas, Ángela; Cárdenas Pinilla, Angie
Revisado por:	Parra León, Gustavo

Fecha de elaboración del Resumen:	25	10	2018
--	----	----	------

Contenido

INTRODUCCIÓN	1
LA REVISTA PEDAGOGIA Y SABERES COMO SUPERFICIE DE DEBATES Y REFLEXIONES: UN EJERCICIO DE CARACTERIZACIÓN.....	16
Revista Acción Educativa.....	16
Pedagogía y Saberes: rasgos característicos y temáticas centrales.....	21
LA INQUIETUD POR EL LUGAR DE LA PEDAGOGÍA: ENTRE CONCEPTOS Y PROBLEMATIZACIONES	31
Primera línea temática: Conceptos y nociones de la pedagogía	35
Educación.....	35
Formación	39
Enseñanza	41
Currículo	42
Escuela	43
Maestro	44
Infancia	45
Segunda línea temática: Formación de Maestros.....	46
Tercera línea temática: Comprensiones de la Pedagogía y la Didáctica	48
Cuarta línea temática: Historia de la Educación y la Pedagogía	51
LA RELACIÓN DE LA PEDAGOGÍA FRENTE A OTROS SABERES Y DISCIPLINAS: UN PANORAMA DE SU CIRCULACIÓN EN <i>PEDAGOGÍA Y SABERES</i>	53
Relaciones con otras disciplinas	56
Pedagogía y psicología:	57
Pedagogía y filosofía:	59

Pedagogía (educación) y economía:	61
Pedagogía y sociología:	62
Relación con otros saberes.....	63
Pedagogía y comunicación	63
Pedagogía y psicoanálisis	64
Pedagogía y tecnología	65
CONCLUSIONES	66
BIBLIOGRAFÍA	69
ANEXOS	80

LISTADO DE TABLAS

<i>Tabla 1. Matriz de Selección y Clasificación</i>	12
<i>Tabla 2. Matriz de Identificación Temática</i>	13
<i>Tabla 3. Matriz de Tematización de Editoriales</i>	15
Tabla 4. Matriz de Tematización de Artículos (PYS).....	15
Tabla 5 Codificación de secciones Pedagogía y Saberes.....	22

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Datos Estadísticos Revista Acción Educativa	20
Gráfico 2 Datos Estadísticos Revista Pedagogía y Saberes.....	23
Gráfico 3 Secciones Revista Pedagogía y Saberes	24
Gráfico 4 Líneas temáticas de Pedagogía y Saberes (1990-2018).....	35
Gráfico 5 Relaciones entre Pedagogía, otros saberes y disciplinas en la Revista Pedagogía y Saberes (1990-2018).....	55
Gráfico 6 Distribución de relaciones entre Pedagogía, otros saberes y disciplinas.....	56

INTRODUCCIÓN

La revista *Pedagogía y Saberes* es una publicación de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo primer número apareció en 1990 y se ha seguido publicando de manera ininterrumpida hasta el día de hoy, alcanzando 49 números en total. Desde sus inicios, en la revista se procura mantener como un espacio de debate y reflexión en torno a los dos asuntos que le dan nombre. Así se indica desde su primera editorial:

Los términos que sirven de título a nuestra revista: PEDAGOGÍA Y SABERES son motivo para la reflexión que deseamos fomentar. Si bien es cierto que la pedagogía ha ido ganando un espacio en la sociedad civil y que ella es ahora un discurso ambiental que tiene más eco que en los momentos de auge y esplendor de la investigación educativa; si en nuestro contexto se tiene una tradición incipiente, pero prometedora, para este discurso; es igualmente cierto que se carece aún de espacios editoriales para dar curso a controversias en las que se aclare más, desde el punto de vista conceptual y pragmático, esta práctica y , la reflexión connatural a ella en el desarrollo de la cultura. (Vargas, 1990, p. 5)

Aunque los comienzos de *Pedagogía y Saberes* estén marcados por una preocupación por la pedagogía, en números posteriores se abordarán otras temáticas que marcarán un rumbo más enfocado hacia la educación. Ese viraje, cabe anotar, no implicó la desaparición de aquella preocupación fundacional. En diversos momentos, en los textos publicados pueden identificarse aspectos relativos al estatuto de la pedagogía en nuestra sociedad y a sus relaciones con otros saberes y disciplinas. Estos dos asuntos marcarían una diferencia de la revista frente a otras publicaciones del mismo tipo tanto en la Universidad Pedagógica Nacional, como en el país.

De hecho, la revista se creó para visibilizar aquellas discusiones en torno a la pedagogía. Como indica Martínez (2015), *Pedagogía y Saberes* emergió para proponer un debate conceptual sobre el lugar de la pedagogía en la Facultad de Educación y, desde allí, asumir el desafío de construir el pensamiento pedagógico contemporáneo, desde la práctica de una intelectualidad pedagógica. Esto permite entender que la revista haya funcionado como un órgano de difusión sobre pedagogía que, entre otras cosas, procura fundamentar y dar un horizonte concreto al quehacer

del maestro. No obstante, como se mencionaba antes, en sus artículos también se refleja una orientación hacia análisis sobre educación.

Ese carácter particular incluso se refleja en los antecedentes de *Pedagogía y Saberes*. La publicación de *Acción Educativa* entre 1980 y 1986 mostró varias discusiones en torno a educación y pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional. En ese corto período, esta revista de la Facultad de Educación alcanzó siete números, en los que se encuentran secciones relacionadas con filosofía de la educación, fundamentos psicológicos, tecnología educativa, administración educativa, asesoría escolar (que cambió posteriormente a orientación educativa o psicología y asesoría escolar), investigación educativa y por último noticias en educación. Bajo la dirección del programa de Licenciatura en Psicología y Pedagogía, y editada por profesores de la Facultad de Educación, *Acción Educativa* buscó dar cuenta de varios asuntos en torno a educación y pedagogía en nuestro país, con énfasis específico en la Universidad Pedagógica Nacional; como se verá más adelante, varias temáticas como evaluación, políticas públicas en educación, formación de maestros, escuela y otros aparecerán nuevamente en la revista *Pedagogía y Saberes*, lo que evidencia una especie de continuidad entre ambas publicaciones.

Ahora bien, la aparición de *Pedagogía y Saberes* también puede leerse en el marco de ciertas condiciones que permitieron retomar en el país una discusión sobre pedagogía que, como resultado de las reformas implementadas a lo largo de las décadas de 1960 y 1970, parecía haberse dejado de lado (Martínez, 2003). Por un lado, se destaca el Movimiento Pedagógico¹ colombiano de la década de 1980, movimiento social impulsado por los maestros como alternativa para la defensa de la educación pública y la construcción de saber pedagógico que, además de los maestros organizados a través de FECODE, contó con el apoyo de diversos sectores académicos, grupos universitarios y redes del magisterio de distintos lugares del país. El Movimiento Pedagógico se reconoce como un acontecimiento de gran magnitud e importancia en la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, en tanto se buscó dar un lugar central al quehacer pedagógico del maestro y su reconocimiento económico y social, entendiendo su

¹. El llamado Movimiento Pedagógico en Colombia surgió en 1982 y se constituye en el acontecimiento más importante gestado por el magisterio a través de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) que aglutina más de 200.000 maestros de Instituciones públicas con Sindicatos Seccionales en todos los Departamentos del territorio nacional. Revista HISTEDBR On – line, Campinas, N.24 p. 102, (2006)

papel como *trabajador de la cultura*. En esta perspectiva, fueron centrales los planteamientos hechos durante el XII Congreso Nacional de Educadores en 1982:

La necesidad de lograr soluciones a los problemas laborales del magisterio, desde el congreso, es lo que posibilita impulsar y organizar un gran movimiento popular por la defensa de la educación pública, en este sentido, dos acciones centrales marcan el surgimiento del Movimiento Pedagógico: El 1º Foro Nacional por la defensa de la educación pública con participación de todas las fuerzas sociales y políticas del país. Y la creación del CEID nacional y sus capítulos regionales, orientados a producir cambios profundos en los fines, objetivos, contenidos y métodos de la enseñanza, hacia la formación de un nuevo hombre y una nueva cultura. (XII Congreso Nacional de Educadores, 1982, citado por Cardona, 2005, p.70)

Por tanto, el movimiento pedagógico fue un hito en la historia de la educación en Colombia, el cual posibilitó que la voz de los maestros fuese escuchada y validada, que desde una mirada académica se transformara la perspectiva que se tenía de la educación, la escuela, la pedagogía y los maestros. De cierta manera, el movimiento permitió ampliar el panorama educativo y avanzar hacia una renovación que los maestros consideraban necesaria para nuestra sociedad.

Por el otro lado, se encuentra el ambiente de reformas educativas que se dio en los noventa y las inquietudes que estas generaron en la comunidad académica en general. La promulgación de la Ley General de Educación de 1994 obligó a las Facultades de Educación a transformarse en función de las nuevas exigencias, lo que contribuyó a generar cambios dentro de las mismas instituciones en torno a la evaluación y la acreditación de los programas académicos de dichas facultades. Así se estipuló en el Decreto 0272 de febrero 11 de 1998, el cual establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación. Esos procesos de reforma han afectado sensiblemente la formación de maestros², su ejercicio profesional y las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía.

² Muestra del efecto de esos procesos de reforma se percibe todavía, como se evidenció con las resoluciones 18583 de 2017 que derogó la 02041 de 2015 donde se proporcionan los requisitos de calidad que deben poseer los programas de licenciatura para el registro calificado. Otro ejemplo es la resolución 09317 de 2016 por la cual se adopta el manual de funciones, requisitos y competencias para directivos y docentes, y la resolución 15711 de 2015 donde se establece el cronograma de actividades para el proceso de evaluación diagnóstica formativa de los educadores oficiales. Esta normatividad es una renovación de reformas que se vendrían implementando desde hace dos décadas y que concentran su atención sobre los maestros como factor de calidad educativa (Martínez, 2003).

Estas dos condiciones sirven como puntos de referencia para entender las condiciones en que surgió la revista *Pedagogía y Saberes* en la Universidad Pedagógica Nacional. En ese sentido, el presente trabajo se encontrará con algunos de los debates académicos que se han dado en el país sobre diversos asuntos del campo de la educación y la pedagogía. La revista sería entonces una superficie importante para analizar, en tanto permite reconocer varias de esas discusiones. Este sería un aspecto presente desde su aparición en los años noventa, cuando la discusión giraba en torno a la pedagogía y la formación de maestros en Colombia, como lo afirma su primer director, el profesor Alberto Martínez Boom (2018):

La revista nace fundamentalmente para una discusión sobre la pedagogía y su relación con otros campos de saber, la revista nace es fundamentalmente para un debate y una discusión intelectual no es una revista para maestros, bueno así vaya dirigida para los maestros, pero el primer número hay muchas cosas conceptuales, el segundo número también se intentó hacer con esa misma idea, por eso fue ética y educación, la primera es la pregunta por la pedagogía, ahí está el artículo de la rectora en ese momento Graciela Amaya que habla de los avatares de la pedagogía, está el artículo de Mario Díaz que es también un artículo muy denso que habla de ese problema de la pedagogía está mi artículo que es el que inaugura eso sobre la pregunta de una mirada arqueológica de la pedagogía, entonces es más bien con ese interés y esa particularidad es la que permite por lo menos en mi caso entrar en relación con otros intelectuales latinoamericanos, de Venezuela, de Argentina, de Uruguay, de México, etc.

En esos primeros artículos, se observa una constante pregunta acerca de la pedagogía, el papel de otras ciencias o disciplinas en el ámbito escolar, los fines de la educación y la preocupación por la formación de maestros. Estos debates se ven como una constante en la década de los noventa no solo por el acontecimiento del movimiento pedagógico -hecho señalado anteriormente- sino además por las reformas que tuvieron lugar en la década de los ochenta, que a su vez conllevaron efectos en los años noventa en cuanto a los objetivos de la Educación Universitaria, y la figura de Facultades y Departamentos dentro de esta misma, este es el caso del Decreto ley 080 de 1980, por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria, donde se incluyen además los pilares fundamentales para la existencia de todas las instituciones de educación superior del país, los cuales hacen referencia a: docencia, investigación y extensión, además de otras disposiciones

referentes a la educación superior en el país, entre ellas, una donde se indica que debían existir mínimo tres facultades para que la institución de educación superior pudiera funcionar.

También es importante destacar que en el marco de esas reformas de la década de 1980 se decreta la investigación como actividad fundamental de la educación superior, la cual se espera aportará en gran medida al desarrollo de la sociedad. Esto desencadenó múltiples reformas universitarias para dar cumplimiento a las demandas y/o políticas educativas vigentes. Esto se evidencia en varios de los artículos de la revista en sus primeros años de publicación: Al respecto, se destacan textos de Rafael Ávila (1992) como *La universidad: lugar cultural de las disciplinas y de las profesiones. El desafío de la reestructuración* o de María del Pilar Unda Bernal (1994) *La escuela, el maestro y su formación*, entre otros que darían cuenta de la trascendencia que tuvieron estas leyes como referentes del nuevo rumbo en la educación superior. La década de los noventa se caracterizó por las reformas educativas en búsqueda de la calidad educativa; como resultado de esto, al interior de las Universidades se empezó a discutir y cuestionar acerca de la reestructuración y las consecuencias que esto traía consigo, en nuestro particular para las Facultades de Educación y la formación docente. Esa tendencia no era completamente nueva, como se registra en uno de los últimos números publicados de la revista Acción Educativa, donde Pardo (1985) señala:

Dentro del actual debate nacional sobre el papel de las Facultades de Educación, su función de formación de Docentes es uno de los aspectos que más ha centrado la atención de quienes vienen estudiando y conceptuando sobre la Educación de Hoy en nuestro país. Los artículos y trabajos presentados en este número de ACCIÓN EDUCATIVA son un reflejo de la inquietud que suscita esta problemática. Por una parte, la revisión de los fundamentos conceptuales que subyacen al quehacer de la Docencia descubre las posiciones filosóficas más o menos asimiladas o mantenidas por tradición y parece mostrar la necesidad de reconstruir nuestra propia filosofía educativa, más acentuada en la relación de nuestro hombre con su medio, en una exploración activa y transformadora del entorno. Por otra parte, el análisis de los fundamentos psicológicos de la didáctica y de las relaciones entre psicología y pedagogía enfatiza el carácter activo del aprendizaje y de la educación como "proceso de cambio sincronizado con la realidad"; y presenta también elementos de síntesis para tratar de resolver el dilema, tan trajinado como inquietante de si el educador ha de formarse como "especialista" o como "pedagogo". (p. 3)

Estos señalamientos respecto al papel de la pedagogía en la formación docente se mantuvieron incluso después de la desaparición de la revista *Acción Educativa*, cuyo séptimo y último número apareció en 1986. En ese sentido, se hacía necesario mantener vigente y en circulación dentro de la Universidad Pedagógica Nacional ese tipo de cuestiones sobre la pedagogía y su relación con otros saberes. Con ese propósito en mente, Alberto Martínez Boom indica que el surgimiento de la revista *Pedagogía y Saberes* se encaminaba a un debate sobre la pedagogía, pues desde su posición en ese entonces como decano de la Facultad de Educación:

[...] lo que reclamaba era qué es la pedagogía en la Pedagógica, cómo funciona esa cosa, qué tan pedagógica es la Pedagógica, porque era un debate muy importante mirar sobre ese problema, qué es lo específico de ella y su relación con otros saberes, pero también con otras disciplinas y otras problemáticas, por ejemplo con el caso de la ética, y las diferencias que se establecían a partir de un artículo en el que yo había participado del grupo de historia de las prácticas pedagógicas que se llamaba “educación y pedagogía una diferencia necesaria”, ese fue también un nudo de problematización respecto de esa inquietud, de ese interrogante por la pedagogía, y su relación en este país. Entonces, por ejemplo, en el artículo que yo escribo hablo de la pedagogía en este país, existe como tal, existe como saber aquí no es disciplina como en Alemania, más o menos la cosa va por ahí, esa era la discusión, entonces la discusión entre investigadores de la educación y la pedagogía, claro, pero le servía también al maestro para potenciar su trabajo, o sea, la revista se planteaba básicamente para una relación afuera.

Lo anterior refleja la necesidad del debate académico que surgía en el momento acerca de la reflexión en torno a la pedagogía, lo cual permite tener un breve panorama acerca de las condiciones o circunstancias por las cuales emerge la necesidad de fundar una revista como un espacio para el debate académico que trascienda de la universidad e incluso del país, para proyectarse y poder conocer las reflexiones de otros intelectuales. En sus inicios, la revista le apostó a tres secciones: Teoría y epistemología de la pedagogía, Historia de la pedagogía y Enseñanza de las ciencias. Estas secciones se mantuvieron en el número dos de dicha publicación, pues luego se tomó un rumbo diferente acentuado en la educación, debido tal vez a la nueva lógica de la facultad y al cambio de estilo en sus respectivas secciones.

Hasta este punto, los aspectos señalados permiten dar cuenta del surgimiento de la revista *Pedagogía y Saberes* en relación con la reflexión sobre la pedagogía, sus vínculos con otros campos de saber y las implicaciones de esos vínculos para la formación de maestros en la UPN y en el país. Esto es importante anotarlo, pues esta publicación es el principal insumo documental a tratar en este trabajo de grado que, desde sus mismas condiciones de creación y en toda su trayectoria ha sido un escenario para los debates que han transcurrido respecto a la pedagogía en Colombia y, gracias a algunas políticas, también se ha proyectado hacia otros países, por lo menos de América Latina, en el planteamiento de estas cuestiones.

Ahora bien, es importante anotar que algunos trabajos se han aproximado a asuntos similares. Dentro del eje de *pedagogía y formación de maestros* de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, algunos estudios se propusieron analizar revistas del campo de la educación y la pedagogía en el país que circularon durante los primeros años del siglo XXI, como una forma de describir las nociones y conceptos que constituyeron el centro de reflexiones y debates en dicho campo. Para hacer tal descripción, esos estudios se apoyaron en la noción de *Campo Conceptual de la Pedagogía – CCP*, propuesta por Echeverri (2003), también como una forma de actualizar los balances sobre la producción académica en cuanto a educación y pedagogía se refiere³.

En primer lugar, el trabajo de González, Pineda & Wilchez (2015) analiza la *Revista Educación y Pedagogía* (2001–2011) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Allí las autoras realizaron la caracterización del Campo Conceptual de la Pedagogía (CCP) en tres momentos. El primero, identifican los conceptos lente del campo de la pedagogía, aquí las autoras también los denominan categorías centrales como lo son: Educación, Maestro, Pedagogía, Saber, Formación, Escuela, Enseñanza, Aprendizaje, Manual, Política Pública, Tecnología. En segundo lugar, se describen las líneas temáticas o conceptos articuladores pertenecientes a Educación, Maestro, Enseñanza y Pedagogía; dichos conceptos denotan las relaciones jerárquicas y movimientos dentro del Campo. Y por último se visibilizan los autores y grupos de investigación a partir de las líneas temáticas identificadas.

³ Al respecto, es importante recordar el balance coordinado por Henao y Castro (2000) que convocó a diferentes especialistas en las áreas de: enseñanza de las ciencias; ética y desarrollo moral; historia de la práctica pedagógica; competencias comunicativas; informática educativa; educación matemática; innovación educativa; estudios sociales de la educación; educación superior.

En segundo lugar, Cárdenas, García & López (2015) analizan la revista *Itinerantes* de la Universidad del Cauca entre 2002 y 2006, y la revista *Historia de la Educación Colombiana* de la Universidad de Nariño entre 2001 y 2013. Ambas revistas se encuentran adscritas a la red RUDECOLOMBIA, que aglutina la Red de Universidades Estatales u Oficiales de Colombia, conformada por las universidades de Atlántico, Caldas, Cartagena, Cauca, Magdalena, Nariño, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Quindío, Tecnológica de Pereira y Tolima. En este trabajo, las autoras resaltan algunos conceptos lente y conceptos articuladores que darían cuenta de las relaciones y tensiones que configurarían un CCP. En el caso de los primeros, sobresalen aquellas reflexiones en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la disciplina y la formación, todos ellos conceptos que las autoras tratan de rastrear no solo en las revistas consultadas, sino también en algunos autores clásicos de la pedagogía. En cuanto a los segundos, se identifican seis líneas temáticas que articulan los aspectos desarrollados en las revistas durante el período analizados; tales líneas corresponden a escuela, educación superior, educación femenina, pedagogía, movimientos sociales y educación. Debe anotarse que, pese a las diferencias en cada una de esas líneas, presentaban aspectos comunes en torno al currículo, la formación y el maestro.

En tercer lugar, Gil & Rojas (2016) desarrollaron los diferentes conceptos que circulan en la Revista *Pedagogía y Saberes* entre 2001 y 2013 de la Universidad Pedagógica Nacional. Primero, las autoras retoman la noción de Campo Conceptual, es decir sus componentes. Segundo, abordan los conceptos lente o también denominados categorías centrales del CCP entre los que destacan Educación, Formación, Pedagogía, Escuela, Competencia, Docente, Didáctica y Disciplina. Dichas categorías representan grandes puntos de observación debido a la reiteración y alta producción académica en torno a ellas. En tercer lugar, describen las articulaciones entre los conceptos lente refiriéndose primero al rol del docente, segundo a la escuela como institución de formación y tercero a la pedagogía como objeto de reflexión frente a los distintos fenómenos educativos. Para finalizar, señalan los investigadores y grupos de investigación por línea temática más representativos de la revista, encontrando ocho grupos como el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica; 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.

En cuarto lugar, Rueda (2017) trabajó sobre la Revista Colombiana de Educación entre 2005 y 2010. En este proyecto de grado, en primer lugar, el autor realiza una suerte de reseña de diferentes elaboraciones teóricas relacionadas con la noción de Campo para describir los debates y la producción en relación con la pedagogía en el país; para ello toma como referente los trabajos de Echeverri y Zuluaga (2009), así como el de Garcés (2002) respecto al campo conceptual de la pedagogía. De igual manera, retoma a Díaz (1993) con el campo intelectual de la educación y a Runge (2012) con el campo disciplinar y profesional de la pedagogía. En segundo lugar, se identifican los conceptos articuladores entre los que se destacan Educación, Aprendizaje, Sujeto e Inclusión. A propósito del primer concepto, el autor presenta un paneo de las relaciones y tensiones construidas y contenidas en el campo conceptual en torno a la educación, destacando las líneas de tensión como lo son el de Poder de la Educación, la Crisis de la Educación y los Espacios Educativos.

Además de los trabajos ya mencionados, León (2016) en el artículo *Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión* elabora un mapa de las discusiones sobre el campo de la educación y la pedagogía, retomando clasificaciones ya elaboradas alrededor de nociones como corrientes, tendencias, enfoques, tradiciones pedagógicas; para ello se describen algunas maneras en las que se enuncian y organizan las discusiones pedagógicas contemporáneas, para luego señalar la perspectiva en la que se instalan dichos análisis. Para comenzar, realiza una recopilación de las enunciaciones como la de tendencias pedagógicas de acuerdo a los autores Canfux et al (2000) y Tamayo (2007), Corriente Pedagógica con Suárez (2000) y retoma a Marco Raúl Mejía (2006) con los Discursos de la educación Popular en Colombia. Ahora bien, después la autora aborda las tradiciones pedagógicas siendo esta noción la que permitirá identificar las reglas de razonamiento y en ese sentido la más interesante por ofrecer un panorama pedagógico. Allí retoma a Noguera (2012) quien a su vez recoge desarrollos de Popkewitz y Schriewer, elaborando un mapa conceptual relativo a tres tradiciones: la *Francófona* a través del concepto de *Educación*, la *Germánica* con la noción de *Formación* y la *Anglosajona* con el concepto de *Currículo*. Para finalizar se deja claro que la aproximación a propósito de las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía plantea dos asuntos importantes: inicialmente la necesidad de renovar los balances

sobre la producción de estos asuntos en nuestro país, y por último la necesidad de generar diversos escenarios (Eventos académicos, publicaciones, etc.) en el que se reactualice el debate sobre los asuntos pertenecientes a la educación y la pedagogía.

Por otra parte, León, Gil, Cárdenas, García y López (2017) realizan un balance de la producción sobre educación y pedagogía que aparece en las revistas *Pedagogía y Saberes* (antes mencionada) y *Praxis & Saber*, esta última de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. A partir de la pregunta por aquello que se ha producido en el campo de la educación y la pedagogía en el país, en primer lugar, se retoman las maneras en que se ha debatido el estatuto epistemológico de la pedagogía y la opción de usar la noción de campo como posibilidad para ver las tensiones mostradas en los años ochenta. En segundo lugar, el análisis de las revistas permitió identificar los conceptos que registra de manera reiterativa y vincularlos con líneas de estudio específicas, tales conceptos son *Educación, Pedagogía y Docente (Maestro o Pedagogo)* destacando tres elementos como lo son la adjetivación de los conceptos, las demandas conceptuales y la necesidad de distinciones entre tales conceptos. Así pues, los conceptos identificados como articuladores son Educación, Pedagogía, Formación, Maestro (Docente – Pedagogo), Escuela, Disciplina, Didáctica y Saberes y Filosofía.

A partir de estos trabajos revisados se logró evidenciar que el trabajo de campo conceptual desbordaría el objetivo de la presente investigación. Además, los trabajos de grado consultados abordan los conceptos lente, articuladores, pero no los de frontera debido a la complejidad del mismo. Por ello, se pretende trabajar lo que Olga Lucía Zuluaga (1999) denominó *Horizonte Conceptual de la Pedagogía*:

La pedagogía posee un dominio discursivo (horizonte conceptual) para redefinir, especificar y reordenar conceptos, modelos, justificaciones, aplicaciones e interrogantes que provienen de otros campos del conocimiento o que se elaboran en el interior de su saber: en suma, la pedagogía posee un dominio capaz de re conceptualizar (p. 20)

Es decir, que la pedagogía posee la capacidad de tomar conceptos de otras disciplinas y a su vez las demás disciplinas pueden tomar nociones o conceptos propios de la pedagogía para nutrirse

mutuamente. Esto permite el acercamiento a este dominio discursivo de manera que pueda ser el lente con el cual se revisen los artículos que aparecen en la revista. Permitiendo conocer las relaciones que la pedagogía ha entablado con otras disciplinas o saberes, a propósito de los debates que giran en torno a la educación y la pedagogía en la actualidad.

En consideración de los aspectos señalados anteriormente, el presente trabajo parte de esta pregunta: ¿Qué relaciones entre pedagogía y otros saberes y disciplinas aparecen en la revista *Pedagogía y Saberes* entre 1990 y 2018? Esta cuestión se enmarca en una identificación de las temáticas que la revista ha abordado a lo largo de casi tres décadas, en las cuales se reflejan tanto discusiones que atañen al campo educativo en general –por ejemplo, sobre la política pública en educación, la formación de maestros, las relaciones entre educación y comunicación, la educación ciudadana, la inclusión, entre otros–, como aquellas que están más ligadas a la pedagogía. Justamente, este último asunto fue producto de una caracterización inicial de la revista que condujo a un ejercicio de identificación temática; a su vez, ese ejercicio permitió ver el lugar destacado que las relaciones entre pedagogía y otros saberes y disciplinas ocupan entre los temas tratados por la revista.

Ahora bien, en relación con la pregunta de investigación antes señalada, se formuló el siguiente objetivo general: Caracterizar las principales relaciones entre la pedagogía y otros saberes y disciplinas que circularon en la revista *Pedagogía y Saberes* entre 1990 y 2018. Derivado de este, se proponen dos objetivos específicos:

Identificar temáticas y rasgos característicos de la revista *Pedagogía y Saberes* entre 1990 y 2018.

Describir algunas características de las principales relaciones entre pedagogía y otros saberes y disciplinas que aparecen en la revista *Pedagogía y Saberes*.

En concordancia con los objetivos propuestos, la ruta metodológica partió de realizar una mirada panorámica de todos los números de la revista *Pedagogía y Saberes* hasta la actualidad. Para ello se elaboró una matriz de selección y clasificación (Anexo 1) que permitió recoger datos respecto a Título, Autor, Link Electrónico, Resumen, Palabras Clave y Codificación. Dichos datos

comprenden desde 1990 hasta 2018, con los 49 números publicados hasta ahora. Debe anotarse que en muchos de esos números se abordan temáticas específicas que constituyen monográficos. Con base en toda la información registrada se identificaron algunos rasgos característicos de la revista.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y UNIVERSIDAD					
TÍTULO DEL ARTÍCULO	AUTOR	LINK ARTÍCULO	PALABRAS CLAVE ARTÍCULO	RESUMEN	CODIFICACIÓN
La desigualdad universitaria, una realidad nacida del mito de la eficiencia	Luis Álvaro Gallardo Erasó, Carlos Gustavo Rincón Quiñones, Roberto Vergara Portela, José Joaquín Puerto Martínez	http://dx.doi.org/10.17227/01212494.35pys85.96	Ley 30, reforma educativa, desigualdad universitaria, educación superior pública en Colombia.	Resumen El artículo muestra cómo el actual discurso oficial sobre las transformaciones que requiere la educación superior pública en Colombia no es sostenible y se torna incluso contradictorio. Asimismo, sustenta que de sostenerse tal lógica 'mercantil', las universidades serán cada vez más desiguales y se estratificarán, haciendo que la mayoría de ellas pierda su objetivo de contribuir	PYS-35-07-R
Educación y Gestión del Conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales	Napoleón Murcia Peña, Dolly Vargas García, Diego Armando Jaramilla Ocampo	http://dx.doi.org/10.17227/01212494.35pys99.114	Gestión del conocimiento educativo, imaginarios sociales, activos intangibles, complementariedad, hermenéutica del discurso.	Resumen El artículo presenta los resultados del primer momento de la investigación titulada "El aprendizaje colaborativo: senderos enraizados en la cultura caldense", cuyo propósito consiste en definir algunas líneas y parámetros que permitan la gestión del conocimiento elaborado en las instituciones adscritas al programa escuela activa urbana de Manizales. Aquí, se muestran, principalmente,	PYS-35-08-V
Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes	Nylza Offir García Vera	http://dx.doi.org/10.17227/01212494.35pys117.139	Lectura, escritura, cultura académica, formación docente, Universidad.	Durante los años 2009 y 2011 un grupo de investigadores del campo del Lenguaje pertenecientes a diecisiete universidades públicas y privadas del país, desarrolló un proyecto de carácter interinstitucional vinculado a la pregunta-premisa Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana. Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. El artículo es un reporte de esta investigación que da cuenta de los hallazgos en la Universidad Pedagógica	PYS-35-09-I

Tabla 1. Matriz de Selección y Clasificación

A partir de la información obtenida en la primera matriz, se tomó la decisión de realizar una identificación temática de los artículos de la revista, dado que se observó que las palabras clave no necesariamente daban cuenta del contenido de cada artículo. En este proceso se tuvieron en cuenta los planteamientos de Zuluaga (1999) respecto a la desarticulación de los documentos en temáticas y en referencias externas:

En la lectura que pasa por un texto pero que no lo toma por un conjunto de pensamientos o de expresiones en sí mismas, se trata de abrir el texto e ir formando el archivo de un autor. Para después borrarlo de su condición de autor o de texto cuando los resultados del trabajo mismo permitan establecer cortes ya no referidos al autor o al texto, como principios de organización de la investigación. (p. 175)

Entonces, el ejercicio de identificación temática con todos los artículos publicados en *Pedagogía y Saberes* permitió evidenciar las diferentes discusiones que han circulado en la revista en torno a la educación y la pedagogía, las cuales tienen relación tanto con asuntos propios de la Universidad Pedagógica Nacional como con cuestiones externas, incluso con un carácter global. En esa dirección, es importante recordar la advertencia de Zuluaga (1999) respecto a cómo la producción del discurso pedagógico obedece a reglas definidas históricamente, ligadas a sistemas discursivos y no discursivos que se articulan en la configuración de dichas reglas, reconociéndose en *regularidades discursivas*. En otras palabras, con base en la identificación temática se reconocen esas regularidades por la recurrencia con que ciertas temáticas aparecen registradas en los artículos. Por ejemplo, asuntos como la formación de maestros, las discusiones sobre política educativa o las relaciones entre pedagogía y otros saberes y disciplinas, constituyen algunas de esas regularidades que trascienden las referencias a autores u obras específicas. Estos aspectos quedaron consolidados en la matriz de identificación temática (Anexo 2), que recoge justamente la codificación de cada artículo – producida para la primera matriz – y sus respectivas temáticas.

Codificación	Identificación temática
PYS-01-01-E	PEDAGOGÍA; REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES
PSY-01-02-I	PEDAGOGÍA; HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA; FOUCAULT, MICHEL (1926-1984); ENSEÑANZA; SABER PEDAGÓGICO
PSY-01-03-I	PRÁCTICA PEDAGOGICA; TEXTO PEDAGÓGICO; DISCURSO PEDAGÓGICO
PSY-01-04-I	EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA; PEDAGOGÍA; CONSTRUCTIVISMO; PIAGET, JEAN (1896-1980); HUSSERL, EDMUND (1859-1938)
PSY-01-05-I	ESCUELA ACTIVA; PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL; HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA; SABERES MODERNOS; INFANCIA
PSY-01-06-R	EDUCACIÓN; PEDAGOGÍA Y FILOSOFÍA; PEDAGOGÍA Y SOCIOLOGÍA; PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA
PSY-01-07-R	PEDAGOGÍA; ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS; DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES
PSY-01-08-R	PEDAGOGÍA; ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS; CONSTRUCTIVISMO (psicología constructivista)

Tabla 2. Matriz de Identificación Temática

Asimismo, para alcanzar los objetivos propuestos, después de realizar las dos primeras matrices se recurrió a la *lectura temática* de las editoriales y de artículos seleccionados de la revista. Es importante anotar que dicha lectura corresponde al primer nivel de cuatro⁴ posibles que, de acuerdo con Zuluaga (1999), permitirían trabajar los documentos –en este caso los artículos– que constituirían una formación discursiva. El objeto de la *lectura temática* es establecer las reglas de formación y caracterizar aspectos del discurso pedagógico. En el marco del proyecto liderado por Zuluaga de recuperación histórica de la práctica pedagógica en Colombia, dichos aspectos se relacionaron con: los procedimientos pedagógicos, la concepción del conocimiento, la concepción del lenguaje, el tipo de sujeto que se pretende formar y la selección del saber. Para los propósitos de este trabajo, se retomarán el segundo y el quinto aspectos.

Por un lado, sobre la concepción del conocimiento: para Zuluaga, la pedagogía procura fundamentarse sobre alguna concepción de conocimiento; sin embargo, esto puede abrir la puerta a confusiones entre el conocimiento de un sujeto – que sería particular, específico, ligado a una experiencia concreta – y aquel que resulta de una práctica científica. Desde el siglo XIX, continúa la autora, la pedagogía habría tomado como sustento tanto al discurso sociológico como al psicológico. Este reconocimiento de la relación con otros tipos de conocimiento conduce a preguntarse por otros campos discursivos como la teoría del conocimiento, la psicología, la sociología, la lógica, entre otros. En el caso del presente trabajo, este será un asunto a considerar a propósito de las relaciones que circularían en los artículos revisados entre pedagogía y otros saberes y disciplinas.

Por el otro lado, frente a la selección del saber siendo está el resultado de la adecuación social del discurso, permitirá detectar si los conocimientos son redistribuidos según que convenga a la socialización, a los estadios de desarrollo mental, etc. Ya a largo plazo, esto permitirá abrir las preguntas para analizar los registros institucionales encargados de distribuir el saber.

En consideración de estos aspectos relativos a la lectura temática, se produjo una matriz de tematización de las editoriales (Anexo 3) de los 49 números. Esta permite ahondar en el mapa temático de lo que presentan los autores en los diversos artículos de la revista.

⁴ Además de la lectura temática, se proponen la lectura discursiva, la lectura metodológica y la lectura crítica.

Tabla 3. Matriz de Tematización de Editoriales

Luego, se realizó la tematización de algunos artículos para rastrear las relaciones que en la revista aparecieron entre pedagogía y otros saberes y disciplinas. Producto de este proceso, resultó una matriz de tematización de artículos seleccionados (Anexo 4).

TÍTULO	AUTOR	AÑO	CÓDIGO	TEMÁTICA - DESCRIPTOR	CITA TEXTUAL	OBSERVACIONES
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Educación (Psicológico y Sociológico)	El proceso educativo tendrá, por tanto, dos aspectos a atender: el psicológico y el sociológico. El primero será la base para el segundo: los instintos y las capacidades del niño son la materia que ofrece el punto de partida para la educación, y las condiciones sociales (el estado de la civilización) ofrecen las condiciones para comprender el significado y los equivalentes sociales de los instintos y las tendencias propias del niño. En suma, como el individuo que ha de educarse es un individuo social y la sociedad es una unidad orgánica de individuos, la educación "tiene que comenzar a partir de una comprensión psicológica de las capacidades, intereses y hábitos del niño" (Dewey, 1997, p. 37).	
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Interés (Psicología)	El interés tiene una naturaleza de orden psicológico que lo hace proyectivo, activo y propulsivo o proyectivo, objetivo y subjetivo: la condición proyectiva orienta el interés en alguna dirección, hace que se vincule a un objeto y a la satisfacción emocional obtenida con su persecución y consecución; la condición activa del interés lo señala como algo dinámico que produce cierta actividad con tendencia y dirección espontánea, y será tal actividad espontánea e impulsiva (propulsiva) la base del interés natural; la condición objetiva es el reconocimiento de que el interés nace de una necesidad biológica sentida por el sujeto, mientras que el objeto de ese interés es solo una referencia exterior; la condición subjetiva señala que el interés, al igual que el impulso, no necesita de estimulación externa (el objeto por sí solo no puede producirlo), aunque la eliminación del objeto pueda implicar la desaparición del interés (Hernández, 1946). Pg. 46	
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Crecimiento (Experiencia)	hay cierto principio de dirección de la experiencia. Se trata del hecho que no todas las experiencias producen crecimiento permanente y continuado. Algunas experiencias operan en otras direcciones, que pueden desviar o atrasar el proceso de aprendizaje. La experiencia por la propia experiencia no tiene valor pedagógico; aun así, toda experiencia produce modificaciones de las actitudes del individuo para las experiencias posteriores, lo que vuelve posible pensar que la calidad del aprendizaje, del crecimiento, del desarrollo del individuo y de la evolución de la especie depende de la experiencia y que esta, seccionada y orientada, puede garantizar el aprendizaje deseado. Pg. 47	
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Aprendizaje	Sea por la vía de análisis de Claparède (2007) y Decroly (2000) –del aprendizaje que ocurre en términos de una experiencia modificante de las conductas– o por la vía reflejada por Dewey –del aprendizaje que modifica las mismas experiencias y, por tanto, el conocimiento derivado de ellas–, será la emergencia de la tríada experiencia-aprendizaje-educación, un elemento central del pensamiento pedagógico constituido entre los siglos XIX y XX. La aparición y fortalecimiento de estas nociones en las discusiones educativas ocurrieron en el movimiento de la forma de ser del pensamiento que colocó al individuo humano como parte de una especie y que definió para él una forma de naturaleza a ser conocida, una naturaleza a ser develada y aprendida como Isis. En la forma del gobierno moderno liberal, se reconoce el individuo humano como sujeto de una naturaleza en desarrollo, y, por tanto, los niños son una posibilidad para aprender y gobernar esa naturaleza en un estado primario. Así, la naturaleza infantil –que se manifiesta como potencia, tendencia, voluntad, deseo, interés, capacidad– se constituye en el blanco de la educación, a educación se incorpora como parte de los dispositivos modernos de poder. Pg. 47	

Tabla 4. Matriz de Tematización de Artículos (PYS)

Lo anterior, será presentado en los siguientes tres capítulos. En el primer capítulo se toma: a) la revista *Acción Educativa* destacando asuntos relacionados con el surgimiento de la revista, las temáticas tratadas y las secciones con las que circulo en el periodo de 1980-1986, b) la revista *Pedagogía y Saberes* se describen los 49 artículos de la revista a través de las secciones que circularon en el periodo de 1990-2018, la descripción de las editoriales, y finalmente se retoma la identificación temática para visualizar los temas abordados en el periodo descrito. En el segundo capítulo se desarrollan nociones y conceptos de la pedagogía, formación de maestros, comprensiones de la pedagogía y la didáctica, e historia. En el tercer capítulo se abordan las relaciones entre pedagogía otros saberes y disciplinas diferenciando dos líneas, una acerca de la relación de pedagogía y otras disciplinas y la otra referente a pedagogía y otros saberes.

LA REVISTA PEDAGOGIA Y SABERES COMO SUPERFICIE DE DEBATES Y REFLEXIONES: UN EJERCICIO DE CARACTERIZACIÓN

Este capítulo busca ofrecer una caracterización de los rasgos particulares de la revista *Pedagogía y Saberes*. En el proceso de revisión documental, se encontró que un antecedente de esta revista fue *Acción Educativa*, publicada en la década de 1980. Entre ambas publicaciones habría algunos rasgos que expresan una relativa continuidad. De una parte, ambas publicaciones son editadas desde la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, lo que lleva en varios momentos a que sus artículos aborden temas de la vida y las discusiones académicas dentro de esta institución, siendo solo hasta después de 2002 – por razones que ya se verán – que esa temática irá volviéndose menos relevante, incluso hasta prácticamente desaparecer.

Por otra parte, en ambas hay una suerte de continuidad en cuanto a las temáticas, especialmente en lo que corresponde a diferentes tipos de prácticas educativas, formación de maestros y en cuanto a pedagogía; sobre este asunto, si bien se refleja una continuidad, es importante matizarla, pues en cada época las condiciones para la circulación del discurso pedagógico estaban marcadas por elementos diferentes. Con todo, para los propósitos de este trabajo respecto a la caracterización de *Pedagogía y Saberes*, en este capítulo se abordarán ambas publicaciones, para tener de este modo un contexto un poco más amplio de cada una de ellas.

Revista Acción Educativa

La década de los ochenta estuvo caracterizada por grandes cambios en la Educación Nacional, en hechos ya mencionados en la introducción como el Movimiento Pedagógico y las posteriores reformas educativas; estos acontecimientos contribuyeron en gran medida a proyectar ante la sociedad una nueva configuración del maestro y de su saber (la pedagogía). En esta época la preocupación giraba en torno a lograr posicionar al maestro, exaltando la importancia de su saber, y defendiendo su quehacer; de esta manera los debates acerca del lugar de la pedagogía eran una constante en el ambiente académico, y por supuesto, esto no se alejaba de la realidad al interior de la Universidad Pedagógica Nacional formadora de educadores, en la cual no se hacían esperar dichas reflexiones en torno a la educación en Colombia, las cuales pueden hacerse

visibles en la publicación Acción Educativa (1980), como se indica en la primera editorial a través de su directora Iberia Carrillo, que, a su vez, era la coordinadora del programa de Psicología y Pedagogía:

Solucionar problemas educativos es tarea de todo maestro, asesor, orientador o administrador, en cualquiera de los diferentes niveles escolares. El Programa de Psicología y Pedagogía del Departamento de Psicopedagogía, adscrito a la Facultad de educación de la Universidad Pedagógica Nacional, consciente de su responsabilidad en el planteamiento y análisis de interrogantes inherentes al campo educativo y en su afán de contribuir a la búsqueda de posibles y adecuadas soluciones a muchos de los problemas que han sido detectados como factores en gran medida determinados del rendimiento académico del estudiante en los diferentes niveles educativos, ha advertido la necesidad de participar en el desarrollo de esta tarea a través de la revista: "ACCIÓN EDUCATIVA" que hoy presentamos por primera vez a la comunidad educativa de los niveles básicos y cuya entrega será periódica y permanente. Cada nueva edición, con la precisión que permite la claridad del lenguaje, llevará información psicopedagógica básica para crear o satisfacer, al menos parcialmente, nuevas inquietudes y ampliar así las perspectivas de realización como educadores. Una publicación dirigida por el Programa de Psicología y Pedagogía, editada por profesores de la Facultad de Educación y con la colaboración y aportes de toda la comunidad universitaria, se proyectará como elemento de acción a la educación colombiana." (p. 3 y 4)

Cabe señalar además las palabras del rector para este momento de la UPN, Augusto Franco Arbeláez, quién en este mismo ejemplar de la revista y con la siguiente frase: "en hora buena", agradece al grupo de académicos de la Facultad de Educación que ha trabajado para lograr inspirar esta publicación de "divulgación pedagógica", siendo esta la esencia de la institución, además, porque hasta el momento no existía un instrumento de esta índole dentro de la universidad que ayudara a reconocer el trabajo que se realiza tanto al interior: entre maestros, estudiantes y demás integrantes de la comunidad académica; como fuera de esta: entre otras universidades del país y del mundo.

Lo que resalta la emergencia de dar cuenta por medio de un órgano de difusión de los procesos que se llevaban a cabo al interior de la Universidad Pedagógica Nacional, no sólo en tanto la

formación de maestros sino además en otras temáticas que afloraran el debate y la reflexión ante los diversos acontecimientos educativos, de esta manera Acción Educativa surge con el fin de informar mediante la producción académica, las inquietudes de esta década en el ámbito educativo.

Siendo esta publicación un antecedente de la revista Pedagogía y Saberes, como se muestra en la primera editorial de esta última, se encuentra más que pertinente ahondar acerca del trabajo realizado en la revista Acción Educativa, por tanto, se realizó un acercamiento a esta publicación por medio de la lectura y tematización de todas sus editoriales. Con este ejercicio se encontró que fue una publicación que perduró entre 1980 y 1986 periodo en el que alcanzó siete ejemplares. Como se citó anteriormente, fue dirigida por el Programa de Psicología y Pedagogía y editada por profesores de la Facultad de Educación.

En cuanto al contenido de la revista se puede indicar que, en sus inicios, contaba con siete secciones, luego algunas de estas fueron adquiriendo nuevos nombres como es el caso de la sección *asesoría escolar* que se nombra luego como *orientación educativa* y después cambia nuevamente por *psicología y asesoría escolar*. A pesar del primer cambio de nombre, las temáticas publicadas continuaron abordando aspectos relativos a la orientación educativa y escolar. Esa continuidad contrasta con el segundo cambio de nombre, pues en este caso sí se registra un cambio sustancial en las temáticas. En ese cambio, por ejemplo, aparecen desarrollos en torno a asuntos como: función social del pedagogo; área de formación pedagógica y didáctica; campo de psicología y pedagogía; campo de educación, economía y política; campo de educación y sociedad; el campo de educación y cultura; campo de pedagogía y conocimiento; innovación y reforma educativa; manuales administrativos. Estos temas difieren de aquellos abordados antes en esa misma sección que referían a reflexiones sobre la educación, educación preescolar de calidad, excepcionalidad, incapacidad, impedimentos. Este cambio tal vez obedeció a la coyuntura de reforma⁵ que se daba en el momento hacia el año de 1986, donde las reformas académicas y el orden administrativo en las instituciones de educación superior estaban

⁵ Decreto 80 de 1980, Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria. Artículo 20°. La extensión y desarrollo de la educación superior deben estar orientados a satisfacer las necesidades y a atender las conveniencias del país y sus regiones, así como el imperativo de la unidad nacional, de acuerdo con claros principios y procedimientos de planeación educativa debidamente armonizados con el plan nacional de desarrollo económico y social.

en auge en el contexto educativo. Por tanto, el giro en la sección, en torno a temáticas referentes a la reforma educativa y el aparato administrativo.

De esta manera se terminan registrando nueve secciones en total: Filosofía de la Educación, Fundamentos Psicológicos, Tecnología Educativa, Administración Educativa, Asesoría Escolar, Investigación Educativa, Orientación Educativa, Psicología y Asesoría Escolar y Noticias en Educación. De allí se destaca que las temáticas de los primeros números van enfocadas a: educación, evaluación, orientación educativa, maestro, infancia, escuela e investigación; luego aparecen temáticas en torno a la educación especial, enseñanza, adolescente y orientación vocacional; por último, en los números finales los temas van encaminados a educación en Colombia, formación de docentes, pedagogía, currículo, reforma educativa y administrativa.

Además de realizar la tematización de las editoriales, también se efectuó un conteo general de la revista en el cual se registraron 97 artículos en total; los cuales a su vez se cuantifican por cada una de las secciones anteriormente nombradas. Esto permitió agrupar la cantidad de los artículos de la siguiente manera: 7 que pertenecen a editoriales, 12 que corresponden a la sección de Filosofía de la Educación, 8 que corresponden a Fundamentos Psicológicos, 14 que pertenecen a Tecnología Educativa, 12 que tratan sobre Administración Educativa, 5 relativos a Asesoría Escolar, 11 acerca de Investigación Educativa, 4 que tratan de Orientación Educativa, 9 que abordan la Psicología y Asesoría Escolar, 15 que atañen a Noticias en Educación. En esta última sección se desarrollan aspectos relacionados con seminarios, simposios, proyectos, bibliografías, entre otros. De acuerdo con los datos antes reportados, se destaca el lugar de las secciones Noticias en Educación, Tecnología educativa y Administración educativa respecto a las otras secciones, como se muestra a continuación.

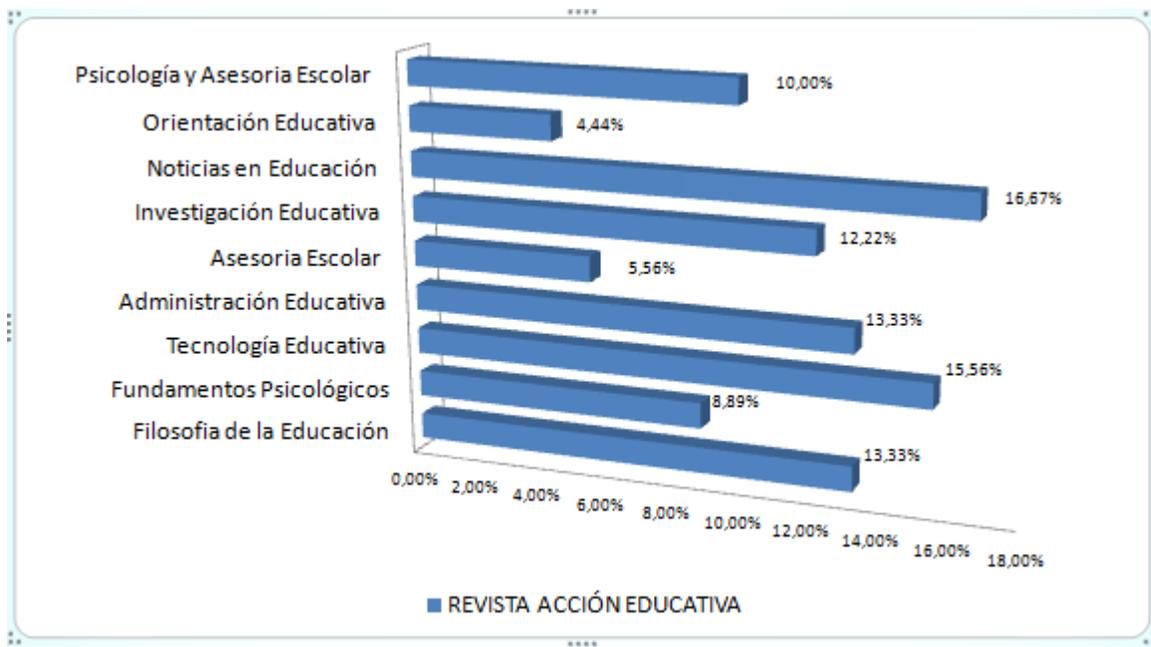


Gráfico 1 Datos Estadísticos Revista Acción Educativa

La revisión de las editoriales de Acción Educativa permite evidenciar debates en torno a evaluación, orientación educativa, infancia, escuela, enseñanza, inclusión, formación docente e investigación, que formarían parte de las discusiones que se daban en la Universidad Pedagógica Nacional a propósito del campo de la educación y la pedagogía en la década de 1980. Esas discusiones se apoyaban en un asunto que es importante resaltar para los propósitos de este trabajo: la relación existente entre la pedagogía y otros campos de saber como la filosofía, la psicología, la sociología y la administración, lo que permitiría dar cuenta del contexto educativo con sus múltiples y diversos factores.

Debe anotarse que en los últimos números de Acción Educativa tomó bastante relevancia la pregunta por el lugar del saber pedagógico, asociada en parte a la formación docente, según se indica en una de las editoriales:

Dentro del actual debate nacional sobre el papel de las Facultades de Educación, su función de formación de Docentes es uno de los aspectos que más ha centrado la atención de quienes vienen estudiando y conceptualizando sobre la Educación de Hoy en nuestro país (Pardo Novoa, 1985, p. 3).

En las editoriales de los dos últimos números publicados –6 y 7– también se plantearon algunas cuestiones relativas a la filosofía educativa, la relación hombre-medio, los vínculos entre psicología y pedagogía, el papel del educador como especialista y su formación pedagógica, la reflexión sobre la relación educación-pedagogía-didáctica, la pedagogía y el conflicto, evaluación, administración educativa, entre otros aspectos. En cierta medida, la amplitud de estas temáticas y el debate en torno al lugar de la pedagogía se mantendrá en *Pedagogía y Saberes*, en la cual seguirán vigentes esos mismos asuntos, aunque bajo condiciones diferentes, ligadas a otras reformas educativas, nuevos discursos y procesos de indexación de publicaciones. Estos aspectos se tratarán en el siguiente apartado.

Pedagogía y Saberes: rasgos característicos y temáticas centrales

Pedagogía y Saberes, la revista de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), es una publicación académica que emerge en 1990 que divulga investigaciones y reflexiones realizadas en torno a la pedagogía. Contribuye al desarrollo del pensamiento educativo convirtiéndose en un espacio de encuentro para diferentes posiciones e ideas, enfocada en un diálogo crítico entre la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones en el ámbito nacional e internacional. Su proyecto editorial alienta reflexiones sobre temáticas alusivas a la pedagogía y su relación con la educación.

Por consiguiente, la revista (PYS) es un tipo de publicación semestral (ISSN - 0121-2494) que a partir de 2004- II ingresó al Índice Bibliográfico Nacional Publindex (IBN – Publindex) – Colciencias. Clasificada además en la categoría C desde el 2004 hasta el 2007 y a partir del año 2007-II a la actualidad categoría B. Dichas categorías están relacionadas con los criterios generales de clasificación en tanto a calidad científica, calidad editorial, estabilidad, visibilidad y reconocimiento.

Es así que la revista cuenta actualmente con 49 números publicados convirtiéndose cada vez más en una revista reconocida en temas relativos a la Educación y la Pedagogía. Su gran trayectoria permite ubicarla como una de las mejores revistas que circulan en el ámbito académico del país

dando lugar a investigaciones, debates, ponencias, etc. Siendo además un medio de divulgación del pensamiento pedagógico.

Para la presente investigación, con el fin de identificar las características de la revista, se tomaron los 49 números con los 602 artículos respectivamente. Estos artículos se encuentran divididos en 10 secciones que, a lo largo del tiempo de publicación de la revista, permite identificar distintos tipos de textos: Editorial, Investigación, Reflexión, Reseña de Libro, Sistematización de Experiencias, Debates, Ponencias, Varios (Obituarios, Vida Facultad U.P.N, Informe de Discusión, Revisión), Entrevistas y Traducciones. Esta información se organizó en una matriz denominada “Selección y Clasificación” (Anexo 1), donde además se registró el título del artículo, el autor, las palabras clave referentes al artículo, los resúmenes y el link electrónico; en la mayoría de los casos, los números publicados corresponden a monográficos de un mismo tema, lo cual también se indica en dicha matriz. Asimismo, se ubicó un código interno como guía para la organización de la información, el cual contiene el número de la revista, el número del artículo y la sección correspondiente, por ejemplo (PYS-01-01-E) corresponde a los siguientes datos: Pedagogía y Saberes, Número 1, Artículo 1, Editorial; como puede observarse, la última letra indica la sección. Las secciones fueron codificadas como lo muestra la siguiente tabla.

CODIFICACIÓN	
S	SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS
L	RESEÑA DEL LIBRO
T	TRADUCCIONES
I	INVESTIGACIONES
R	REFLEXION
E	EDITORIAL
V	VARIOS (ORBITUARIO - VIDA FAC U.P.N - INFORME DE DISCUSION)
D	DEBATES
P	PONENCIA

Tabla 5 Codificación de secciones Pedagogía y Saberes

A través de esta matriz se logró identificar que varios de los resúmenes se componían de los párrafos iniciales de cada artículo, especialmente en las primeras ediciones. Además, las palabras clave no necesariamente daban cuenta de las temáticas abordadas en los artículos, unas veces porque parecían tomadas solo del primer párrafo, y otras porque resultaban muy generales – lo que no da pistas sobre los temas efectivamente tratados.

Paralelamente, los datos registrados en la Matriz de Selección y Clasificación permitieron consolidar la información de los números de la revista *Pedagogía y Saberes* respecto a las secciones que la componen. Entre 1990 y 2018 se evidencia que la mayor frecuencia se presenta en los artículos publicados en las secciones de Reflexión (R), con 298 artículos, seguida de Investigación (I) con 135 artículos y Editoriales (E) con 54 artículos⁶.

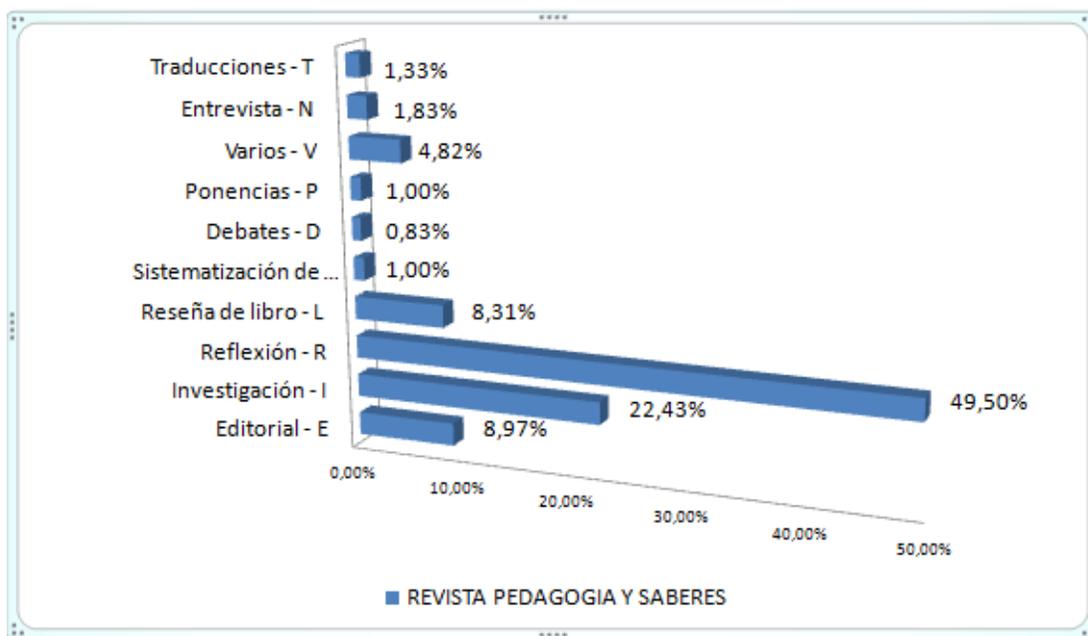


Gráfico 2 Datos Estadísticos Revista Pedagogía y Saberes

Sin embargo, es necesario analizar estos datos con mayor detenimiento. En la revisión hecha de la matriz 1, se observa que a partir de la revista 17 –en el año 2002–, los artículos publicados contaban con un resumen informado por los autores en español e inglés, así como con palabras clave que procuraban su identificación en bases de datos. Estos aspectos aparecen como efecto

⁶ Con respecto a las demás secciones se encuentran otras frecuencias: Reseña de libro (L) presenta 50 artículos; Varios (V) con 29 artículos; Entrevista (E) con 11 artículos; Traducciones (T) con 8 artículos; Sistematización de Experiencias (S) y Ponencias (P) con 6 artículos cada una; por último, Debates (D) con 5 artículos.

de la política de indexación de revistas científicas colombianas especializadas o sistema Publindex. Con base en este sistema se organizó el servicio permanente de indexación de revistas colombianas, a partir del cual se define su selección y clasificación de acuerdo con criterios de calidad científica y editorial, y según perfiles de estabilidad y visibilidad reconocidos internacionalmente para las publicaciones científicas. Esta política coincidió con la directriz establecida por el Decreto 1279 de 2002 que utiliza esa clasificación como indicador para asignar puntos salariales a los docentes de las universidades públicas⁷. Además de los criterios ya enunciados, cada artículo debía contar con fechas de publicación y actualización. Como vemos en el gráfico a continuación:

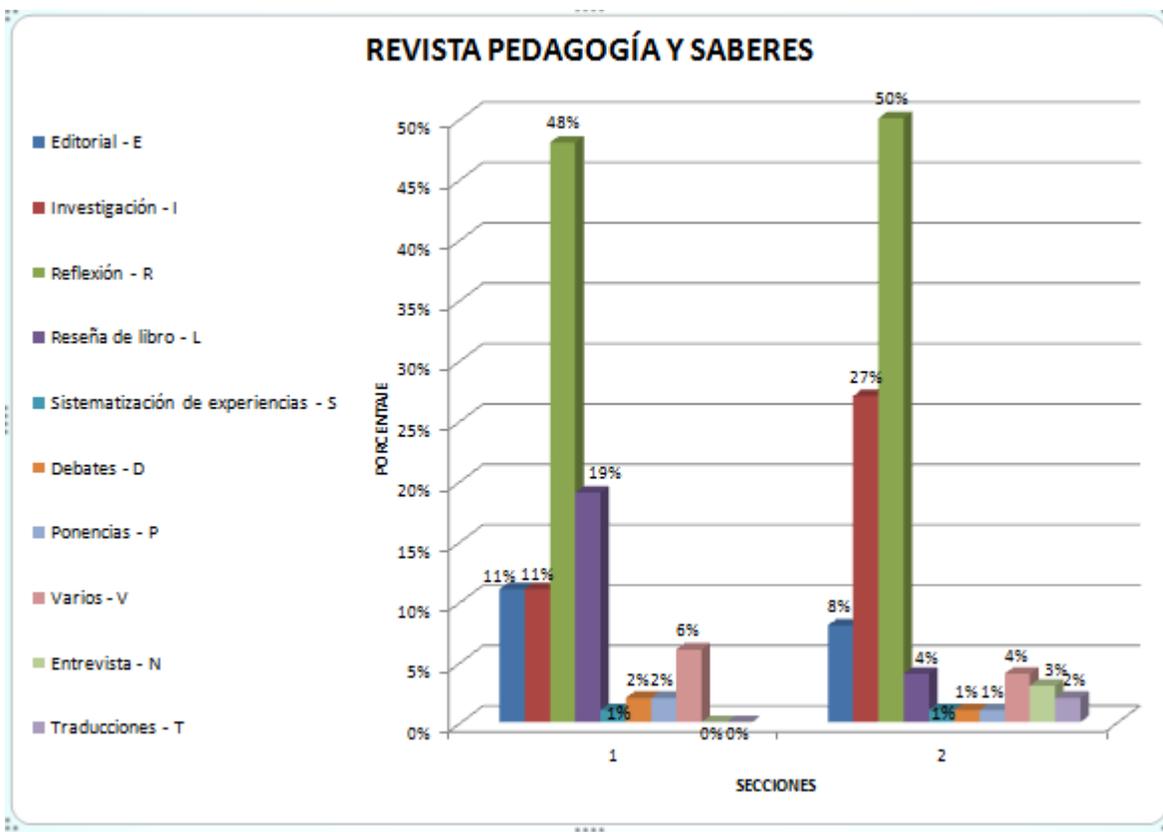


Gráfico 3 Secciones Revista Pedagogía y Saberes

⁷ Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales: Para la denominada “Comunicación Corta” (artículo corto), según los parámetros de Colciencias, publicada en revistas especializadas indexadas u homologadas por Colciencias, se asigna el 60% del puntaje que le corresponde según su nivel y clasificación. Para los reportes de caso de revisiones de tema, cartas al editor o editoriales, publicados en Revistas especializadas indexadas u homologadas por Colciencias, se asigna el 30% del puntaje.

Ahora veamos, entre 1990 y 2001 la revista *Pedagogía y Saberes* publicó 168 artículos distribuidos de la siguiente manera: Reflexión con 81 artículos, seguida de Reseña de libro con 31 artículos, Editorial con 19 artículos, investigación con 18 artículos. En cuanto a varios se publicaron 10 artículos, seguida de ponencias con 4 artículos debates con 3 artículos, sistematización de experiencias con 2 y finalmente entrevista y traducciones no se generó publicación. Esta primera parte comprende de los números 1 a 16. Ahora bien, después de la implementación de la política de indexación en una segunda parte se publicaron 434 artículos cuya distribución en las diferentes secciones mantiene la mayor relevancia de los textos de reflexión con 217, investigación con 117 y editoriales con 35 artículos. Esta segunda parte comprende de los números 17 a 49

Después de recoger estos datos sobre la revista, se procedió a elaborar dos matrices: una de identificación temática de los artículos (ver Anexo 2) que, según se explicó en la introducción, permitió ahondar en los temas que han circulado en *Pedagogía y Saberes*, dadas algunas limitaciones de la información con que se contaba en las palabras clave. La otra matriz reúne las tematizaciones de las editoriales de cada número (ver Anexo 3); el objetivo de tal matriz consiste en brindar un mapa general de las características de los artículos, así como de la orientación que la revista ha procurado tener a lo largo de casi tres décadas. Estos aspectos se desarrollan enseguida.

Para comenzar, en varias de las editoriales de la revista se señalan algunas de las secciones que la componen. Un ejemplo de ello está en la editorial hecha por Vargas Guillén (1990) en la revista número 1:

Las secciones de pedagogía y saberes: **Teoría y epistemología de la pedagogía.** En esta parte se espera dar a conocer algunos puntos de vista relativos al problema de la construcción del conocimiento y del saber pedagógico; presentar conceptualizaciones que contribuyan a fundamentar la pedagogía y establecer puntos de discusión teóricos. **Historia de la pedagogía.** Aquí se presentarán aportes que se refieran a la práctica, a la teoría o a la relación que históricamente se ha alcanzado a aclarar entre ésta y otros saberes. **Enseñanza de las ciencias.** En esta sección tendrán cabida los debates sobre epistemología de las ciencias que contribuyan, de alguna manera, a la comprensión del horizonte pedagógico que responda a la enseñanza de ellas;

también tiene sentido aquí presentar debates relativos a formas particulares de "enseñar" una disciplina particular o un problema específico. Esta sección será el campo de expresión para lo que pudiera llamarse Pedagogía Experimental. Así, con estas secciones, entregamos el primer número. Es nuestra intención, sin embargo, llegar a completar los debates presentados como centrales dentro de ella, con la reseña de la bibliografía más actualizada. (p. 7)

Para continuar, hay que aclarar que algunos números no presentan sección en las editoriales, en vez de ello se abordan temáticas específicas muchas veces relacionado con el monográfico, como por nombrar algunas de ellas: educación comunitaria, estilos educativos, formación de docentes, evaluación entre otros, como se presenta en la editorial de la revista número 17 de Tomás Antonio Vásquez:

Al denominar este número de Pedagogía y Saberes como tiempos-espacios-textos y contextos de la educación queremos hacer referencia al conjunto de las relaciones que se entretienen entre estos elementos, relaciones que condicionan, y a la vez caracterizan la educación contemporánea. Justamente uno de los elementos que con más fuerza participa en la conformación del contexto en el que tiene lugar la educación de hoy es el avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Así, el desarrollo de las tecnologías está generando por lo menos dos modificaciones en el contexto educativo. La primera está relacionada con la reconfiguración de los tiempos haciendo que estos lleguen a confundirse, dando paso a una multiplicidad de temporalidades que son un desafío no sólo para las prácticas educativas sino también para los paradigmas que la sustentan. En este caso se genera una tensión entre el tiempo de la educación, anclado en el pasado y el tiempo de las tecnologías, ubicado en un presente continuo. La segunda modificación se refiere a los cambios de sentidos y los usos prácticos que los sujetos sociales hacen del espacio, particularmente del espacio universitario el cual se debilita con los nuevos modos de presencias y de relaciones que acercan lo distante para vivirlo como experiencia cotidiana. (p. 3)

Continuando con las editoriales, se aprecia que en los números (5-7-6) se realiza aparte de la editorial un espacio para los 40 años de la Universidad Pedagógica Nacional, destacando asuntos por los que ha atravesado la Universidad en el contexto educativo. Se resalta que la UPN ha contribuido al desarrollo educativo y cultural del país realizando investigaciones en torno a los problemas educativos y culturales desde diversos escenarios de la comunidad colombiana.

Luego, en la revista 43 la editorial hace énfasis en los 25 años propios de la revista con la intervención del profesor Carlos Ernesto Noguera Ramírez director en el 2015, ratificando que la revista es el escenario para la discusión y difusión de la producción sobre y desde la pedagogía, sus conceptos y relaciones con otros saberes:

Hoy ratificamos nuestra apuesta por mantener un espacio editorial para la difusión del saber pedagógico en su diversidad, lo que en otras palabras significa una contribución a la consolidación de un Campo Conceptual de la Pedagogía. Entendemos que este es un propósito central para la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en un momento en el que, por una parte, desde diversos escenarios, se reconoce la importancia de la educación, de la formación, del aprendizaje permanente como estrategia para enfrentar diversas problemáticas de orden social, cultural, político y económico; esto es lo que los colegas europeos denominan educacionalización, los anglosajones learning society, y algunos otros sociedad pedagógica o pedagogización social. Por otra parte, emergen y cobran fuerza propuestas como las de “hackear” la educación y la escuela o en el que se abren paso movimientos como home schooling. ¿Son unos y otros muestras del fortalecimiento de la(s) pedagogía(s) o, por el contrario, de su crisis y decadencia? Pg. 5

Por otra parte, Alberto Martínez Boom Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional quien fuese director en 1990, manifiesta que la revista emergió por las exigencias que trataban de plantearse el debate conceptual sobre el lugar y el papel de la pedagogía, indicando en la misma las restricciones a criterios de investigación de quienes orientaron académicamente el horizonte de lo pedagógico a finales de la década de los ochenta:

La potencia de Pedagogía y Saberes coincide con su nominativo, la Universidad ya tenía desde 1978 una publicación seriada dedicada a los asuntos de la educación, hacía falta consolidar otra producción y, con ella, a la comunidad académica capaz de poner en circulación los acumulados pedagógicos de la misma universidad. No sé hasta dónde esta insistencia se haya mantenido en la revista. No creo exagerar si llamo la atención sobre este viejo clamor que aún hoy resulta vital: necesitamos una inteligencia pedagógica, requerimos una élite pedagógica, podemos asumir la responsabilidad de una intelectualidad pedagógica capaz de sostener la osadía de un pensamiento pedagógico contemporáneo. (p. 7)

Sin embargo, hay que aclarar de acuerdo a Martínez Boom (2015) que entre el impulso de la revista *Pedagogía y Saberes* y la creación unos años después de la maestría en Educación estaría obedeciendo a una suerte de afirmación pedagógica la cual estaría asumiendo la forma de la escritura. Luego concluye, con el reconocimiento a quienes han ayudado a dicha invención particularmente a Germán Vargas Guillén y Álvaro Ramírez, así como a aquellos que la han impulsado y garantizado la consolidación, los profesores y editores Tomás Vasquez, Nylza Offir García y Carlos Ernesto Noguera.

A modo de cierre, se observó que los números (10-15-30-43) de la editorial de la revista PYS hace como una síntesis de los trabajos realizados hasta el momento. Allí se destaca además la rigurosidad que siempre ha manejado la revista, así como los reconocimientos tanto de los autores como de la comunidad académica resaltando la variedad de temáticas y perspectivas en torno a la educación y la pedagogía. Así se aprecia en la editorial de la revista número 15 de Tomás Vásquez:

Con la presente edición, la revista *Pedagogía y Saberes* llega a su número quince y completa una década de actividades. Este hecho que hoy celebramos significa, no sólo un acontecimiento editorial, sino también un paso en el recorrido por los caminos de la pedagogía para nuestra Facultad de Educación y para la Universidad Pedagógica Nacional en general. No es fácil que en nuestro medio académico una publicación de esta naturaleza alcance este número de ediciones. En nuestro caso, esto se debe, entre otras, a dos razones: a la gran acogida de la publicación por parte de la comunidad universitaria y educativa en general, tanto a nivel local como nacional e internacional. Las constantes comunicaciones que solicitan la revista, lo mismo que muchos números agotados, así lo confirman. Pero, entre toda la demanda, hay que destacar la de los investigadores, lo que nos quiere decir que no sólo como archivo sino también como fuente reciente, *Pedagogía y Saberes* se ha constituido, poco a poco, en punto de referencia para los estudiosos de la educación. La otra razón se refiere al apoyo permanente que las distintas decanaturas de Facultad de Educación de la última década han brindado a este proyecto pedagógico-editorial. Pg. 2.

Un dato adicional de las editoriales se dio en sus primeros números de publicación (1 y 2), pues se refleja el interés en dialogar acerca de pedagogía, cultura pedagógica, teoría y epistemología de la pedagogía, historia de la pedagogía, mirada histórica, saber, escuela, maestro. A diferencia de lo que sucede a partir del número 3 donde aparecen temáticas de otro orden como: ciencia y nuevas tecnologías, reestructuración, educación comunitaria y popular, educación, saberes, prácticas sociales, relación educación – comunicación, educación y medio ambiente, evaluación, fenómenos educativos, clasificación, necesidades especiales, escenarios sociales, escuela, medios de comunicación, ciudad, ... y demás temáticas que se alejan un poco de la idea de los primeros números, tal vez como suele pasar debido a las circunstancias dadas en este momento para el debate académico. Sin embargo, a pesar del giro que dieron las temáticas publicadas en la revista, la pregunta por la pedagogía aparece con fuerza en los números posteriores (10, 11 y 12). A partir de allí se refleja una presencia intermitente acerca de la pedagogía, tema emblemático que dio origen a dicha publicación.

Ahora bien, de vuelta sobre la matriz de identificación temática (anexo 2), en general se aprecia un rol mayor de los discursos sobre Educación y su relación con la comunicación, con prácticas educativas particulares – educación popular, educación comunitaria, educación social, educación especial, afroeducación, etnoeducación, educación virtual, educación ciudadana, entre otras –, y con la política educativa en los diferentes niveles educativos. También se observa un interés en asuntos relativos a la formación docente y a la vida de la Universidad como institución encargada de dicha formación, esto último sobre todo en los primeros números. Finalmente, la discusión en torno a la pedagogía ha sido registrada en lo que respecta a su estatuto como saber, a referencias de carácter histórico y a su relación con otros saberes como la psicología, la sociología y la filosofía, principalmente. En particular, estas últimas reflexiones suelen desarrollarse en artículos pertenecientes a la sección de reflexión (R), en los que también se abordan asuntos que tienen que ver con ética y moral, tecnologías, medios de comunicación, formación de maestros y reformas educativas. El ejercicio desarrollado, permitió mostrar que, por un lado, la revista ha sido un escenario en el que se ha planteado la discusión que le da su propia denominación, así sea de manera intermitente. De aquí deriva en parte que la relación de la pedagogía con otros saberes y disciplinas sea nuestro objeto de análisis, asunto que será tratado, además, en los siguientes dos capítulos. Por el otro lado, el proceso de identificación

temática constituye la base para la organización de un índice temático de la revista que pudiese estar disponible al público para su consulta.

LA INQUIETUD POR EL LUGAR DE LA PEDAGOGÍA: ENTRE CONCEPTOS Y PROBLEMATIZACIONES

La inquietud por la formación o la educación ha sido planteada en diferentes instantes de la historia y se vincula estrechamente con el significado dado a la pedagogía, sus desarrollos y alcances posibles. Aunque es usual que, al hacer referencia a la palabra misma, pedagogía, se remita a la etimología *paidos* – niño, *agein* – guiar, dirigir, conducir, inclusive se menciona que pertenece al campo de las ciencias sociales y humanas, lo cierto es que está entendida hoy como un campo con nuevas concepciones y nociones, es producto de procesos históricos más recientes que se remontan por lo menos a los inicios de la modernidad.

Hablar de pedagogía no supone tratar algo que haya permanecido incólume ante el paso del tiempo y como ocurrió en otros campos de saber no apareció con la humanidad, Sin embargo, como bien lo señaló Francine Best a propósito de la pedagogía en Francia, se reconoce la necesidad de constituir la como “*un saber globalizador capaz de esclarecer y mejorar las decisiones y las acciones que exige la educación*” (1988, p. 167) para superar la dispersión de lo pedagógico. De acuerdo a Best la constitución de las ciencias de la educación se estableció una separación entre especialistas en los fundamentos de las prácticas educativas, y los encargados de aquello que en el siglo XIX se denominó “pedagogía práctica” y que se configuró en didácticas específicas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, y demás materias escolares.

Sobre el contexto germano, Runge Peña (2010) señala –con base en algunos planteamientos de Wolfgang Brezinka– que los términos “ciencia de la educación” (*Erziehungswissenschaften*) y “pedagogía” (*Pädagogik*) son usados casi como sinónimos por investigadores y maestros. No obstante, mientras la primera se utiliza más para reflexiones de carácter epistemológico y para la descripción general del campo de estudios, la segunda se relaciona de forma amplia con aspectos éticos y filosóficos asociados a la *Bildung* (formación), concepto que, aunque difícil de comprender y traducir a otras lenguas, para la tradición pedagógica germánica constituye un punto de referencia fundamental, dado el estrecho vínculo de esta manera de pensar la pedagogía

con reflexiones de orden filosófico, cultural e histórico. Esta noción constituye una marca distintiva respecto al papel que cumple la pedagogía en la sociedad, un elemento que distingue las reflexiones generadas en el ámbito germánico frente a aquellas desarrolladas en otros países.

En Colombia es posible identificar diversas conceptualizaciones frente al campo de la pedagogía y abordar la idea de discusiones, enfoques, escuelas de pensamiento, teorías, tendencias o corrientes. Siguiendo los planteamientos de León (2016), por un lado, se reconoce en la década de los ochenta el llamado Movimiento Pedagógico Colombiano, el cual posibilitó una variedad de discursos y que aún sus referentes son objeto de análisis. Por otro lado, para analizar esa amplia producción de la década de 1980 y años posteriores, aparecieron planteamientos como los del profesor Alberto Echeverri con el campo conceptual de la pedagogía, en respuesta a una perspectiva de lectura planteada por Mario Díaz sobre el campo intelectual de la educación, donde la pedagogía se limita a un dispositivo de reconceptualización y reproducción. Además, podrían reconocer otras conceptualizaciones, producto de las elaboraciones de colectivos de maestros e investigadores durante el mismo Movimiento Pedagógico. En esta línea es importante considerar algunos elementos planteados por Tamayo (2007), quien identifica al menos cuatro vías en que dicha conceptualización se formuló:

1. La idea de Campo Intelectual de la Educación (CIE) planteada por el profesor Mario Díaz, en el cual la pedagogía se encuentra ubicada en un plano diferente al CIE, como un dispositivo para la reproducción cultural, la selección de matrices socializantes o la regulación de la estructura comunicativa y las formas de control de la cotidianidad.
2. Los desarrollos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, liderado por la profesora Olga Lucía Zuluaga, en torno a la pedagogía como una disciplina, Además se indica la necesidad de recuperar la pedagogía en su historicidad, con la enseñanza como objeto central en tanto acontecimiento cultural y de saber.
3. El trabajo del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional orientado por Carlo Federici, que, a partir de la obra de Wittgenstein y Habermas, asume la pedagogía como disciplina reconstructiva, que reconoce como fuente de conocimiento no sólo la cultura académica, también involucra las experiencias personales, la imaginación, el arte, tradiciones culturales, entre otros asuntos.

4. Los enfoques de corte constructivista, apoyados en la psicología cognitiva, la lingüística y la ética comunicativa, entre otras disciplinas que han circulado por diferentes programas de formación de maestros en pregrado y postgrado. Desde allí se han estudiado los procesos de enseñanza (y de aprendizaje) de las ciencias naturales, la lecto-escritura y las matemáticas.

Estas tendencias, aunque cubren una parte importante de las conceptualizaciones y los modos de reflexionar sobre la pedagogía en nuestro país, no agotan las posibilidades de acercarse a esta, pues lo que se observa en general es una pluralidad de enfoques para abordar preguntas y problemas pedagógicos, que no se repiten sistemáticamente, sino que se actualizan. En búsqueda de esas nuevas formas de abordaje, surge la necesidad de estudiar las tradiciones pedagógicas, en tanto cada una de estas opera con unos conceptos y preguntas específicas que, al entrar en contacto con otras tradiciones y culturas, se reinterpretan. Esto permite la actualización de prácticas relativas a la enseñanza, el aprendizaje, la escuela, la formación, todos ellos asuntos sobre los que se ha reflexionado teóricamente pero que no desconocen las elaboraciones de los maestros. Echeverri señala las tres tradiciones o culturas pedagógicas: la germana, la francófona y la anglosajona. León (2016) retoma a Noguera (2012) y enfatizará en las tradiciones pedagógicas desde los conceptos de educación, formación y currículo.

Frente a las tradiciones pedagógicas, es importante anotar que en nuestro país se encuentran trabajos como los de Runge (2007, 2010), y Runge y Garcés (2011) que presentan rasgos importantes de la tradición germana; por su parte, los trabajos de Ríos (2007) y Zambrano (2004, 2013) hacen lo propio con la tradición francófona, mientras que Mejía (2011) elabora una mirada en torno a diferentes reflexiones sobre la pedagogía en América Latina desde las prácticas de la educación popular.

Los análisis elaborados por Noguera (2012) y posteriormente los artículos difundidos en la revista resultan bastante valiosos, pues además de ofrecer una clave para pensar las prácticas pedagógicas contemporáneas, también dan pistas importantes para comprender la constitución del saber pedagógico desde las diferentes tradiciones pedagógicas. Esas formas de conducción hicieron posible la conformación de saberes, conceptos y nociones que determinaron la

constitución de la pedagogía moderna. Por un lado, en el marco de lo que Foucault denominó “bloqueo de las artes de gobernar” – en el que es posible identificar la emergencia de la Didáctica como saber y de nociones como enseñanza e instrucción, que “expresan una forma particular de pensar el gobierno de los individuos y las poblaciones, [como]... parte del despliegue de un conjunto de dispositivos de gobernamiento de énfasis disciplinario” (p. 39). Y por el otro, está marcado por la emergencia en los discursos pedagógicos de la noción “educación”; dicha noción está relacionada con una serie de nociones y conceptos los cuales muestran un desplazamiento de los dispositivos de gobierno disciplinares hacia los de seguridad o liberales, cuya expresión máxima en el campo educativo y pedagógico condujo al proceso de estatización de la enseñanza – entendido como la organización de los primeros sistemas educativos nacionales, especialmente en el último tercio del siglo XIX – y la configuración de las tradiciones pedagógicas germánica, francófona y anglosajona.

Es a partir de estas conceptualizaciones que se sabe del gran interés en la búsqueda de la claridad de la pedagogía propendiendo a la difusión del saber pedagógico en su diversidad. Es de recordar que dicho interés también va de la mano con todas las explicitaciones de la relación que ella debe sostener con los demás saberes. Así pues, la revista *Pedagogía y Saberes* se convierte en el escenario propicio para suscitar dichos debates descritos con anterioridad. De allí lo que indica Martínez (2015), quien aludiendo a los 25 años de la revista anota que la finalidad que esta tenía era la de procurar mantener la circulación de los acumulados pedagógicos de la universidad.

Partiendo de este interés y luego de realizar el ejercicio de la identificación temática se procedió a seleccionar los artículos de la revista que dieran cuenta de las relaciones de la pedagogía, otros saberes y disciplinas. Lo anterior no estaba explícitamente mencionado en los artículos por lo que las tematizaciones permitieron realizar el recorrido para visualizar los conceptos y nociones en torno a la pedagogía e identificar las disciplinas y saberes inmersos en los artículos de la revista.

En este segundo capítulo, se abordará dicha pregunta por las concepciones de la pedagogía y como ha circulado en la revista *Pedagogía y Saberes*. De allí que se identifican cuatro líneas temáticas como lo son: *nociones de la pedagogía*, *Formación de maestros*, *Comprensiones de la*

pedagogía y la didáctica y finalmente historia. Para identificar dichas líneas temáticas se elaboró el siguiente gráfico.

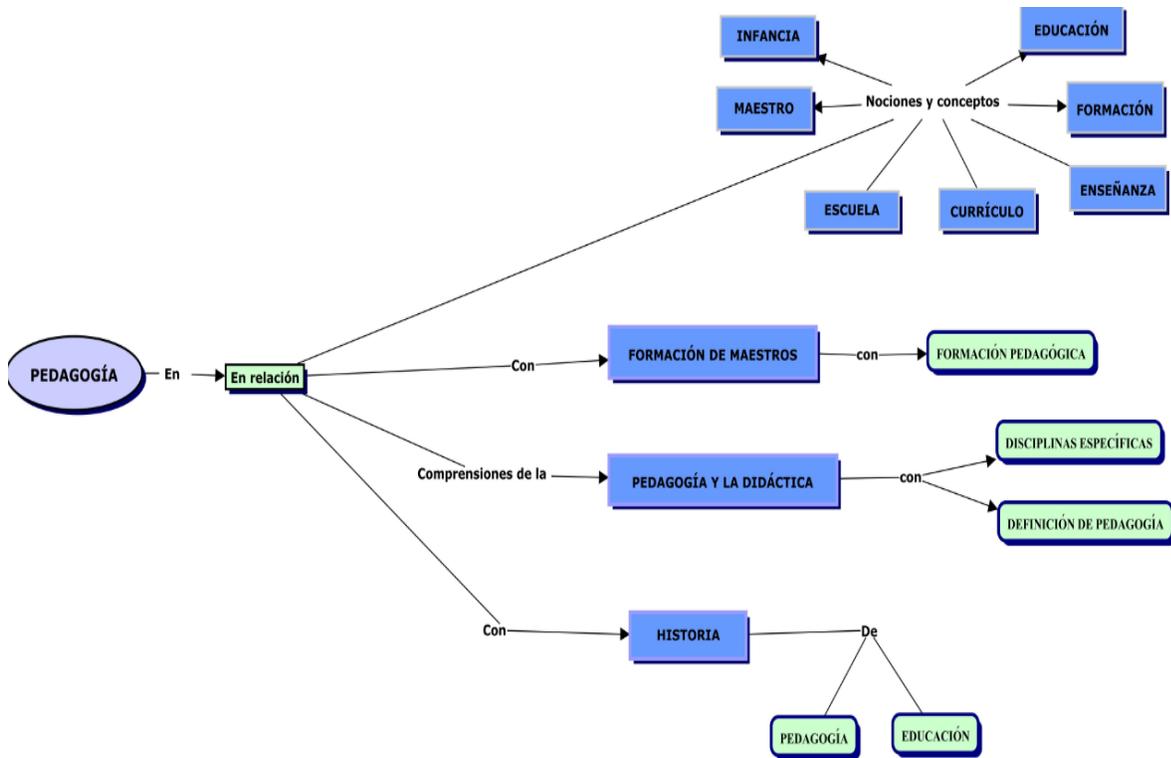


Gráfico 4 Líneas temáticas de Pedagogía y Saberes (1990-2018)

Primera línea temática: Conceptos y nociones de la pedagogía

Dicha selección de objetos producidos en este discurso pedagógico es lo que Olga Lucía Zuluaga denomina Horizonte Conceptual de la Pedagogía. En la revista se aprecian estos conjuntos de nociones que también circulan por otros dominios de saberes que se agrupan o reagrupan a propósito del cuadro nociones como: *educación, formación, enseñanza, currículo, escuela, maestro, infancia* y de las formas de enunciarlos.

Educación

En cuanto a este concepto, central para la constitución de la pedagogía moderna –y de las tradiciones pedagógicas (Noguera, 2012)– circula en la revista a partir de conceptualizaciones ligadas a autores como Rousseau, Dewey, Freire, Locke, Compayré entre otros. Esto se aprecia

en el texto de Pineda (1991), quien retoma los planteamientos de John Dewey acerca de la naturaleza y la educación del ser humano. En ese sentido, resulta importante el señalamiento del filósofo y pedagogo norteamericano acerca de cómo la educación es verdaderamente humana cuando hay una dirección inteligente de las actividades innatas y las posibilidades y necesidades de la situación social; en contraste con esa definición, Pineda muestra los peligros de una educación orientada a la castración del impulso. Por ende, una verdadera educación no simplemente es aprender aquello que los que tienen la autoridad quieran enseñar; entonces, son importantes las continuas lecciones de la experiencia presente y de allí la capacidad de formarnos en hábitos más flexibles.

Algo similar ocurre con Lima (2008) al volver sobre los planteamientos de Paulo Freire. Con este fin, aborda la biografía del autor brasileño desde su infancia hasta el momento en que se convirtió en uno de los más grandes pedagogos, resaltando la singularidad de su pensamiento y contribuciones a la educación, así como el carácter político que esta debía tener. De acuerdo a esto indica el autor, para Freire no era posible separar educación y política ya que sus dimensiones de la vida humana estaban intrínsecamente interrelacionadas.

Ahora bien, Noguera (2010) indica que en la cultura pedagógica francófona se elaboran conceptualizaciones en torno a la educación. Para empezar, dicho concepto es relativamente nuevo en el lenguaje pedagógico, como quedaría evidenciado en las obras de Hubert y Compayré. A partir de este último autor, el profesor Noguera señala que pudo haber sido Michel Montaigne quien la utilizó en alguno de sus ensayos, aunque enfatizara más en la expresión *institution*, de allí la palabra institutor. Sin embargo, sería el mismo Compayré quien indicara que la educación es propia del hombre, por lo tanto, se le otorga al hombre dicha tarea, pues los animales se adiestran y las plantas se cultivan, pero el hombre es el único apto para gobernarse a sí mismo y pasar a ser una persona moral. A partir de este momento, Noguera hace un recorrido panorámico por autores clásicos de la pedagogía como Rousseau, Locke, Herbart, Durkheim, Kant, para describir la forma que fue tomando la idea de educación:

La educación de Rousseau inaugura un nuevo momento para el saber pedagógico. Locke, con su énfasis en la disciplina del entendimiento, en la constitución de hábitos, en la importancia del

ejercicio, en la repetición, se inscribe aún en el marco de lo que podríamos calificar como una forma de gobierno pedagógico disciplinar, mientras que Rousseau con su novedosa idea de educación inaugura la era de un “gobierno pedagógico liberal”, es decir, establece una nueva forma de educación, conducción, dirección (gobierno) del ‘hombre’, fundamentada en las ideas de naturaleza, libertad e interés (o deseo) del agente que aprende (el niño) en un ‘medio’ especialmente adaptado para tal fin (medio que ya no es la casa paterna, como en el caso del gentleman de Locke, ni de la escuela, como en el caso de Comenio). Pero ¿en qué consiste la novedad de esa *éducation rousseauianiana*? Se trata de un concepto que aparecerá íntimamente relacionado con otros conceptos claves dentro de lo que Foucault (2006-2007) denominó la nueva “gubernamentalidad liberal”. La educación natural consiste en abrir paso a la espontaneidad, permitir que la mecánica interna del individuo actúe libremente, un dejar hacer, es decir, dejar de intervenir como medida para permitir que la naturaleza opere. Tenemos entonces, libertad y naturaleza como los conceptos más generales y, ligados a ellos, los de interés, crecimiento, desarrollo, maduración y medio: conceptos del nuevo lenguaje que, desde entonces hasta hoy, estarán en el corazón de los discursos pedagógicos. En este sentido, la nueva razón educativa que funda Rousseau precisó de libertad: sólo podía funcionar si existiese libertad, necesitaba de ella y, por tanto, tenía que producirla. Pero también necesitó de una “naturaleza” propia del sujeto, de ahí que el Emilio no fue el esbozo o el ‘descubrimiento’ de las leyes naturales del desarrollo del niño como creía Claparède-, sino que más bien podría analizarse como la superficie de emergencia de una nueva gramática que orientará el discurso pedagógico o, también, de un conjunto de reglas a partir de las cuales se construyó el discurso pedagógico considerado moderno. (p. 13)

Vemos ahora como Durkheim niega a la pedagogía como arte pues dicho autor difiere del arte como conjunto de costumbres, prácticas, habilidades; es así que considera el arte de la educación como el saber hacer del educador, ya la pedagogía sería entonces un conjunto de ideas relativas a esas prácticas. De aquí el autor intento constituir ciencia de la educación o pedagogía como teoría-práctica dependiente de la psicología y la otra vinculada a la sociología, considerando así a la pedagogía ni ciencia ni arte más bien la considera teoría práctica orientando la conducta educativa.

Por otra parte, en la revista también circulan referencias a la educación en relación con diferentes prácticas educativas como *educación especial*, *educación ambiental*, *educación popular*,

educación comunitaria, entre otras. En cuanto a la primera, se destaca el texto de Lancheros (1993), quien alude a la creación del programa en formación de maestros para niños con retardo mental en 1970, indicando que ya no se centran en la concepción de deficiencia o limitación, sino más bien se recupera su objetivo central como lo es el de formación integral. Así mismo, Pradilla (1999) apunta a la creación del programa en 1968 de formación de maestros para niños con limitación visual. Desde este punto de vista se habla de formar agentes de cambio hacia la integración social. Entre tanto, Orjuela (2009) enfatiza en la formación de licenciados en educación especial y cómo a partir de aquí la pedagogía es asumida con una mirada instrumental y el maestro es visto como aplicador de técnicas de evaluación. Se muestra en este punto una crisis en la formación pedagógica del educador especial a partir del discurso de inclusión y lo que se le está trazando a la formación de licenciados, ahora esto ligado a la necesidad de asumir la pedagogía y el saber pedagógico dentro de estos programas de formación.

En segundo lugar, se aprecian los debates en educación ambiental como manifiesta Páramo (1995) desde la gestión y el manejo de los recursos naturales teniendo en cuenta los aspectos éticos, de valores y actitudes ambientales los cuales permiten la formación del individuo, de allí que se pretendía la maestría en Educación y Gestión Ambiental. En cuanto a lo que plantea Sáenz (2007), la incorporación de la dimensión ambiental en la educación superior resaltaba el hecho de que muchas universidades contaran con importantes avances en la ambientalización de actividades de formación, investigación y extensión. De allí la comparación del trabajo del artículo respecto a la educación social y la educación ambiental, viendo temas finales como la inclusión social. Luego ya se plantea la educación ambiental desde asuntos de formación ciudadana, como lo deja entrever Arias (2008) aludiendo a la pedagogía urbana como lo nuevo, puesto que la ciudad no es un fenómeno urbanístico sino un hecho social dando sentido a los espacios creando identidad en quienes la habitan.

En cuanto a la educación popular vemos como inician los debates con Reyes (2006) aludiendo al componente político de la acción pedagógica. De esta forma la praxis política se da de manera constante para constituir en parte importante las condiciones y los constructos simbólicos desde los cuales se configuran nuevos sujetos y subjetividades sociales. Ahora bien, promover también los principios de valores como la inclusión social, participación y crítica de la realidad social

establecida. Torres (2009) por su lado alude a las cuatro décadas de existencia en América Latina de la educación popular (EP) la cual se ha convertido en un movimiento educativo y una corriente pedagógica crítica que representa un aporte significativo al debate pedagógico contemporáneo. Vemos como en dicho campo intelectual han contribuido autores como Paulo Freire, Francisco de Souza y Carlos Nuñez. Ya Peñuela (2009) hace referencia a la educación comunitaria (Eco) desde la preocupación de problematizar sus relaciones con la pedagogía. En un primer momento enuncia el autor de distanciarse de la perspectiva funcionalista (plan de desarrollo comunitario 1992-1994) como segundo los procesos de teorización desde la academia que sitúa a la Eco como un campo educativo y un paradigma pedagógico.

Ahora desde los asuntos centrales de de la configuración de la educación popular Mejía (2015) se refiere a la manera como se ha venido constituyendo en las diferentes manifestaciones de la socialización, así como en los variados procesos educativos formales, no formales, e informales. La (Ep) no busca saberes ni conocimientos propios, la negociación es el ejercicio a través del cual se desencantan las comunidades epistémicas de saber y conocimiento por medio de la cual se reconocen como comunidades de aprendizaje permanente.

Formación

En cuanto a la formación se aprecia conceptualizaciones generales de autores como Herbart, Gadamer, Anna Freud, Freinet, Carl Gustav Jung, Peter Sloterdijk entre otros. Un ejemplo de ello lo vemos con Herrera & Martínez (2018) quienes retoman a Gadamer para referirse a la noción de formación. Allí se indica que el saber pedagógico como saber práctico, incorpora su propio proceso de formación histórica, Gadamer entiende la formación a la manera hegeliana, como un distanciamiento de los condicionamientos naturales, es decir, la necesidad personal, el interés etc. la formación “pasa a ser algo estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1997, p. 39, citado por Herrera y Martínez, 2018). Así también lo describe Carvajal (2005) al manifestar que el concepto de formación es un proceso de constitución de la personalidad, como formación del sujeto en tanto ciudadano, lo que implica ejercer una profesión determinada implicando también disposiciones básicas morales, cívicas, intelectuales y religiosas.

Por su parte, Noguera (2010) retoma a Herbart para aludir que la formación (*Bildung*) para este autor es “educación a través de la enseñanza” por ende esto permite comprender la cultura pedagógica germánica ya que permite diferenciar conceptos tales como educación, enseñanza y formación con base en su articulación. Advierte además que la educación no puede confundirse con la enseñanza aunque comparta el horizonte de la cultura y que la formación sería una “enseñanza educativa” la cual obedece una condición humana.

Luego Vargas (2000) quien retoma a Freinet para indicar que fenomenológicamente se está centrando el núcleo de la formación en el sujeto por ende resulta problemático. Indica que la formación-pedagogía tiene que habilitar al sujeto para enfrentar un mundo simbólicamente sedimentado, en el que cada quien tiene la tarea de ser persona. En cuanto a la formación de sujetos políticos Reyes (2006) encuentra en la escuela el espacio propicio para dicha formación y enfatiza no solo en la formación de sujetos políticos, sino críticos y participativos. Alude a autores como Paulo Freire y Celestín Freinet los cuales han insistido en el carácter político de la educación y por ello, es relevante para el sistema escolar, para los maestros y para la práctica pedagógica vislumbrar en qué consiste dicho matiz político.

En esta misma línea Ortega (2009) señala que la pedagogía crítica le apuesta por formar sujetos que interroguen su propia práctica e indaguen en su acción pedagógica y esto en relación con los aportes teóricos que provoca cada uno de los espacios donde actúa. De acuerdo a esto añade, el maestro como sujeto de reflexividad, ligado a experiencias y a proyectos es un sujeto portador de una historia que configura sus dinámicas de relaciones. Finalmente, Espinel (2016) deja entredicho la problematización y tensión que surge entre formación ciudadana y democracia aludiendo a los derechos humanos como componente nuclear dentro de la educación del sujeto. Otro aspecto lo enmarca Díaz (2017) retomando la investigación realizada por Sigmund Freud para discutir la dimensión estructural que está en juego en el marco de los procesos educativos. Es así como se interroga por el sujeto donde Freud se preguntaba por su estatuto, su proceso de estructuración y la cultura. Ahora bien la idea de que la formación depende de la escuela queda tensionada y en cuanto a su función cabe interrogarse desde la postura de Freud, cita la autora, aquella que le permitió indagar por algo estructural del lado del sujeto.

Enseñanza

Varias de las conceptualizaciones se pueden apreciar en los debates de la revista, un ejemplo de ello es el profesor Martínez (1990) quien indica que la enseñanza involucra un conjunto de elementos y la considera una práctica específica que se realiza en un lugar particular con estatutos y reglas, deja claro que la enseñanza no es un simple proceso de transmisión o de reproducción. Por su parte, Vargas (2000) manifiesta que la enseñanza es un interrogar y hasta donde es posible un responder, del cómo aprenden los sujetos, cómo mejorar los procesos para que sea más eficaz el aprendizaje donde este tipo de preguntas no se pueden responder si no se atiende al contexto cultural en el que los sujetos se encuentran.

Ahora bien, Ríos & Cerquera (2013) manifiestan que se debe analizar la enseñanza no como el objeto fundamental de la pedagogía sino como un objeto de saber múltiple y relacional que tiene la potencialidad de reunir varios objetos y conceptos en sus relaciones con las ciencias y los saberes específicos. Alude además que la enseñanza actuaría como filtro de las diversas ciencias y saberes que estarían en la problemática de pensar y transformar los métodos de enseñanza y aprendizaje. A propósito de la enseñanza de los saberes específicos podemos resaltar la enseñanza de las ciencias en Amaya (1990), quien indica que la ciencia es enseñar a pensar para llegar a conocer y así acercarse a la realidad a través de un proceso sistemático, de un trabajo investigativo que desarrolle el pensamiento del estudiante. Luego Arias (2008) enfatiza en la enseñanza desde las ciencias sociales aludiendo a los valores ciudadanos respecto a la crisis de la escuela la cual se encuentra un poco en las tensiones de la enseñanza social como asignatura.

Por otra parte, García & Rojas (2015) muestra la enseñanza de la lectura como objeto de estudio central en la formación de maestros. En Colombia históricamente esta enseñanza ha sido regulada por las cartillas escolares y dichos libros se constituyen en un fundamento específico de un método o de un enfoque. En tanto Guillén, Meléndez & Herrera (2017) toman la enseñanza de la filosofía para ayudar a los educandos para que logren poner en práctica, mediante la lectura, con el fin de que no sea un acto comunicativo fundamental, sino que sea un acto ético que implica el reconocimiento y respeto de la pluralidad de opiniones que se encuentran en diferentes épocas. Es así como en el transcurso de lo que circula en la revista a propósito de la filosofía

también se ve la noción de experiencia como lo indican los autores descritos anteriormente. Esta experiencia en dirección a lo que sería el aprendizaje-significativo de allí que dicho concepto también maneja una trascendencia por discutir.

Currículo

Respecto a la conceptualización sobre currículo en la revista *pedagogía y Saberes* se observan algunos intentos, entre los cuales se destacarían dos que expresan una suerte de contradicción entre sí. Por un lado, Henao, Isaza & Gómez (2004) lo remiten al plan de estudios, a partir de la implementación de la investigación por ser transversal y que nuclea el plan de estudios pues desde los espacios de conceptualización que constituyen dichos planes de formación se trabaja en pro de construir propuestas investigativas. Ahora bien, también aclara que es importante la conformación de los grupos académicos que realizan investigaciones. Por otro lado, tanto Noguera (2010) como León (2016) insisten en la importancia de no confundir currículo con plan de estudios; en ese sentido, ambos retoman los planteamientos de Herbert Spencer quien entiende al primero basado en los principios de utilidad que determinan en una práctica educativa cuáles conocimientos son considerados más útiles. Esto supondría una mirada más allá de los contenidos de enseñanza, esto es, más allá del plan de estudios o plan de enseñanza.

Más aún, se aprecia una tendencia de debates en referencia a la educación superior en este caso específico la ley 30 de 1992 y ley 115 de 1994 donde Ojeda (1997) retoma las distintas formas del currículo. La primera de manera general y la segunda más específica. De aquí que la asociación colombiana de universidades (ASCUN) y el instituto colombiano de fomento a la educación superior (ICFES) mantengan un interés por los estudios, investigaciones, discusiones, análisis y sobre todo modelos curriculares para la educación superior. Ahora bien, Díaz (2014) alude al currículo flexible en la educación universitaria además indica un currículo como un medio de responder a las necesidades de la economía y en efecto un medio de preparación de profesionales globales más competitivos y más dependientes de la economía del conocimiento.

No obstante, el currículo ha ocupado un lugar dentro de los debates que han suscitado en la revista desde diferentes perspectivas como el campo de conocimiento el cual se recontextualiza en el currículo como menciona Díaz (2014) para efectos de formación o constitución de una

identidad profesional y no puede abstraerse de los contextos en los cuales se produce y reproduce ni de los poderes que residen en las posiciones de quienes dominan los campos, que directa o indirectamente, afectan a la educación. Aparte de eso, el currículo también se ha centrado en materias como lo retoma Young, Parra & Macías (2016) quienes están en contra a través de varios argumentos expresados en el artículo.

Escuela

Al respecto, la circulación que se denotó de la noción de escuela en la revista está asociada a la educación y la idea de contexto escolar. Así como también se ha concebido desde diferentes perspectivas. Díaz (1997) muestra el modelo microeconómico y las implicaciones que ha tenido la escuela al concebirla como empresa donde se ven los factores del proceso educativo como insumos, la eficiencia y las tasas de retorno como criterios principales. Por su parte Peña (1999) parte de la promulgación de la constitución de 1991 del surgimiento de nuevos paradigmas sociales donde se pasa de una democracia representativa a una participativa y dichos discursos invaden a la escuela aludiendo que a esta le ha tocado hacer frente a la nueva normatividad en pleno funcionamiento. En cuanto a Vásquez (1999) hace referencia a las modernas estrategias tecnológicas de comunicación denominando la “escuela paralela” compartiendo sin que fueran sus propósitos iniciales funciones educativas, culturales y sociales con la familia, la escuela. Un desafío añade el autor tanto de orden cultural como de orden pedagógico por lo que ha iniciado a encontrar respuestas en las políticas educativas y en las investigaciones de educación y pedagogía, así como en las prácticas educativas.

En otro sentido, Herrera & Buitrago (2004) muestran como la abolición de gestos y conductas indeseables fueron algunos de los fines de las prácticas corporales y donde en el caso específico de la educación física, se convirtió en valores fundamentales de la escuela. Por lo tanto hay variedad de líneas de pensamiento que aportan una diversidad de razones, métodos y tendencias pedagógicas con la finalidad de educar el cuerpo del niño como un sistema separado del alma. Mientras tanto Díaz (2005) toma la escuela como espacio, tiempo estructurado para la educación, añade que es un lugar privilegiado para la enseñanza-aprendizaje de los valores tanto de los que forman parte del currículo explícito como de los que forman parte del currículo oculto. Luego Reyes (2006) atañe a la escuela como institución socialmente establecida para transmitir el

corpus cultural de un grupo humano, sin embargo, la escuela como territorio de encuentro de varias subjetividades y como lugar de configuración y reconfiguración de prácticas sociales escapa a la tarea de transmitir para convertirse en un lugar en el que se disponen sistemas simbólicos diferentes. Por último, Silva (2018) indica la escuela como máquina escolar y como soporte discursivo de la pedagogía y en esto articula los postulados sobre maestro, niño, saber pedagógico, relaciones pedagógicas, y todos aquellos que se sitúan en la experiencia escolar.

Maestro

“El maestro como intelectual estaba sometido a otros intelectuales, quedando de esta manera como intelectual de tercera categoría” Martínez (1990) así se abre uno de los debates más suscitados en la revista y es el que atañe al maestro y posteriormente a la formación de maestros. Díaz (1990) muestra las posiciones que ocupa en la práctica pedagógica confirmando la alienación de su palabra. Su palabra se asume, desde principios de poder-control y un conjunto de reglas que regula la comunicación. Retomando un artículo de la Facultad de educación Universidad Pedagógica Nacional (1992) se alude de hecho, a que dominar algún contenido científico es necesario pero no suficiente para ser maestro. Sin embargo, con Sánchez (1998) el maestro es ante todo un colaborador, un estimulador, un orientador y es quién debe propiciar la reflexión y el conocimiento. En tanto que Niño & Díaz (1999) destacan que el bajo reconocimiento social hablando ya del status salarial de la profesión docente, incide por demás en la identidad del maestro, en su formación y desempeño.

Por otra parte Peña (1999) se refiere a la forma de ser del maestro donde se refiere a que el cuerpo docente dirigió su actividad a llenar planillas, seguir el currículo y los planes de estudio diseñados por el Ministerio de Educación Nacional. Después con Falcón (2000) retoma los asuntos de cualquier esfuerzo educativo los cuales se convierten en el obstáculo pedagógico retomando a Bachelard “Un educador no tiene sentido del fracaso precisamente porque se cree un maestro. Quien enseña manda” (Bachelard, op. citado por Falcón, 2000). Narodowski & Botta (2017) indican, desde los planteamientos de Ivan Illich, cómo se sublima una crítica al rol de la autoridad del maestro en los sistemas escolares conocidos. Aclaran que si bien en dichos planteamientos por el autor no se destituye la figura del maestro si va desapareciendo la centralidad del mismo como ocupante del lugar monopólico del saber. Se puede apreciar

igualmente en tanto a la formación de maestros se encuentra muy ligado sobre todo en asuntos que tienen que ver con la práctica pedagógica.

En otro sentido la profesionalización docente se encuentra entre otros a Henao, Isaza & Gómez (2004) quienes manifiestan que los maestros deben acceder a una excelente preparación profesional e intelectual en lo ético y deontológico además de los saberes específicos y los saberes que serán enseñantes en los saberes pedagógico y didáctica que los identifican. Además, Ortega (2009) parte de los asuntos problemáticos en el campo pedagógico diferidos a mecanismos en el ámbito institucional en torno a la desprofesionalización docente, alude también a los procesos de despedagogización de la escuela.

Infancia

Se logró observar que a partir de esta categoría se planteaban debates en torno a la constitución histórica del infante así como el sujeto infantil, dichos planteamientos los podemos evidenciar en Noguera (2003) donde la infancia es una invención cuya aceptación social venció muchos obstáculos. Basándose en la escritora Elisabeth Badinter se plantearon tres estrategias diferentes. En primer lugar el valor económico de la niñez donde la infancia representaba la mayor riqueza de cualquier nación, en segundo lugar, fue necesario convencer a las madres europeas de la necesidad de amamantar a sus hijos utilizando la seducción y las amenazas Serían más bellas, más amadas, más felices, y desde luego, más sanas. Y si se negaban sufrirían el reclamo de sus hijos incluso podrían morir por acumulación y degradación de exceso de leche. Finalmente se apeló a la protección de la infancia con la consolidación del matrimonio y el amor. Atañe a una desaparición de la infancia, las transformaciones que está sufriendo dicha concepción y a lo que se estarían enfrentando las políticas educativas, así como el tema de la desinfantilización o de la adultificación de la infancia, de igual manera las prácticas culturales están dibujando un nuevo rostro a aquello que se conoce como infancia.

Es importante aclarar que en la revista número 37 (2012) su monográfico es *Infancia(s), Cultura y Educación* y cuyas publicaciones son referidas a la infancia desde un campo de discursos desde los abordajes tanto teóricos como metodológicos aportando lo que ha sido, lo que es y lo que debe ser la infancia. Esto lo deja ver su editorial con Cárdenas & Marín (2012) donde además

indican que estos discursos se describen y analizan prácticas de infantilización las cuales se organizaron en medio de dinámicas sociales e históricas las cuales se encuentran vinculadas en acciones y reflexiones de carácter pedagógico y educativo.

En dicho número Marín (2012) retoma la noción de infancia como forma de pensar en los niños y su educación. Alude en que en la modernidad liberal surgió un funcionamiento estratégico de los dispositivos de poder-saber que permitieron una forma de pensar la educación y por ende los sujetos privilegiados es decir los sujetos infantiles. La autora manifiesta que si bien es incuestionable la experiencia en los primeros años de vida en tanto a la forma como se constituye el sujeto no se deriva que dicha experiencia esté ligada a una naturaleza infantil, y parte en aclarar que en varios discursos se homogeniza los modos de ser y estar de niños independientemente de sus condiciones y experiencia de vida particulares.

Segunda línea temática: Formación de Maestros

La tarea de la Universidad Pedagógica Nacional siempre ha estado comprometida con la formación de maestros y en concordancia con las políticas y planes de desarrollo del país. Históricamente se ha visto en 1920 como Instituto Pedagógico Nacional la capacitación de maestros de ciencia pedagógica, luego en 1930 como norma superior forma parte del plan de desarrollo nacional de formación y capacitación de maestros. Como consecuencia de las políticas de desarrollo industrial surgió la necesidad de formar maestros para la enseñanza secundaria y técnica en rango universitario por lo que se impulsa el paso de la normal superior universitaria a la Universidad Pedagógica Nacional la cual transcurrió como Universidad Pedagógica de varones en Tunja y Universidad Pedagógica Femenina en Bogotá allí su función básica fue la de apostar al desarrollo económico del país. Luego viene la formación pedagógica de docentes preparados en las Facultades de Ciencias Biológicas, Químicas, Matemáticas y Física, Filología e Idiomas, Psicología y Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales y Económicas. La denominación de su nombre que se mantiene en la actualidad marca un paso trascendental frente a su papel como formadora de docentes y es así como se da apertura a los debates que en ella surge respecto a la formación de maestros de acuerdo a la Facultad de Educación (1992)

Es así como, Unda (1994) alude a las tendencias en la formación de maestros desde dos perspectivas. La primera consiste en que para ser maestro es necesario ser egresado de una carrera especializada en cualquier ciencia o profesión complementando esta formación con esquemas de formación pedagógica y didáctica. La segunda propone una formación universitaria centrada en la pedagogía. Luego Fandiño (1998) aborda la formación de maestros desde una mirada integral es decir, desde la pedagogía que constituya claridades sobre los para qué educa desde el concepto de hombre y sociedad. Henao, Isaza & Gómez (2004) exponen la formación de maestros desde la investigación de su propia práctica así como de los saberes que le dan identidad. Allí manifiestan la importancia de crear un proyecto de formación académica y profesional bien estructurado que posibilite el saber disciplinar y pedagógico.

El debate en cuanto a formación de maestros retorna con Álvarez (2006) retomando la historia de la Universidad Pedagógica Nacional para enfatizar que para el maestro preguntarse por sí mismo es distinto a la pregunta por su saber (eso lo hizo la epistemología), por su condición laboral (eso lo hizo el sindicato), por el sujeto que aprende (eso lo hizo la psicología), por la escuela (eso lo hizo la sociología). El maestro nunca se hizo estas preguntas, el maestro como intelectual es parte estratégica de ese modo de producirse y reproducir la realidad. En cuanto al Museo Pedagógico como muestra Herrera & Ojeda (2009) manifiestan que es un asunto para la formación de maestros ya que posibilita la reescritura de sí. Por supuesto esto propende volver a la propia historia, una memoria que posibilita un cambio de lugar, es ese otro sujeto (maestro) recuerdos que sitúan respecto a una época.

Respecto a las nociones de profesor y maestro se evidencia con González & Aguilera (2013) que el surgimiento de dichas nociones responde a condiciones socio-históricas que a su vez han tenido cambios en el tiempo y en las reapropiaciones que hace cada sociedad. Sin embargo, hay que tener presente que dichas nociones incluida la de educador corresponde a jerarquizaciones académicas y sociales donde cada una de estas nociones ha tenido históricamente una función social y una relación particular con el método. Retomando a Runge (2008) desde el estudio de la pedagogía alemana se encuentra que este tipo de nominaciones o formas de designar el rol del maestro contiene un efecto negativo. Pues el maestro se desempeña en el ámbito investigativo o en espacios diferentes a la educación escolar mientras que los licenciados responden a la escuela

básicamente. Ya para concluir las autoras retoman a Zuluaga para indicar la diferenciación de los dos sujetos de la enseñanza: el maestro quien se relaciona con la ciencia o los saberes a partir de un método y por el otro el docente quien también enseña pero no es reconocido a partir del método de enseñanza sino del saber que transmite como matemáticas, física, filosofía etc.

Tercera línea temática: Comprensiones de la Pedagogía y la Didáctica

Se ve en la revista la circulación en primer lugar de la definición de pedagogía, el – pedagógico, saber pedagógico y las tendencias pedagógicas. Esto asociado a la recurrencia a autores colombianos y clásicos de la pedagogía. En segundo lugar, la didáctica la cual aparece desde concepciones de la didáctica como tal y como disciplinas específicas.

En cuanto a las concepciones de pedagogía en la revista por ejemplo encontramos con Vargas (2000) donde añade que concibe la pedagogía como una praxis, y no como un discurso sobre los hechos que atañen a la formación. Ahora bien, Noguera (2010) retoma a Compayré cuando indica que “La pedagogía es, por decir así, la teoría de la educación y la educación la práctica de la pedagogía. Así como se puede ser retórico sin ser orador, se puede ser pedagogo, es decir, conocer a fondo las reglas de la educación, sin ser educador, o sea, sin poseer la habilidad de educar prácticamente a los niños” (Compayré, 1920, citado por Noguera, 2010) en otros aspectos se plantea la inquietud epistemológica donde se caracterizaba la pedagogía como ciencia de la educación de acuerdo a Garrido (2013) quien deja entrever la pérdida de significado a medida que se resigna en seguir siendo campo de la aplicación de otras ciencias que también estudian la educación.

Ahora bien, León (2016) retoma a Philippe Meirieu quien busca reivindicar el lugar de la pedagogía en los debates educativos en contraposición de las ciencias de la educación, siendo así que trabajos como *Emilio, vuelve pronto... ¡Se han vuelto locos!* (Meirieu y Develay, 2003), se aprecia como la pedagogía se intenta reconocer como disciplina que tiene su propio vocabulario, así pues, para dicho autor la pedagogía consiste en idear condiciones que posibiliten compartir saberes, el goce de descubrirlos. Vemos luego como el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas (GHPP) a partir del reconocimiento de las condiciones históricas de emergencia de

la pedagogía opta por considerarla como un saber, esto lo deja entrever León (2016) quien además explica que en el campo del saber se logran identificar discursos sobre la escuela, el maestro, la infancia, los métodos, los saberes a enseñar es decir alude a lo pedagógico.

Así como García (2008) quien retoma a Olga Lucía Zuluaga en *Pedagogía e Historia* quien plantea que la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos. Luego la autora retoma a Flórez Ochoa el cual intenta buscar el “rigor de la pedagogía” en el marco de la vertiente sionumanista ligada a la concepción de conocimiento e investigación, aquí la pedagogía es entendida como una disciplina social en construcción cabe resaltar que aquí se reitera la enseñanza como campo conceptual y teórico de la pedagogía con el concepto clave que es la formación. Mockus, Hernández y otros indican que la pedagogía es una disciplina reconstructiva que pretende transformar un saber cómo sometido de un saber que explícito.

Ahora en cuanto a lo que ha circulado de saber pedagógico encontramos a Martínez (1990) quien manifiesta que el saber pedagógico estaría constituido por la escuela, la instrucción, por los sujetos, los conocimientos, los métodos de enseñanza, las formas como se relacionan las ciencias y la enseñanza de un grupo de saberes que no necesariamente son científicos. Y es allí de este grupo de objetos de saber que se constituiría el saber pedagógico. En simultáneo, Vargas (1990) plantea que el saber pedagógico se debe plantear como una construcción de comprensiones que se desenvuelven automáticamente con relación a las demás disciplinas y por ende la validez del saber pedagógico se desenvuelve por el hecho de ser un modo de racionalización de la experiencia vivenciada de los actores del proceso de aula y de la escuela.

Por otro lado, García (2008) reúne una serie de trabajos de autores los cuales hacen referencia a la categoría de “saber pedagógico” un ejemplo de ello es el trabajo realizado por el grupo de historia de la práctica pedagógica (GHPP) con la noción de “saber” y específicamente la de “saber pedagógico” el cual surge como un concepto metodológico donde los autores precisan “todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico y posteriormente asequible y reconstruible al trabajo arqueológico y genealógico” (Zuluaga y Herrera Restrepo, 2006, p. 94 citado por García (2008)). Sin embargo, anota la autora

otros autores como Eloísa Vasco Montoya deja ver como se constituye la condición de posibilidad de la pedagogía con preguntas que van desde qué enseño, cómo lo enseño, para qué ligada a las restricciones y condiciones del propio quehacer del maestro. En este orden de ideas Lozano (2013) y Acosta & Aguirre (2014) que retoman el trabajo realizado por Zuluaga y el grupo de historia de la práctica pedagógica donde el saber pedagógico se reconoce como un concepto que reúne los discursos relacionados con la enseñanza y la educación donde el saber lo constituye una práctica definida. Aparte de eso Ríos (2015) cuestiona por los saberes y disciplinas escolares como dimensión de saber pedagógico aludiendo a que funciona como un flujo de relaciones con el afuera y el adentro de la escuela.

Llegado a este punto son varios los debates que suscitan en torno a la pedagogía y más cuando nos referimos a las tradiciones pedagógicas, en este aspecto señalamos a León (2016) quien retoma a Noguera (2012) para hablar de tradiciones pedagógicas, de allí que se aborden las tradiciones francófona con la noción de educación, la tradición germánica y la tradición Anglosajona.

Esto ha permitido un panorama respecto a los diferentes debates en relación a las tradiciones y los conceptos mismos que suscitan en la revista. Por ende las tendencias pedagógicas están asociadas con aquellos discursos que cuentan con un cierto nivel de sistematización y que han elaborado una propuesta acerca de la educación, el proceso de enseñanza aprendizaje sus finalidades. De allí que se denomine las tendencias pedagógicas contemporáneas como la pedagogía tradicional, escuela nueva, tecnología educativa, y el uso de las tic en la educación, además de la enseñanza centrada en el estudiante, la pedagogía liberadora, la perspectiva cognoscitiva, Jean Piaget, el constructivismo, la investigación acción, la teoría crítica de la enseñanza así como el enfoque histórico cultural.

En cuanto a las concepciones de Didáctica se puede apreciar como disciplinas específicas así como conceptualizaciones de la didáctica por ejemplo con Paredes (2017) cuando se aborda el tema desde los planteamientos de Wolfgang Klafki para indicar que dicha didáctica se encuentra enmarcada en su concepción de la pedagogía desde el enfoque crítico advirtiendo que no se puede partir de supuestos teóricos sino de la realidad educativa para pensar tanto la enseñanza de

saberes como la formación de los sujetos. Allí la autora enfatiza en que la didáctica se enfoca en ofrecer un escenario para modelar la praxis educativa en la que se fortalece el aprendizaje formativo del alumno quien desarrolla aptitudes, capacidades y conocimientos. Ahora, Luna (2017) entiende la didáctica como campo disciplinar siendo un pilar en las trayectorias de formación e intereses de trabajo académico es decir con un fructífero dialogo entre la filosofía y la sociología.

Cuarta línea temática: Historia de la Educación y la Pedagogía

Se aprecia que la circulación de la historia en la revista tiene que ver con asuntos relacionados a la educación y la pedagogía, con Noguera (2017) se entrevé que el asunto se ha encargado de mostrar como esa relación se ha mantenido a lo largo de la historia del pensamiento occidental. Ríos (2018) aborda el tema de la historia de la práctica pedagógica desde lo que fueron las nuevas nociones para estudiar la interioridad de la escuela (ámbito institucional) y de aquí analizar la práctica política. Por su parte, Silva (2018) aborda el tema desde el desarrollo de la historia de la pedagogía y la educación en Colombia aludiendo hacia la historia de las disciplinas y de los saberes escolares. Fue la organización y la implementación, en el marco del XIV Congreso Colombiano de Historia, desarrollado en Tunja en el 2008 como se muestra en el apartado:

“Historia de los saberes escolares”. En dicho escenario se inició un proceso de discusión sobre los criterios centrales que pretendían definir el naciente programa de estudio, y surgió la inquietud y la necesidad de delimitación y articulación entre el concepto utilizado internacionalmente de historia de las disciplinas escolares y el que se proponía en ese momento en Colombia como historia de los saberes escolares. (p. 83)

Así, la discusión de la historia se ve reflejada también por los saberes escolares, por ejemplo Ríos (2015) indica que los saberes escolares más allá de un problema epistemológico importa una historia de la enseñanza desde la perspectiva del saber además indica que el campo de la historia de las disciplinas y los saberes escolares es un espacio de investigación recientes dando la oportunidad para que la comunidad académica intercambie los primeros esbozos de este

campo de estudio sobre el contenido de enseñanza de las ciencias, las disciplinas y los saberes en Colombia.

Para concluir la investigación es punto fundamental en tanto ha permitido permear trabajos históricos respecto a las nociones y categorías que veíamos anteriormente y que están inmersas dentro de los diferentes discursos de la revista. Es así como también se aprecia en los diversos debates historia de la investigación en educación, investigación como memoria histórica en la Universidad Pedagógica Nacional, investigación en formación, investigación respecto a la normatividad y reformas, investigación científica, investigación pedagógica como muestra Tamayo (1999):

La investigación, aunque valorada por los académicos, viene de una tradición histórica y ensayista aproximándose más a lo filosófico que a lo científico. Se reconocía ya en este estudio una tendencia empírica-positivista que privilegiaba el carácter instrumental y técnico frente al crítico analítico. La mayoría de investigadores en educación provenían de la sociología dentro de la cual caracterizan dos grupos: “una tendencia reflexiva y crítica, basada en la tradición marxista y otra tendencia fuertemente empírica positivista inclinada hacia encuestas, con estrecha vinculación con trabajos realizados en Estados Unidos”. Se señalan obstáculos financieros, institucionales y socioculturales y se afirma que estos son más agudos en el caso de las Facultades de Educación. (p. 39)

LA RELACIÓN DE LA PEDAGOGÍA FRENTE A OTROS SABERES Y DISCIPLINAS: UN PANORAMA DE SU CIRCULACIÓN EN *PEDAGOGÍA Y SABERES*

Aunque la pedagogía constituye en sí un campo de saber con nociones y conceptos que le son propios y están definidos al interior de esta, es importante anotar que esa delimitación es posible por la relación que históricamente se ha establecido en relación con otros saberes y disciplinas. En cierta medida, de eso trata el planteamiento de Zuluaga (1999) sobre un *Horizonte conceptual de la pedagogía*, cuando indica que esta puede incorporar elementos de otros campos para reconceptualizarlos. En otras palabras, esos elementos cuya proveniencia es externa a la pedagogía no son integrados de forma directa ni inocua, sino que deben pasar por un proceso de recomposición que le permita el diálogo con aquellos conceptos, teorías, modelos y demás aspectos producidos por la misma pedagogía.

En ese sentido, es importante retomar algunos aspectos sobre la relación entre pedagogía y otros campos de saber, cuya historicidad es amplia y está estrechamente vinculada al lugar que el saber pedagógico ocupa en nuestra sociedad. Al respecto, el estudio hecho por Ríos (2008) se ocupa de analizar la apropiación de las ciencias de la educación en Colombia, describiendo la manera cómo este proceso contribuyó a replantear el saber pedagógico en la formación de maestros en nuestro país, tanto en las Facultades de Educación como en las Escuelas Normales entre 1926 y 1954.

Allí, el autor destaca dos aspectos importantes, uno que se refiere al contexto político en el que surgieron las ciencias de la educación el cual estuvo marcado por la hegemonía de la República Liberal durante la primera mitad del siglo XX, y el otro, que explica acerca de los saberes que estuvieron presentes en dicha institucionalización. En este sentido, se habla acerca del eje psicológico y el eje sociológico en el nuevo saber pedagógico ante el auge de las Ciencias de la Educación, en tanto la formación de maestros haciendo énfasis hacia una aplicación de la psicología experimental y explicando el desarrollo histórico de la pedagogía desde diversos y variados conceptos psicológicos. Los temas desarrollados hacían referencia al problema de la memoria, exámenes, test, y pruebas mentales. De manera que se resalta de la apropiación de este

eje psicológico en Colombia en la Facultades de Educación como un híbrido de tendencias y conceptos psicológicos en los cursos de psicología, como es el caso, de la mezcla frecuente entre psicología racional y psicología experimental (Ríos, 2008). De otro lado, acerca del eje sociológico en tanto la formación de maestros, se indica, que este estaba conformado por los nuevos discursos acerca de la cultura y la sociedad.

Aquí es importante destacar la formación de cuatro tendencias dentro de estos dos ejes: la determinista biológica y la relativista cultural, que hacen parte del eje sociológico y la psicología racional y experimental, del eje psicológico. Estas tendencias fueron combinándose dentro del proceso de apropiación de las Ciencias de la Educación en Colombia, el cual significó un cambio fundamental para el lugar de la pedagogía, que hasta ese momento se reconocía como una disciplina autónoma. Pese a ese desplazamiento, es importante reconocer la necesidad de las relaciones de la pedagogía con otras disciplinas (la psicología, la sociología, la biología, entre otras), por el aporte que ofrecen para dar una explicación al hombre. En esa dirección, destacamos la advertencia que hace Ríos (2006, p. 19):

Es decir, las ciencias de la educación no son pedagogía; sólo se limitan a aportar luz clarificadora. Así, podríamos asemejar la pedagogía a una casa donde las ciencias de la educación llegan con sus aportes hasta el dintel de las puertas y ventanas, sin entrar en la casa, pero for-talecen la mirada del visitante y le preparan su visita. En fin, la casa sale ganando, pues ilumina su fachada y orienta sus huéspedes. Esta analogía de la pedagogía como una casa no pretende cerrarla, sino abrirla de manera sistemática y ordenada, fortaleciéndola de herramientas conceptuales provenientes de otras disciplinas para producir nuevos conceptos, observaciones y críticas, tal y como lo expresa la profesora Zuluaga: “la Pedagogía posee un dominio capaz de reconceptualizar (1999b: 20)”.

En consideración de lo expuesto anteriormente, desde el trabajo documental realizado encontramos que un asunto que ha circulado en la revista Pedagogía y Saberes tiene que ver con la relación que le da nombre, como se indicó en otros apartados. Este capítulo procurará describir algunas características de esas relaciones, a partir de la selección, revisión y lectura temática de 146 artículos de la revista. Como resultado, se identificaron dos grandes líneas de relación: por un lado, se apunta a un vínculo con disciplinas como psicología, filosofía, sociología, economía

y política; por el otro lado, aparece una conexión con campos de saber cómo comunicación, tecnología y psicoanálisis. Esas líneas de relación se sintetizan en el siguiente gráfico:

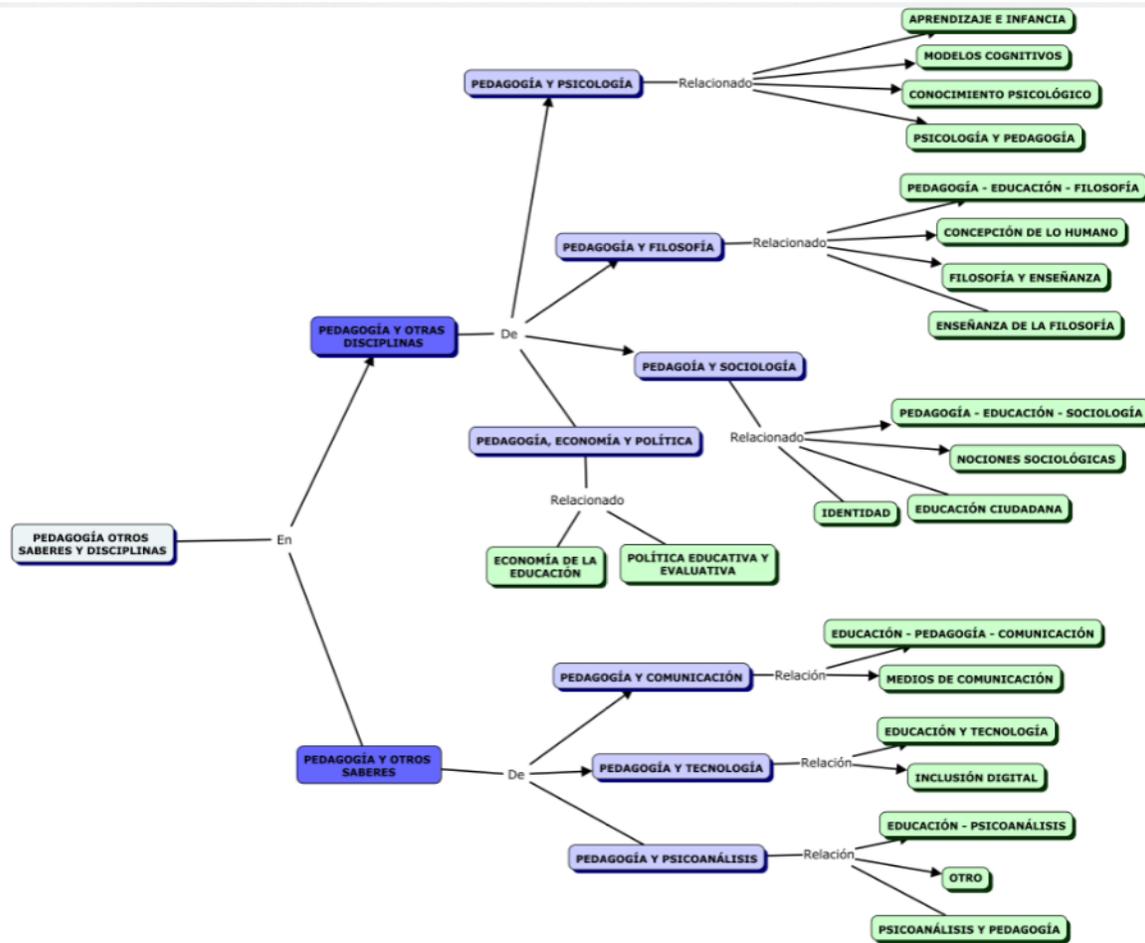


Gráfico 5 Relaciones entre Pedagogía, otros saberes y disciplinas en la Revista Pedagogía y Saberes (1990-2018)

Además de la identificación de esas distintas líneas de relación, se indica la proporción numérica de cada una de ellas en relación con la cantidad de artículos seleccionados (146). El siguiente gráfico recoge esa distribución de la frecuencia o preponderancia de las relaciones entre pedagogía y otros saberes y disciplinas que se evidenciaron en el análisis.

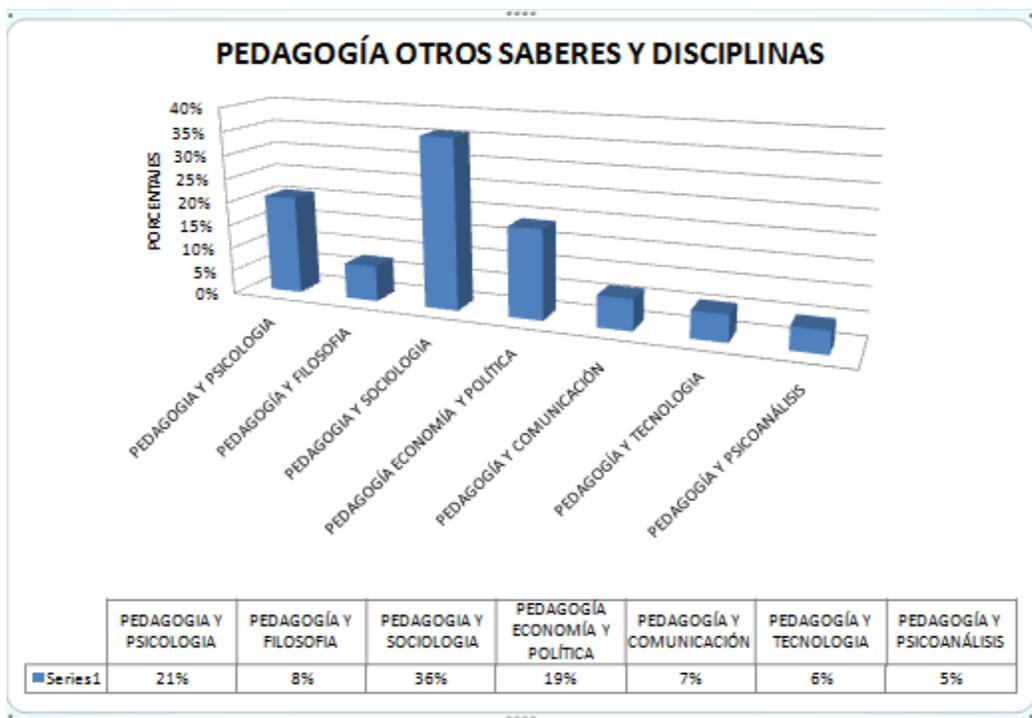


Gráfico 6 Distribución de relaciones entre Pedagogía, otros saberes y disciplinas

Los siguientes apartados del capítulo describen esas relaciones con base en el análisis que nos permitió la lectura temática de los artículos seleccionados, teniendo en cuenta las dos líneas principales nombradas anteriormente y sus subdivisiones en cada una de las relaciones encontradas en la Revista Pedagogía y Saberes.

Relaciones con otras disciplinas

En la revisión de los artículos de *Pedagogía y Saberes* se identificaron cuatro disciplinas con las cuales la pedagogía aparece relacionada con mayor fuerza: psicología, filosofía, sociología y economía (la cual además estaría ligada a la política). Sin embargo, debe anotarse que se trata de relaciones que aquí describimos de forma más general y sobre las que sería necesario profundizar. En esa vía, los aspectos que se describen a continuación constituyen también unas líneas por explorar, para mantener la posibilidad de esa relación que, como indicaba Ríos (2006) para el caso de las ciencias de la educación, aporta una *luz clarificadora* que es bastante cara, apreciada por la pedagogía.

Pedagogía y psicología:

En esta relación se encuentran los artículos que tienen que ver con temáticas referentes al *aprendizaje y la infancia* es el caso de Herrera & Buitrago (2004) quienes describen la escuela del siglo XX en Colombia, en tanto la noción del cuerpo infante el cual debía ser disciplinado en la escuela mediante dos procesos necesarios que hacen referencia a el aprendizaje del tiempo y la noción espacial. Aquí se evidencia la relación de la psicología ligada a la infancia en el proceso de aprendizaje.

A su vez, Marín (2012) aborda el tema acerca del interés del niño, retomando a Herbart (2003) como una forma de actividad espiritual de sí mismo, que se manifiesta en la experiencia y el contacto con otros niños. De manera que este surge en la experiencia infantil diferente del momento de la instrucción y el aprendizaje, es decir, en el momento del juego e interacción humana con sus otros. Por lo tanto, este hace parte de la naturaleza y la psiquis del niño; en este sentido, es necesario tenerlo en cuenta para el momento de orientar las decisiones pedagógicas, en particular las que corresponden a la instrucción, teniendo en cuenta el momento del aprendizaje como el momento intelectual.

De otro lado, en tanto la relación *psicología y pedagogía* se refleja en los primeros números de la revista debates en torno a esta relación como es el caso de Sáenz (1990) allí el autor analiza conceptos de la psicología experimental por medio de los métodos de enseñanza, las estrategias de formación, y los fines de la pedagogía, que se llevaron a cabo con la llegada de la Escuela Activa en Colombia. El autor indica que a partir de allí cambia considerablemente el concepto de pedagogía y las formas de educación en nuestro país. En temas relevantes a la concepción de infancia, escuela, conocimiento y formación, donde hace una clasificación de las siguientes relaciones que denomina como: Psicología Clásica y Nueva Psicología; Psicología Nueva y Escuela Moderna; Pedagogía Nueva y Pedagogía Clásica. Donde los saberes nuevos desplazan a los tradicionales o clásicos, ante el auge de los saberes modernos.

Del mismo lado de esta relación aparecen temáticas correspondientes a *psicología educativa* y *psicopedagogía*, descritas por Arias (1998). Este artículo presenta una explicación y diferenciación acerca de los conceptos de psicopedagogía y psicología educativa, teniendo en cuenta las tradiciones de donde provienen dichas nociones y por lo tanto las denominaciones que se hacen de estas mismas según la cultura de cada país.

En el contexto de la tradición latina las expresiones Psicología Escolar, Psicopedagogía, Pedagogía Terapéutica, Pedapsicología⁸..., desarrollaban dentro de las llamadas Ciencias Pedagógicas los contenidos que hoy se estudian bajo los nombres de Psicopedagogía o Psicología Educativa. (o sus especializaciones). Debe destacarse que el quehacer de los especialistas en las diferentes ramas de la psicología de la educación, dentro del servicio educativo colombiano, no es el de actuar como docentes que "enseñan" los contenidos recibidos en la universidad, el educador especial no va a enseñar educación especial, el psicopedagogo tampoco, Ellos aplican sus saberes. (Arias, 1998, p. 49).

Además, se registra el debate de Simons & Masschelein (2013) quienes discuten acerca del dispositivo del aprendizaje, a pesar de que este artículo está más enfocado en la relación pedagogía, economía y política, es importante destacarlo en la presente relación ya que hace mención del *aprendizaje fundamentado en la psicología cognitiva*, retomando dos autores, uno que “reflexiona sobre el aprendizaje en términos de una variedad de procesos cognitivos que transforman la información en conocimiento”. (Mayer, 1983, citado por Simons & Masschelein, 2013, p. 3) y otro que por su parte indica que el conocimiento “es el output de los procesos mentales y el resultado de una construcción”. (Von Glasersfeld, 1995, citado por Simons & Masschelein, 2013, p. 3).

En tanto los *modelos pedagógicos cognitivos y estilos de enseñanza* Narváez (2010) realiza una descripción de los modelos pedagógicos, destacando dos posibles maneras de clasificarlos: por un lado desde la ética y la política, la cual hace referencia a los sujetos del proceso pedagógico y por el otro lado en referencia a lógica o cognitiva, que se enfoca en el conocimiento mismo, el lenguaje y a su vez en la relación de estos sujetos con el conocimiento, desplegando luego su

⁸ Pedapsicología: "Estudios de los componentes psicológicos de las situaciones educativas" Debesse et al. *Traité des Sciences Pédagogiques*. (Pedagogía y Psicología)

descripción a las características de los modelos pedagógicos cognitivos, los modelos algorítmicos y los modelos heurísticos, para luego abordar los modelos comunicativos objeto de su artículo desde las funciones del lenguaje.

Esta discusión se continúa reflejando en Camargo & Hederich (2007). Una sobre los estilos de enseñanza, vinculados a la tradición psicológica vinculada con la psicología diferencial que entiende los estilos de enseñanza desde lo cognitivo, y la tradición pedagógica ligada a la investigación pedagógica, acerca de los estilos de enseñanza contemplando las necesidades de cualificación docente para obtener una enseñanza cada vez más efectiva o reflexiva y consciente según el caso.

Por último, aparecen las discusiones acerca del *conocimiento psicológico* en este caso Bustamante (2017) habla acerca de la psicología analítica, quien retoma a (Jung, 1923) para explicar tres miradas del conocimiento psicológico y entender la función del educador:

Cómo saber disciplinar que proveniente de, al menos, una disciplina teórica, el “conocimiento psicológico” es explicitable, entendiendo que el maestro se relaciona con la disciplina entre los extremos de pertenecer al campo teórico o de sólo aludir a él, mediado por algún nivel de recontextualización.”, como saber procedimental “el “conocimiento psicológico” no es explicitable y proviene de un atravesamiento subjetivo, de los efectos de la historia vital del maestro.” y como doxa el “conocimiento psicológico” se puede hacer manifiesto. Proviene de una auto representación -adobada con elementos disponibles en lo social- sobre el estatuto psicológico de la práctica desencadenada gracias a la mediación docente. (Bustamante, 2017, p. 69).

Pedagogía y filosofía:

En esta relación aparecen las temáticas acerca de *pedagogía, educación y filosofía*, como lo plantea Noguera (2017) en torno a la relación que ha mantenido la filosofía y la pedagogía, según ciertos filósofos y pedagogos modernos y contemporáneos como John Dewey, Michel Foucault, Pierre Hadot y Peter Sloterdijk, para quienes el estudio de la filosofía no se puede desligar de los asuntos de la educación debido a que ambas disciplinas comparten el problema entorno a: “las formas de producción y conducción de seres humanos.” (Noguera, 2017, p. 25)

Así mismo, Vargas (2000) apuesta por un planteamiento filosófico, desde la filosofía de la educación; el autor anuncia claramente la relación entre pedagogía y filosofía indicando que “la pedagogía es el contexto dentro del cual es más visible y expedito el diálogo entre filosofía y educación, pues, al tener aquélla por objeto la formación de los sujetos en comunidad, por antonomasia, entra en diálogo con la tradición tanto antropológica como ética de la filosofía” (p. 66).

Continua Ríos (2018) en tanto la *epistemología de la educación y la pedagogía*⁹, destacando los trabajos de Foucault para realizar análisis arqueológicos y genealógicos con una orientación epistemológica de manera que se pueda dar cuenta de lo que contienen en su interior las prácticas sociales, de manera que la obra de este filósofo francés contribuye en gran medida a la historia de la pedagogía en Colombia, por medio del estudio de la práctica pedagógica.

En lo que se refiere a la *concepción de hombre* se encuentran los debates de Noguera (2017) en tanto, la relación histórica entre filosofía y pedagogía además del lugar de las antropoténicas en la formación docente analizando allí la domesticación humana. De otro lado el concepto de cuerpo, concepción del ser humano, excepción humana y excepcionalidad del hombre bajo una perspectiva filosófica aparece en (Sotelo, 2016) nociones vistas a través de diferentes filósofos. Como los planteamientos de Runge (2012) haciendo una analogía entre el microcosmos y macrocosmos como una idea del hombre en cuanto al primero como el mundo pequeño y el segundo como el mundo grande. Por su parte Arias (2012) alude a la historicidad del ser humano en tanto sus comportamientos, valores y pensamientos según sus dinámicas sociales para entender y contextualizar al sujeto.

En cuanto a temas referentes a la ética aparecen alusiones a *ética y educación, ética y pedagogía*¹⁰ en tanto las concepciones griegas y clásicas del término como aparece en Martínez & Tamayo (1991), en este mismo número de la revista, Noguera (1991) reflexiona respecto de recuperar la relación entre pedagogía y ética teniendo en cuenta que esto es pensar nuevas formas de enseñanza e incluso pensar acerca de la misma finalidad de la educación. Luego

⁹ El monográfico de la Revista No. 47 *Pedagogía y Saberes* hace referencia a filosofía, educación y pedagogía.

¹⁰ En la revista No. 2 la temática del monográfico es abierta sin embargo en la mayoría de sus artículos se alude a la relación ética y pedagogía.

Vargas (2000) habla acerca de la ética del reconocimiento, en tanto el moldeamiento que hace del sujeto la pedagogía, por su parte Zambrano (2010) hace alusión a la relación entre ética y pedagogía retomando a Philippe Meirieu. Por su parte, Sotelo (2016) retoma el concepto de ética y cuerpo, aludiendo al problema de la tarea educativa en relación con la sociedad. Por otra parte Henao, Isaza & Gómez (2004) retoman la discusión de la ética civil en torno de la práctica pedagógica, haciendo alusión de la ética como parte de las concepciones de lo humano, ligadas a su vez a la relación entre Pedagogía y Filosofía.

De otro lado, se registran discusiones en torno a la *enseñanza de la filosofía* al respecto Paredes (2017) propone una alternativa para la enseñanza de la filosofía a propósito de la propuesta de Klafki, la cual se encuentra basada en la concepción de la pedagogía desde el enfoque crítico. En este mismo aspecto se encuentran los artículos de Vargas, Meléndez & Herrera (2017) en torno a la enseñanza de la filosofía quienes plantean que una educación filosófica es la base de una educación ciudadana en la medida en que durante el proceso de formación se reflexiona en torno a sí mismos, el entorno y los otros.

Pedagogía (educación) y economía:

Esta relación tiene una presencia relativamente menor frente a otras; sin embargo, es posible distinguir dos tendencias fuertes, La primera, remite a la relación *educación y economía* que aparece en Vitarelli (2009) a propósito de la economía de la educación en la enseñanza universitaria de los programas de Ciencias de la Educación. En el texto de Ball (2013), entre tanto, se analiza la educación en relación con la política social, debatiendo acerca de la economía educacional y la economía del conocimiento.

La segunda tendencia corresponde a *política educativa y evaluación*. En Díaz (1997) se hace una aproximación a las políticas educativas en la formación de maestros, las cuales son vistas en relación con la reestructuración global y la reforma económica. Por su parte, Pabón & Rodríguez (2000) analizan las políticas educativas en torno a la transformación de los programas de formación de educadores.

En esta línea, se destaca el texto de Álvarez (2013) quien elaboró un amplio análisis de los planteamientos hechos en el informe Compartir, en el cual encuentra expresada aquella mirada empresarial de la educación que ha orientado la política educativa en Colombia durante los últimos decenios. En ese sentido, debe mencionarse que en la revista *Pedagogía y Saberes* aparecerán varios trabajos que, aunque no fueron objeto de la selección y lectura temática realizadas, también abordan la política educativa pública para señalar esa misma mirada de carácter económico que influye en dicha política.

Pedagogía y sociología:

En esta relación se destacan artículos que hacen referencia a la temática *sociología de la educación* como lo hace Sáenz (007) aludiendo a la educación como una relación social, por tanto, se habla de las relaciones socioeducativas, de igual manera como se refleja en Noguera (2010) quien analiza acerca de las culturas pedagógicas modernas, aludiendo a las ciencias de la educación entre estas a la sociología de la educación, para analizar el concepto de educación. Entre tanto, Franco (2012) rescata la tradición de dos autores Paulo Freire y Orlando Fals Borda, a través de las ciencias sociales y retomando así la relación entre pedagogía y Sociología.

En tanto la relación *pedagogía y sociedad* (Pradilla,1999) reflexiona acerca de la pedagogía de la sociedad. Este artículo hace referencia a la formación de docentes para la atención de personas con limitación visual (Tiflogía), para el caso del programa de formación especial de la UPN. En este mismo aspecto aparece lo planteado en este mismo número por Peña (1999) donde se habla acerca de la relación pedagogía y sociedad, instituciones escolares, interrelación colectiva y social, intereses colectivos y sociales, proyecto educativo social en la educación oficial.

De lado de las temáticas referentes *al uso de nociones sociológicas para asuntos educativos y pedagógicos*, como es el caso de la relación educación y cultura como lo registra Carvajal, 2007) al analizar la relación historia-educación-cultura, donde no se concibe educación por fuera de la cultura, artículos como el de Narváz (2012) donde se analizan términos como cultura alfabética y capitalismo cultural, de igual forma como se aprecia en Rodríguez, Yarza & Echeverri (2016) ante la relación educación y diversidad cultural.

Respecto a *educación ciudadana y nuevas identidades*, Arias (2008), por ejemplo, centra su análisis en la formación ciudadana, teniendo en cuenta conceptos como escuela, ciudad, derechos humanos y pedagogía urbana. Otro trabajo sobre este tema es el de Cortés (2013), quien trabaja alrededor de las prácticas e identidades ciudadanas en la escuela. Por su parte, Espinel (2016) retoma las temáticas de formación ciudadana y la educación en derechos humanos, mientras que Vargas, Meléndez & Herrera (2017) analizan la formación ciudadana en relación con la enseñanza de la filosofía.

Relación con otros saberes

En este apartado se describe la relación entre pedagogía y otros saberes, teniendo en cuenta que se han identificado las siguientes categorías: pedagogía y comunicación, pedagogía y psicoanálisis y pedagogía y tecnología.

Pedagogía y comunicación

En cuanto a la relación pedagogía y comunicación se aprecia que en los artículos de la revista circularon las nociones de formación, comunicación, educación y pedagogía como lo deja entrever Vásquez (1999) – (2002) en un primer momento muestra la relación educación y comunicación como un nuevo campo de formación, en segunda instancia evidencia la misma relación enfocada a la sociedad de la comunicación.

Por su parte, Narváez (2010) analiza la relación pedagogía y comunicación en tanto los modelos pedagógicos, los modelos comunicativos a partir de las funciones del lenguaje. Además, el balance realizado por Acevedo (2018) a partir de los artículos de *Pedagogía y Saberes*, señala que una línea importante en la revista ha sido el efecto de los medios de comunicación en relación con la educación, la cual tuvo un lugar más relevante entre 1992 y 2008.

A propósito de los aspectos referidos a medios de comunicación, es importante resaltar el trabajo de Bustamante, Herrera, Vásquez, Marín & Arias (2003) respecto al Observatorio Pedagógico de Medios, el cual consiste en “una organización académica de docentes investigadores cuyo trabajo se inspira en los lineamientos de un proyecto pedagógico que estudia las variadas y múltiples relaciones entre la educación, la comunicación y la cultura” (p.102). A su vez,

González (2014) se refiere a los medios de comunicación masiva como un instrumento que permea las creencias de la sociedad para emitir información que se supone como verdadera, objetiva o válida, en este sentido expresa: “El éxito de la espectacularización pareciera que opera en las reglas de construcción del espectáculo educativo para que quienes fungen como espectadores consuman, incluso, una mirada ajena.” (González, 2014. p. 8). De otro lado Vizcaíno (2004) analiza la relación entre la educación primaria y los programas de televisión educativa, como una alianza que complementa la acción pedagógica del maestro en el aula.

Pedagogía y psicoanálisis

Acercas de la presente relación, entre las temáticas abordadas se encuentran aspectos relativos a los conceptos de educación, el Otro, sujeto, psicoanálisis y pedagogía. Al respecto Falcón (2000) quien retoma el caso del “El salvaje de Aveyron” para explicar los obstáculos pedagógicos, que se nombran como imprevistos retomando autores como Condillac y Pinel.

Por su parte, Sotelo (2016) alude a la ciencia como orden preexistente a la razón humana, enfatiza en el lugar que se le ha dado al cuerpo en nuestros días. A su vez, indica que la excepcionalidad humana y la presencia que tiene en el cogito cartesiano fue lo que originó la ciencia moderna, junto con la politización y comercialización de la vida en la segunda modernidad, operados por el discurso capitalista. Añade que la enseñanza de la ética implica la secularización y su independencia del derecho.

Por otro lado, Díaz (2017) precisa que el psicoanálisis se consolida precisamente en el periodo histórico en que se produce la infancia. Así pues, la escuela gana sentido social y político. Dicho autor retoma el trabajo de Ana Freud para justificar la importancia que tiene la escuela moderna desde sus formas variadas como apatías, olvidos, dificultades relacionadas con el saber, miedos, angustias entre otras. Indica además la relación estrecha que hay del psicoanálisis con la pedagogía. El psicoanálisis se centra en la elucidación que el sujeto puede elaborar de su singularidad en el marco del dispositivo analítico. Vista desde la pedagogía, la educación centraría sus esfuerzos en el amplio espectro para configurar escenarios, no solo para el cuidado sino para la identificación con la cultura.

Respecto a los debates sobre el Otro, Jean (2018) traducido por Sotelo analiza la paternidad y fecundidad del Otro a partir de los planteamientos de Jacques Lacan. El artículo es una apertura a la discusión de la pregunta: ¿Qué sabemos del Otro? o ¿Existe el Otro?, aquí se atañe que el Otro designó en la enseñanza de Lacan la alteridad misma del lenguaje que precede al sujeto.

Pedagogía y tecnología

A propósito de esta relación, se encuentran trabajos acerca de educación y tecnología. Por ejemplo, Prada (2007) trata acerca del tema de la tecnología en la educación, y el miedo de aplicarla en el ámbito educativo. Díaz (2013) analiza la relación entre tecnología y destrezas además de la incidencia de las nuevas tecnologías ante las competencias en la educación superior. De nuevo, el trabajo realizado por Acevedo (2018) debe destacarse, pues su análisis sobre educación y tecnología en los artículos de *Pedagogía y Saberes* desde 1990 hasta 2017 permite caracterizar tres maneras en que se ha planteado esa relación: a) acerca del efecto de los medios de comunicación; b) la referencia a la inclusión por medio de la tecnología y la educación virtual; y c) los trabajos sobre la subjetividad en la experiencia interactiva en ambientes tecnológicos. A su vez, estas tres maneras de analizar la relación se encadenarían cronológicamente, cada una sustituyendo a la anterior.

CONCLUSIONES

En concordancia con el primer objetivo planteado en el presente proyecto se identificó que la revista *Pedagogía y Saberes (PYS)* está caracterizada por la difusión de trabajos en torno a la pedagogía en el país; tales trabajos abordan temas como práctica pedagógica, la epistemología de la pedagogía, su lugar social y en la formación de maestros, así como su relación con diferentes saberes y disciplinas, entre otros.

Ahora bien, las dinámicas empleadas por Colciencias y la política de indexación de revistas colombianas Publindex tuvo un efecto en la revista *Pedagogía y Saberes* donde en un primer momento las secciones de traducciones y entrevista no contaban con ninguna publicación. Se aprecia que en los primeros números hace énfasis a las dinámicas de la Facultad respecto a las reformas sin embargo dichos artículos van desapareciendo casi por completo en los últimos números, esto se muestra en los números de los ejemplares del 1 al 16 donde en la sección de Investigación aparece con un 11% y las secciones de entrevista y traducciones no registra publicación.

En un segundo momento lo que respecta a los ejemplares del 17 al 49 investigación muestra un aumento donde se registra un 27% y a su vez entrevista y traducciones logran un 3% y 2% respectivamente en comparación con lo mencionado anteriormente. En cuanto a la revista 17 los artículos de PYS son publicados con resumen en inglés y español cumpliendo los criterios generales de clasificación. De esta manera a partir de la revista 38 se empiezan a publicar artículos en portugués así como en la revista 43 artículos en inglés traducidos al español. Hay que resaltar que a futuro esto permitirá que la revista se internacionalice y tome más fuerza.

En el ejercicio de tematización de las editoriales logramos identificar que varias de ellas tienen aparte de la editorial un espacio para algo en particular, es el caso de los números 5-6-7 donde se alude a los 40 años de la UPN, así como en la revista 43 aludiendo a los 25 años de la revista. Esto no solo permite apreciar lo que la revista ha suscitado en la UPN sino que además sirve de referencia histórica con datos importantes sobre la publicación. Las editoriales brindaron un

mapa respecto a las temáticas que se abordan en los números de la revista, puesto que a manera de síntesis brindaban las secciones de cada artículo; a su vez, la indicación de los monográficos son una guía o parte de referencia de temas abordar dentro de la misma.

Además de los trabajos sobre pedagogía, la revista también recoge otros sobre diferentes prácticas educativas (especial, popular, comunitaria, ambiental, etc.), discusiones sobre política educativa, investigación en educación y la relación entre educación y diferentes problemáticas sociales. En este sentido se encontraron cuatro categorías que son: nociones y conceptos de la pedagogía, Formación de maestros, comprensiones de la pedagogía y la didáctica, e historia. Por su carácter amplio, a continuación, destacamos aspectos de la primera categoría identificada.

Esta primera categoría aborda temáticas como educación, conceptualizaciones sobre educación ligada a autores como Herbart, Pestalozzi, Rousseau, Freire, entre otros. En cuanto a formación se evidenció la circulación de la diversidad de sujeto, sujeto – político, etc. Con enseñanza se enfatizó en la enseñanza-aprendizaje respecto a los debates de la revista. Ahora bien, la noción de maestro circuló desde el rol y el vínculo con la formación de maestros. Ya la escuela por su parte se apreció asociada a la educación y la idea de contexto escolar. También circularon los debates referentes al currículo y la infancia la primera desde el plan de estudios y la idea de educación superior y la segunda desde el contexto histórico y sujeto infantil.

Respecto a las relaciones entre pedagogía y otras disciplinas, uno de los asuntos más relevantes en la revista es la relación entre pedagogía y otros saberes y disciplinas, que como sabemos es lo que le da nombre a la misma. Una parte de la relación tiene que ver con disciplinas: psicología, filosofía, sociología; economía y política. Por otra parte la relación tiene que ver con saberes de la comunicación, el psicoanálisis y la tecnología. Se resaltan aquellas que se tejen con respecto a filosofía, sociología, psicología y economía y política, que en parte se vincularían a la discusión sobre el lugar de la pedagogía. En cuanto a la relación pedagogía y psicología, se encuentran categorías tales como aprendizaje e infancia, psicología educativa y psicopedagogía, modelos pedagógicos cognitivos, estilos de enseñanza y conocimiento psicológico. Ahora entre la relación pedagogía y filosofía se hacen presentes categorías relacionadas con respecto a la relación pedagogía, educación y filosofía, la concepción de lo humano y la enseñanza de la

filosofía. En lo referente a la relación entre pedagogía y sociología se destacan los nexos entre pedagogía, educación y sociología, el uso de nociones sociológicas para asuntos educativos y pedagógicos y educación ciudadana y nuevas identidades. Se finaliza con la relación pedagogía, economía y política, se registran enunciaciones referentes a economía de la educación y política educativa y evaluación.

De modo semejante, se destacan aquellas relaciones con saberes sobre comunicación, tecnologías de la información y psicoanálisis, ligadas a problematizaciones contemporáneas. En este sentido en la relación pedagogía y comunicación aparecen las enunciaciones educación, pedagogía, comunicación y medios de comunicación, en la relación pedagogía y tecnología aparecen las nociones educación y tecnología, tecnología de la educación e inclusión digital, y por último en cuanto a la relación pedagogía y psicoanálisis se encuentran educación y psicoanálisis, el otro, psicoanálisis y pedagogía.

Es de aclarar que nuestra construcción como autoras en torno a la pedagogía se nutrió con el trabajo realizado en el presente proyecto de grado. Pues se ha construido constantemente en la formación del eje de pedagogía y formación de maestros una comprensión inicial de la pedagogía generando un acercamiento a la historia de la pedagogía. Por consiguiente, por medio de este proyecto de grado logramos entrar en contacto con los avances y desarrollos de la pedagogía durante las últimas tres décadas.

Si bien el presente trabajo es una descripción de carácter analítico, en futuros proyectos e investigaciones se podría implementar un estudio de estas relaciones entre pedagogía y otros saberes y disciplinas desde otros documentos de análisis. Intensión que en dicho trabajo debido a que desbordarían los objetivos planteados en un inicio.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Zapata, S. (2018). Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (48), 97.110. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7376>
- Acosta Valdeleón, J., & Aguirre Rueda, J. (2014). Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela. *Pedagogía y Saberes*, (40), 47.56. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys47.56>
- Álvarez Gallego, A. (2013). La mirada empresarial de la educación. A propósito del informe Compartir. *Pedagogía y Saberes*, (39), 140.165. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys140.165>
- Álvarez Gallego, A. (2017). El estatuto del maestro hoy. Aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (25), 55.61. <https://doi.org/10.17227/01212494.25pys55.61>
- Amaya de Ochoa, G. (1990). Enseñanza de las ciencias. Las vicisitudes de la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 54.62. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys54.62>
- Arias Gómez, D. (2013). Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones. *Pedagogía y Saberes*, (37), 63.72. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys63.72>
- Arias Gómez, D. (2017). Formación ciudadana: una propuesta centrada en derechos humanos y pedagogía urbana. *Pedagogía y Saberes*, (29), 79.87. <https://doi.org/10.17227/01212494.29pys79.87>
- Arias, J. (1998). Psicología educativa, psicopedagogía, conozcámoslas. *Pedagogía y Saberes*, (11), 47.51. <https://doi.org/10.17227/01212494.11pys47.51>
- Ávila Penagos, R. (1992). La universidad: lugar cultural de las disciplinas y de las profesiones. El desafío de la reestructuración. *Pedagogía y Saberes*, (3), 5.19. <https://doi.org/10.17227/01212494.3pys5.19>
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, (38), 103.113. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>

- Beltrán, R. (2016). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*, (42), 9.20. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys9.20>
- Best, F. (1988) Los avatares de la palabra “pedagogía”. *Perspectivas*, XVIII (2), pp. 163-172.
- Bustamante Zamudio, G. (2017). Carl Gustav Jung y la educación. *Pedagogía y Saberes*, (46), 65.75. <https://doi.org/10.17227/01212494.46pys65.75>
- Bustamante Zamudio, G., Herrera, M., Vásquez Arrieta, T., Marín Ardila, L., & Arias, D. (2003). Observatorio Pedagógico de Medios. *Pedagogía y Saberes*, (18), 102.104. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys102.104>
- Calvo, G. (2004). La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>
- Camargo Uribe, Ángela, & Hederich Martínez, C. (2017). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes*, (26), 31.40. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys31.40>
- Cárdenas, E. García, M. & López, G. (2015). *Una aproximación al campo conceptual de la pedagogía desde las revistas publicadas en RUDECOLOMBIA en el período comprendido entre el 2001 y el 2013* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2604>
- Cárdenas, Y., & Marín-Díaz, D. (2013). Editorial. *Pedagogía y Saberes*, (37), 5.6. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys5.6>
- Cardona, M. S. (2005). *El movimiento pedagógico: una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002 (Tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Carvajal, G. (2005). La lógica de la pedagogía: entre el saber y el deseo. *Pedagogía y Saberes*, (23), 77.85. <https://doi.org/10.17227/01212494.23pys77.85>
- Carvajal, G. (2017). La educación no tiene historia. *Pedagogía y Saberes*, (27), 63.68. <https://doi.org/10.17227/01212494.27pys63.68>
- Colciencias. (2016). Recuperado de: <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/terminosdereferencia-conv768-2016-firmados.pdf>

- Cortés Salcedo, R. (2013). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004. *Pedagogía y Saberes*, (38), 63.69. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys63.69>
- Díaz Flórez, O. (2013). Las competencias en la educación superior: tecnologías de gobierno para la gestión de la capacidad de agencia. *Pedagogía y Saberes*, (38), 9.21. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys9.21>
- Díaz Villa, M. (2014). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *Pedagogía y Saberes*, (40), 35.45. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys35.45>
- Díaz, O. (1997). Políticas educativas y formación de maestros. *Pedagogía y Saberes*, (10), 43.50. <https://doi.org/10.17227/01212494.10pys43.50>
- Díaz-Soler, C. (2017). Anna Freud y la discusión sobre la formación de los educadores. *Pedagogía y Saberes*, (46), 31.44. <https://doi.org/10.17227/01212494.46pys31.44>
- Espinel-Bernal, Óscar. (2017). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente. *Pedagogía y Saberes*, (45), 53.64. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys53.64>
- Falcón, M. (2000). Del "obstáculo imprevisto" al "obstáculo pedagógico". *Pedagogía y Saberes*, (14), 67.71. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys67.71>
- Fandiño Cubillos, G. (1998). Orígenes y perspectivas del programa de Educación Preescolar en la UPN. *Pedagogía y Saberes*, (11), 39.46. <https://doi.org/10.17227/01212494.11pys39.46>
- Franco Patiño, S. (2013). La educación como praxis transformadora. *Pedagogía y Saberes*, (36), 45.56. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys45.56>
- García Vera, N. (2017). Pedagogía y formación de maestros: entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión. *Pedagogía y Saberes*, (28), 61.70. <https://doi.org/10.17227/01212494.28pys61.70>
- García Vera, N., & Rojas Prieto, S. (2016). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, (42), 43.60. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys43.60>
- Garrido Pimenta, S. (2013). Hacia una resignificación de la Didáctica – Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica –. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y Saberes*, (39), 117.139. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys117.139>

- Gil & Rojas (2016). *Una aproximación al campo conceptual de la pedagogía desde la revista pedagogía y saberes, de la Universidad Pedagógica Nacional en el período 2001-2013* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2606>
- González Jiménez, D. (2015). Evaluación masiva y espectacularización mediática del resultado: de cómo mentir con estadísticas y fabricar el fracaso escolar. *Pedagogía y Saberes*, (41), 63.74. <https://doi.org/10.17227/01212494.41pys63.74>
- González Terreros, M., & Aguilera Morales, A. (2013). Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina. *Pedagogía y Saberes*, (39), 77.86. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys77.86>
- González, A. Pineda, D. & Wilchez, L. (2015). *Una aproximación al campo conceptual de la pedagogía desde la revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia, en el período comprendido entre el 2001 al 2011* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2633>
- Henao S., B., Isaza M., L., & Gómez G., M. (2004). Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (21), 89.98. <https://doi.org/10.17227/01212494.21pys89.98>
- Herrera Beltrán, C., & Buitrago, B. (2004). Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (21), 69.80. <https://doi.org/10.17227/01212494.21pys69.8>
- Herrera, J., & Martínez Ruiz, Ángela. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, (49), 9.26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>
- Jiménez, A. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Lancheros de Cabrera, C. (1993). El programa de Educación Especial en sus 25 años. Trayectoria y significación del Programa de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*, (4), 55.60. <https://doi.org/10.17227/01212494.4pys55.60>

- León Palencia, A. (2016). Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión. *Pedagogía y Saberes*, (44), 93.103. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys93.103>
- Lima Jardilino, J. (2017). Aportes del pensamiento educativo de Paulo Freire: de la singularidad a la universalidad de su Pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (28), 21.29. <https://doi.org/10.17227/01212494.28pys21.29>
- Lozano, I. (2013). La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación. *Pedagogía y Saberes*, (39), 99.106. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys99.106>
- Luna, M. (2017). Vínculos entre filosofía y didáctica: prácticas de enseñanza en escuelas secundarias argentinas. *Pedagogía y Saberes*, (47), 49.63. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys49.63>
- Marín-Díaz, D. (2013). Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil. *Pedagogía y Saberes*, (37), 37.48. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys37.48>
- Martínez Boom, A. (1990). Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 7.13. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys7.13>
- Martínez Boom, A., & Tamayo Valencia, A. (1991). Teoría Pedagógica. Ética y educación. *Pedagogía y Saberes*, (2), 12.24. <https://doi.org/10.17227/01212494.2pys12.24>
- Martínez Boom, A. (2016). *Pedagogía y Saberes*. 25 años. *Pedagogía y Saberes*, (43), 7.8. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys7.8>
- Mejía, M. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43), 37.48. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys37.48>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). “Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales”. Decreto 1279 de junio 19 de 2002 Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86434_Archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). “Por la cual se establece el cronograma de actividades para el proceso de evaluación de carácter diagnóstica formativa de los educadores oficiales regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, que no han logrado

- ascenso de grado o reubicación de nivel salarial y se fijan los criterios para su aplicación”. Resolución 15711 de 2015. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-354017_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). "Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”. Resolución 02041 de 2016. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). “Por la cual se adopta e incorpora el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente y se dictan otras disposiciones”. Resolución No. 09317 del 06 de mayo de 2016. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357013_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). “Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016”. Resolución final 18583 de 2017 deroga 02041. Recuperado de <http://universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/Resolucioon18583de2017.pdf>
- Narodowski, M., & Botta, M. (2017). La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich. *Pedagogía y Saberes*, (46), 45.54. <https://doi.org/10.17227/01212494.46pys45.54>
- Narváez Montoya, A. (2011). Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje. *Pedagogía y Saberes*, (32), 7.21. <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys7.21>
- Narváez Montoya, A. (2012). Cultura alfabética, educación y desarrollo. *Pedagogía y Saberes*, (36), 81.92. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys81.92>
- Niño Zafra, L., & Diaz Borbón, R. (1999). La formación de educadores en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (12), 5.15. <https://doi.org/10.17227/01212494.12pys5.15>
- Noguera Ramírez, C. (1991). Historia de la pedagogía. Una reflexión ética desde el saber pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, (2), 25.35. <https://doi.org/10.17227/01212494.2pys25.35>

- Noguera Ramírez, C. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. *Pedagogía y Saberes*, (18), 75.82. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys75.82>
- Noguera Ramírez, C. (2011). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, (33), 9.25. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys9.25>
- Noguera Ramírez, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Grupo de Historia de la práctica pedagógica en Colombia.
- Noguera-Ramírez, C. (2016). A propósito de nuestros 25 años. *Pedagogía y Saberes*, (43), 5. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys5>
- Noguera-Ramírez, C. (2017). Filosofía y Pedagogía: una relación necesaria. *Pedagogía y Saberes*, (47), 6.8. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys6.8>
- Noguera-Ramírez, C. (2017). La formación como “antropotécnica”. Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk. *Pedagogía y Saberes*, (47), 23.30. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys23.30>
- Ojeda Suárez, E. (1997). Una aproximación al estado del arte en el currículo de educación superior en Colombia (1987-1995). *Pedagogía y Saberes*, (10), 61.71. <https://doi.org/10.17227/01212494.10pys61.71>
- Orjuela Sánchez, G. (2011). Formación pedagógica e investigativa en la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*, (31), 52.58. <https://doi.org/10.17227/01212494.31pys52.58>
- Ortega Valencia, P. (2011). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26.33. <https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26.33>
- Pabón de Reyes, C., & Rodríguez, M. (2000). El proceso de acreditación previa en el proyecto curricular de la licenciatura en psicología y pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (14), 105.112. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys105.112>
- Páramo, P. (2017). La educación ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional. Definición de un macro-proyecto. *Pedagogía y Saberes*, (7), 21.28. <https://doi.org/10.17227/01212494.7pys21.28>
- Pardo Novoa, A. (1985). Presentación. *Acción educativa*, (6), 3-4.

- Pardo Torres, M. (1996). Perspectivas de la facultad de educación. *Pedagogía y Saberes*, (8), 71.76. <https://doi.org/10.17227/01212494.8pys71.76>
- Paredes Oviedo, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31.47. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys31.47>
- Parra L, Gustavo. & Marín D, Dora. (2016). De la metáfora del perfeccionamiento humano al aprendizaje permanente: el desdoblamiento del concepto de educación. Recuperado de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10414/6889>
- Peña Rodríguez, F. (1999). El conflicto en la esfera de la nueva normatividad educativa. *Pedagogía y Saberes*, (12), 57.65. <https://doi.org/10.17227/01212494.12pys57.65>
- Peñuela C., D. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Pedagogía y Saberes*, (30), 39.46. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys39.46>
- Pineda, D. (1991). Moral y educación. Algunas reflexiones a partir del pensamiento de John Dewey. *Pedagogía y Saberes*, (2), 36.47. <https://doi.org/10.17227/01212494.2pys36.47>
- Prada Dussán, M. (2017). El miedo a la tecnología en la educación: entre la posibilidad y el límite. *Pedagogía y Saberes*, (26), 67.73. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys67.73>
- Falcón, M. (2000). Del "obstáculo imprevisto" al "obstáculo pedagógico". *Pedagogía y Saberes*, (14), 67.71. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys67.71>
- Pradilla Cobos, H. (1999). Formación de docentes para la atención de personas con limitación visual en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (12), 27.42. <https://doi.org/10.17227/01212494.12pys27.42>
- Reyes Navia, R., Castaño Silva, I., & Gómez, J. (1994). Eje de constitución del sujeto. *Pedagogía y Saberes*, (5), 59.64. <https://doi.org/10.17227/01212494.5pys59.64>
- Reyes Ramírez, O. (2017). La educación popular y la investigación social crítica en la transformación de la escuela. *Pedagogía y Saberes*, (25), 83.90. <https://doi.org/10.17227/01212494.25pys83.90>
- Ríos B. Rafael. (2005) Las ciencias de la educación. Entre Universalismo y Particularismo cultural. *Revista Iberoamericana de educación*, 36 (4), 1 – 15. Recuperada de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2806>

- Ríos B., R. (2006) De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Educación y Pedagogía*, 18(44), 11-31.
- Ríos B., R. (2008) *Las ciencias de la educación en Colombia: Entre el universalismo y particularismo cultural*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- Ríos Beltrán, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27.40. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8168>
- Ríos Beltrán, R., & Cerquera Cuéllar, M. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. *Pedagogía y Saberes*, (39), 21.32. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys21.32>
- Rodríguez Gómez, H., Yarza de los Ríos, V., & Echeverri, J. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*, (45), 23.30. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys23.30>
- Rueda, R. J. (2017). *Una aproximación al campo conceptual de la pedagogía desde la Revista Colombiana de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (2005-2010)* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7769>
- Runge Peña, A. (2017). Las dimensiones de la intuición y del arte de la intuición en Johann Heinrich Pestalozzi: acercamientos antropológico-pedagógicos. *Pedagogía y Saberes*, (28), 43.52. <https://doi.org/10.17227/01212494.28pys43.52>
- Runge Peña, A. K. (2010) La ciencia de la educación como profesión en Alemania. En: J. Sáenz. (editor). *Pedagogía saber y ciencias* (pp. 127-153). Bogotá: Universidad de Antioquia – Facultad de Educación, Universidad Nacional de Colombia – Centro de Estudios Sociales.
- Sáenz Obregón, J. (1990). Historia de la pedagogía. Psicología y escuela activa en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (1), 35.47. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys35.47>
- Sáenz, O. (2017). La educación social y la educación ambiental. Análisis comparativo de dos discursos pedagógicos sobre prácticas sociales de intervención educativa. *Pedagogía y Saberes*, (27), 107.116. <https://doi.org/10.17227/01212494.27pys107.116>
- Sánchez de Osorio, B. (1998). Seguimiento de egresados del programa de Psicología y Pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (11), 65.73. <https://doi.org/10.17227/01212494.11pys65.73>

- Sauret, M.-J., & Sotelo, A. (2018). ¿Existe el Otro? *Pedagogía y Saberes*, (48), 163.178. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7381>
- Silva Briceño, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 81.93. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8172>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2013). ‘Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad’: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, (38), 93.102. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys93.102>
- Soriano Díaz, A. (2005). Los valores de los maestros en formación. *Pedagogía y Saberes*, (23), 29.38. <https://doi.org/10.17227/01212494.23pys29.38>
- Sotelo Céspedes, A. (2016). El cuerpo contemporáneo: Entre la tesis de excepcionalidad del hombre y su oscurantismo. *Pedagogía y Saberes*, (44), 83.91. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys83.91>
- Tamayo Valencia, A. (1999). La investigación en educación y pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (13), 37.47. <https://doi.org/10.17227/01212494.13pys37.47>
- Torres Carrillo, A. (2009). Educación Popular y Paradigmas Emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, (30), 19.32. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys19.32>
- Tröhler, D. (2016). La paradoja de ser maestro: relevancia institucionalizada y desconfianza organizada. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/310772963>
- Unda Bernal, M. (1994). La escuela, el maestro y su formación. *Pedagogía y Saberes*, (5), 68.72. <https://doi.org/10.17227/01212494.5pys68.72>
- Universidad Pedagógica Nacional, F. de E. (1992). Las Reformas Educativas: el punto de vista de la Facultad de Educación sobre la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*, (3), 34.51. <https://doi.org/10.17227/01212494.3pys34.51>
- Vargas Guillen, G. (2000). Perspectivas pedagógicas. La educación del futuro como futuro de la educación. *Pedagogía y Saberes*, (14), 57.66. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys57.66>
- Vargas Guillén, G., Meléndez Acuña, R., & Herrera Romero, W. (2017). Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 65.77. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys65.77>

- Vargas. G. (1990). Editorial. *Pedagogía y Saberes*, (1), 5. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.1pys4.6>
- Vásquez Arrieta, T. (1999). Educación y comunicación: un nuevo campo de formación. *Pedagogía y Saberes*, (13), 23.30. <https://doi.org/10.17227/01212494.13pys23.3>
- Vásquez, T. (2000). Editorial. *Pedagogía y Saberes*, (15), 4.5. <https://doi.org/10.17227/01212494.15pys4.5>
- Vásquez, T. (2002). Editorial. *Pedagogía y Saberes*, (17), 2.4. <https://doi.org/10.17227/01212494.17pys2.4>
- Vásquez, T. (2002). Espacio y tiempo en educación y comunicación. *Pedagogía y Saberes*, (17), 17.26. <https://doi.org/10.17227/01212494.17pys17.26>
- Vitarelli, M. (2009). Economía Y Educación: Teorías y prácticas en su enseñanza. *Pedagogía y Saberes*, (30), 65.70. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys65.70>
- Vizcaíno G., M. (2004). La televisión en su tarea complementaria de la educación primaria: el caso colombiano. *Pedagogía y Saberes*, (21), 99.113. <https://doi.org/10.17227/01212494.21pys99.113>
- Young, M. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. *Pedagogía y Saberes*, (45), 79.88. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys79.88> [Traducido por L. Macías y G. Parra]
- Zambrano Leal, A. (2010). El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico. *Pedagogía y Saberes*, (33), 37.50. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys37.50>
- Zambrano Leal, A. (2011). El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico. *Pedagogía y Saberes*, (33), 37.50. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys37.50>
- Zuluaga G. Olga. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Selección y Clasificación

Anexo 2. Matriz de Identificación Temática

Anexo 3. Matriz de Tematización de Editoriales

Anexo 4. Matriz de Tematización de Artículos (PYS)

TEMÁTICA ABIERTA					
TÍTULO DEL ARTÍCULO	AUTOR	LINK ARTÍCULO	PALABRAS CLAVE ARTÍCULO	RESUMEN	CODIFICACIÓN
Editorial	<i>German Vargas</i>	DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.1pys4.6	N.D	Con diferencias no sólo de nombre, sino también de enfoques epistemológicos, el trabajo que hoy iniciamos, y que tiene como centro de gestación nuestra Facultad de Educación es, de un cierto modo, la continuación de Otro inmediatamente anterior. Hoy los rumbos y perspectivas son distintos. El horizonte se ha ampliado y asistimos a nuevas búsquedas en las cuales lo pedagógico se nos ha tornado como lo fundamental de la problemática y el centro de las reflexiones	PYS-01-01-E
Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía	<i>Alberto Martinez Boom</i>	http://dx.doi.org/10.17227/01212494.1pys7.13	Arqueología del saber, pedagogía, educación	El presente trabajo no tiene la intención ni mucho menos la pretensión de exponer el pensamiento filosófico de Michael Foucault. Nuestro trabajo al interior del equipo de investigación de la “Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia” ¹ no apunta a ser las obras comentadas de un autor, ni un análisis comentado de su obra: no es una interpretación crítica de la “Arqueología del saber” o de la genealogía del poder.	PSY-01-02-I
De la práctica pedagógica al texto pedagógico	<i>Mario Diaz Villa</i>	http://dx.doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27	práctica pedagógica; educación; ideologías educativas	Quizás uno de los rasgos más significantes del desarrollo intelectual de la educación en Colombia durante esta década ha sido la forma como el campo de la educación se ha abierto tanto a la posibilidad de estudio y comprensión de los problemas del maestro, de su historicidad, de las leyes sociales y discursivas que regulan la selección y organización del conocimiento escolar y las prácticas pedagógicas, como a la búsqueda de alternativas pedagógicas y modalidades investigativas que relievan la participación, interpretación y la inclusión de los sujetos colectivos escolares a los procesos educativos de la escuela.	PSY-01-03-I
Epistemología de la Pedagogía	Germán Vargas Guillen	http://dx.doi.org/10.17227/01212494.1pys28.34	Epistemología, saber, práctica, pedagogía.	Plantear algunos de los problemas epistemológicos actuales de la pedagogía como se intenta en este ensayo, requiere la siguiente advertencia: el ámbito de lo educativo donde se elucidan problemas relativos al saber, la práctica y las relaciones de uno y otro con la cultura es la pedagogía.	PSY-01-04-I

<p>Historia de la pedagogía. Psicología y escuela activa en Colombia</p>	<p><i>Javier Saenz Obregón</i></p>	<p>http://dx.doi.org/10.17227/01212494.1pys35.47</p>	<p>Saber, práctica pedagógica, escuela nueva, psicología experimental</p>	<p>En este trabajo, a partir de documentos centrales al saber y a la práctica pedagógica en este periodo, analizaremos algunos conceptos de la psicología experimental que subyacen los métodos de enseñanza, las estrategias de formación y los fines de la "pedagogía nueva", "escuela activa", o "educación por medio de la vida".</p>	<p>PSY-01-05-I</p>
<p>Vuelta sobre lo mismo. Los grandes pedagogos: lectura desde tres disciplinas</p>	<p><i>Gloria Calvo</i></p>	<p>http://dx.doi.org/10.17227/01212494.1pys48.53</p>	<p>Educación y culturas, filosofía, sociología, psicología</p>	<p>El presente artículo se basa en otro aparecido en Educación y Culturas que presentaba una reseña de los planteamientos educativos de los grandes pedagogos. El objetivo era difundir dichas reflexiones para mostrar la vigencia de las mismas y crear la necesidad de volver a los autores con el fin de efectuar estudios más sistemáticos. En esta "Vuelta sobre lo mismo" se destacan algunos temas relacionados con la filosofía, la sociología y la psicología. Tal vez corroboran la hipótesis de que la mayoría de las veces, cuando se hace una reflexión sobre la pedagogía se efectúa desde las disciplinas, en detrimento de considerarla como un saber autónomo.</p>	<p>PSY-01-06-R</p>
<p>Enseñanza de las ciencias. Las vicisitudes de la pedagogía</p>	<p><i>Graciela Amaya de Ochoa</i></p>	<p>http://dx.doi.org/10.17227/01212494.1pys54.62</p>	<p>vicisitudes de la pedagogía, saber, enseñanza</p>	<p>Las vicisitudes de la pedagogía en su reflexión teórica, se han movido entonces en torno a la necesidad de una inscripción o delimitación; ya para asumirla como una de las ciencias de la educación o para mirarla como noción articuladora de las ciencias que hablan de la educación, o bien para señalarla como la disciplina encargada de explicar y practicar la enseñanza.</p>	<p>PSY-01-07-R</p>
<p>Pedagogía y ciencia. Incredibilidad a la pedagogía desde las ciencias naturales</p>	<p><i>Álvaro Quevedo Ramírez</i></p>	<p>http://dx.doi.org/10.17227/01212494.1pys63.74</p>	<p>Hecho educativo, pedagogía</p>	<p>Si comenzamos por examinar concepciones, especulaciones y definiciones de pedagogía, nos encontramos con un espectro muy amplio. La pedagogía nos la presentan como un arte, una técnica, saberes, o una disciplina, una ciencia, una teoría, una práctica, un discurso, una actitud, un comportamiento ético social, una filosofía y hasta una ideología. Su objeto de estudio para unos es el "hecho educativo", para otros la enseñanza-aprendizaje, la enseñanza únicamente, las relaciones y mediaciones entre el profesor y alumno, la inteligencia, la psiquis, enseñar a pensar, las instituciones, los sistemas educativos y hasta los programas curriculares (objetivos, contenidos y métodos). Se tratará de sustentar estas aseveraciones con referencia a escritos de docentes de la Universidad Pedagógica, historiadores de la pedagogía, autores y tratadistas clásicos de estos temas. Finalmente se presentarán algunas aproximaciones y alternativas de solución.</p>	<p>PSY-01-08-R</p>

TEMÁTICA ABIERTA

TÍTULO DEL ARTÍCULO	AUTOR	LINK ARTÍCULO	PALABRAS CLAVE ARTÍCULO	RESUMEN	CODIFICACIÓN
Editorial. La ética como intencionalidad pedagógica	<i>Germán Vargas</i>	DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.2pys3.11	Epistemología, saber, práctica, pedagogía	En esta edición de Pedagogía y Saberes hemos corrido una aventura, a saber: interrogamos por la ética desde el contexto de la pedagogía y, al mismo tiempo, desarrollar la misma búsqueda de pedagogía en el contexto de la ética. Hemos buscado superar el supuesto de flexión consistente en interpelar para ir cuenta del fundamento. Por tanto, nos bastaba con ver cómo se suceden las relaciones discursivas entre ética y pedagogía.	PYS-02-01-E
Teoría Pedagógica. Ética y educación	<i>Alberto Martínez Boom, Alfonso Tamayo Valencia</i>	DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.2pys12.24	Posiciones intelectualistas, valores, ética, educación	Ante la reiterada denuncia de una crisis de valores y la abundancia de soluciones salvadoras para esa misma crisis, vale la pena arriesgar y explorar otra posibilidad que vaya en contravía de las explicaciones funcionalistas que se orientan a señalar los profundos vacíos del estado y a formular lo que este debería ser; y de las posiciones intelectualistas que pretenden dar cuenta del conflicto estableciendo una comunidad ideal de habla enmarcada en normas comunicativas objetivas y universales.	PYS-02-02-R
Historia de la pedagogía. Una reflexión ética desde el saber pedagógico	<i>Carlos Ernesto Noguera Ramírez</i>	DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.2pys25.35	Educación, pedagogía, ética	Desde hace algunos años nos hemos visto abocados a un debate cada vez más insistente en torno de los posibles, y de hecho, múltiples vínculos que se establecen entre educación, pedagogía y ética. Pero durante mucho tiempo (quizás desde finales del siglo XIX) la separación que se operó entre “disciplinas científicas” y “disciplinas especulativas”, hizo impertinente, o a lo menos, poco relevante la pregunta por las relaciones entre estos campos de saber.	PYS-02-03-R

Moral y educación. Algunas reflexiones a partir del pensamiento de John Dewey	<i>Diego Antonio Pineda</i>	DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.2pys36.47	Conducta y destino humanos, filosofía de la educación; psicología social	El presente trabajo, dentro de otras cosas se propone rastrear en esta obra de Dewey "Naturaleza Humana y Conducta" algunas consideraciones de importancia sobre la relación existente entre moral y educación y ponerlas en conexión con algunas ideas pedagógicas de nuestro autor, especialmente su pretensión de una educación basada en los recursos de la experiencia presente. Por ello desarrollaré tres pasos: en el primero, buscaré profundizar en su idea directriz, la de una ciencia de la naturaleza humana; en el segundo, miraré la relación naturaleza humana moralidad; en el tercero, trataré de mostrar la necesaria conexión existente entre su pensamiento moral y sus ideas educativas.	PYS-02-04-R
Pensamiento Lenguaje y desarrollo. Estudio a partir de L.S Vygotsky: fundamentación psicológica de una perspectiva educativa	<i>Nohra Pabón</i>	DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.2pys48.57	Psicología del lenguaje, racionalidad, prácticas educativas,	En aras de ese balance recurriremos a presentar el aporte de uno de los psicólogos iniciadores del estudio sistemático, empírico y genético de los fenómenos relativos al pensamiento y al lenguaje -L. S. Vygotsky-, en función de abrir significativa y críticamente el horizonte de una comprensión del ser humano desde una de sus manifestaciones, a saber, la posibilidad de dar sentido intencional a la experiencia, a través del lenguaje, a partir de la autodeterminación que le ofrece la razón.	PYS-02-05-I
El profesor Louis Althusser. Mi amigo	<i>Numas Armando Gil Olivera</i>	DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.2pys58.60	N.D	Louis Althusser había sido uno de los más notorios "Maltres-á-penser" de la década de los sesenta y, aunque muy diezmadas las filas de sus incondicionales en nuestro país, aún guarda sin duda una parte de su carisma, no sólo por su relevancia teórica, sino también por su significación política. Todavía los programas académicos de Sociología, Filosofía, Filosofía del derecho y Filosofía de las ciencias de nuestras instituciones Universitarias recomiendan en su bibliografía sus textos como "Los aparatos ideológicos del Estado" "Para Leer el Capital" y "Por Marx".	PYS-02-06-V (ORB)
B.F Skinner. Un conductista radical	<i>Pablo Páramo</i>	DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.2pys61.66	Conductismo, teoría bio-psico-cultural, comportamiento	El reciente fallecimiento de B. F. Skinner coloca de nuevo el conductismo en tela de juicio como lo estuvo desde sus inicios en los años 20. Es un momento apropiado tanto para recordar la biografía como para revisar los planteamientos centrales de la teoría de este autor. Al desarrollo de esas dos temáticas se dedicará el presente obituario.	PYS-02-07-V (ORB)

Pedagogía y verdad	<i>Germán Vargas Guillen</i>	DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.2pys67.71	Saber pedagógico, epistemología, ciencias, cultura, pedagogía.	La producción de Flórez ha sido el fruto de una genuina combinación entre estudios empíricos y desarrollos teóricos correspondientes a la epistemología. De los primeros es muestra: El pensamiento pedagógico de los maestros (en autoría con E. Batista; Medellín, U. de Antioquia, 1982) y El saber pedagógico del profesor en Medellín (con otros; Medellín, U. de Antioquia, 1985). De los segundos se pueden destacar “Pedagogía y enseñanza de las ciencias”(en: Cuatro ensayos sobre pedagogía y saber. Medellín, U. de Antioquia, 1986); Enseñanza de las ciencias, cultura y pedagogía, (en: Análisis; XXV (48) 88; 157-184) y el libro que se le reseña aquí.	PYS-02-08-L
Santander y la Instrucción Pública (1819-1840)	<i>Alejandro Álvarez Gallego</i>	DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.2pys72.77	Instrucción pública, imaginarios, práctica pedagógica, práctica política	Revisar el siglo XIX ha sido una práctica casi exclusiva de los historiadores de la política y de la economía, a quienes les ha preocupado mucho las guerras civiles, la multiplicidad de constituciones y las condiciones en que se dio nuestro despegue económico. Abundan los escritos sobre los partidos, la iglesia y los ideólogos, hay un buen número de trabajos estadísticos sobre exportaciones e importaciones y también se han estudiado con cuidado el problema del trabajo y las relaciones laborales en las haciendas, en las factorías y en los talleres artesanales. Recientemente se están haciendo investigaciones sobre las mentalidades y el imaginario colectivo de los sectores populares.	PYS-02-09-L

TÍTULO DEL ARTÍCULO	AUTOR	LINK ARTÍCULO
Editorial. Presentación	<i>Editor Revista Pedagogía y saberes</i>	DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.3pys3.4
La universidad: lugar cultural de las disciplinas y de las profesiones. El desafío de la reestructuración	<i>Rafael Ávila Penagos</i>	DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.3pys5.19
Enseñanza de la comunicación: La legitimación de una profesión como campo intelectual	<i>Jesus Martin-Barbero</i>	DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.3pys20.26

<p>Saber pedagógico (Una visión alternativa)</p>	<p><i>Alfonso Tamayo Valencia</i></p>	<p>DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.3pys27.30</p>
<p>WEBER, MAX. El poder del Estado y la dignidad de la vocación académica</p>	<p><i>Germán Vargas Guillen</i></p>	<p>DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.3pys31.33</p>
<p>Las Reformas Educativas: el punto de vista de la Facultad de Educación sobre la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional</p>	<p><i>Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional</i></p>	<p>DOI: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.3pys34.51</p>

TEMÁTICA ABIERTA

PALABRAS CLAVE ARTÍCULO	RESUMEN
educación	Los tiempos presentes nos han llegado cargados de nuevos y complejos desafíos. Las transformaciones y los giros sociales, económicos, políticos y culturales de las últimas décadas, determinados en buena parte por la cada vez más acentuada presencia social de la ciencia y las Nuevas Tecnologías pero también por la emergencia y desplazamientos de los sujetos sociales en el espacio de lo público, constituyen a no dudarlo un verdadero e inocultable reto a los diversos campos del saber, entre ellos al sistema educativo en general y al quehacer pedagógico en particular.
Universidad, Historia de las ciencias, cultura,	Este ensayo se atreve a esbozar un mapa conceptual de la Universidad que permite apostar por una cierta manera de Institucionalizar la cultura sistematizada. Sostenemos que la Universidad es el lugar de encuentro entre las disciplinas y las profesiones, y que los ordenadores claves de su organización institucional son el Departamento y la Facultad. No tal como ellos se presentan en la Universidad realmente existente, sino tal como ellos se reconceptualizan corrigiendo desviaciones lamentables de la tradición universitaria que han retardado nuestro Ingreso a la Modernidad.
Problemas curriculares, enseñanza, comunicación, proyecto social	Más que una “ponencia” lo que sigue es el dibujo de un gesto provocador. Provocación a pensar los problemas curriculares en la enseñanza de la comunicación desde un modelo de trabajo más cercano de la “obra abierta” que de la tecnología educativa, incitación a salir del enredo, maniqueo o dialéctico, que sigue dominando el debate sobre las proporciones que en nuestros planes de estudio debe darse a la teoría y la práctica, a los Saberes y a las destrezas, a la investigación o la producción.

<p>Saber pedagógico, sabe, conocimiento, Historia de las ciencias</p>	<p>Este libro, ganador de un premio nacional en ensayo sobre Pedagogía, es como su nombre lo indica, un intento serio por construir una visión alternativa acerca del saber pedagógico. Desde la presentación, se asume la tarea de pensar la naturaleza y el sentido de lo pedagógico más allá del estrecho marco del saber común o de la simple experiencia docente, por antigua que sea.</p>
<p>Poder, Dignidad, Vocación</p>	<p>La compilación contiene 14 escritos del Maestro de la sociología Max Weber, todos ellos relativos al fenómeno universitario; contempla planteamientos que propone el autor de 1908 a 1919. Como tal, representa una serie de reflexiones de un veterano que puede presentar - en su momento- una postura crítica sobre la vida de este ámbito académico, con el propósito de propugnar para éste acciones radicales tendientes al desarrollo de la ciencia y la cultura.</p>
<p>Reforma, universidad</p>	<p>El punto de vista de la Facultad de Educación sobre la reestructuración de la UPN. Este borrador se redactó sobre documentos de base producidos en los Departamentos y Programas de la Facultad de Educación.</p>

CODIFICACIÓN

PYS-03-01-E

PYS-03-02-D

PYS-03-03-D

PYS-03-04-L

PYS-03-05-L

PYS-03-06-V (INF. DISC)

Codificación	Identificación temática
PYS-01-01-E	PEDAGOGÍA; REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES
PSY-01-02-I	PEDAGOGÍA; HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA; FOUCAULT, MICHEL (1926-1984); ENSEÑANZA; SABER PEDAGÓGICO
PSY-01-03-I	PRÁCTICA PEDAGOGICA; TEXTO PEDAGÓGICO; DISCURSO PEDAGÓGICO
PSY-01-04-I	EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA; PEDAGOGÍA; CONSTRUCTIVISMO; PIAGET, JEAN (1896-1980); HUSSERL, EDMUND (1859-1938)
PSY-01-05-I	ESCUELA ACTIVA; PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL; HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA; SABERES MODERNOS; INFANCIA
PSY-01-06-R	EDUCACIÓN; PEDAGOGÍA Y FILOSOFÍA; PEDAGOGÍA Y SOCIOLOGÍA; PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA
PSY-01-07-R	PEDAGOGÍA; ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS; DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES
PSY-01-08-R	PEDAGOGÍA; ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS; CONSTRUCTIVISMO (psicología constructivista)
PYS-02-01-E	PEDAGOGÍA; ÉTICA; PEDAGOGÍA Y FILOSOFÍA; SOCIEDAD CIVIL; DIÁLOGO
PYS-02-02-R	ÉTICA; CRISIS; PEDAGOGÍA; FOUCAULT, MICHEL (1926-1984); EDUCACIÓN Y ÉTICA
PYS-02-03-R	ÉTICA Y PEDAGOGÍA; INTERÉS; HERBART, FRIEDRICH (1776-1841)
PYS-02-04-R	DEWEY, JOHN (1896-1952); MORALIDAD; MORAL Y EDUCACIÓN
PYS-02-05-I	VYGOTSKI, LEV (1896-1934); CONSTRUCTIVISMO (Constructivismo psicológico); ÉTICA; LENGUAJE; PENSAMIENTO
PYS-02-06-V (ORB)	ALTHUSSER, LOUIS (1918-1990); FILOSOFÍA
PYS-02-07-V (ORB)	SKINNER; BURRHUS FREDERIC (1904-1990); CONDUCTISMO; INSTRUCCIÓN PROGRAMADA; ÉTICA; PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
PYS-02-08-L	EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA; PEDAGOGÍA; FLÓREZ, RAFAEL (195X-); PEDAGOGÍA Y FILOSOFÍA
PYS-02-09-L	INSTRUCCIÓN PUBLICA; HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA; COLOMBIA SIGLO XIX
PYS-03-01-E	EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN (Enseñanza de la comunicación); UNIVERSIDAD; UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PYS-03-02-D	UNIVERSIDAD (Historia de la universidad); UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (Reestructuración de la universidad)
PYS-03-03-D	CURRÍCULO; UNIVERSIDAD; COMUNICACIÓN (Enseñanza de la comunicación)
PYS-03-04-L	PEDAGOGÍA; SABER PEDAGÓGICO; CONSTRUCTIVISMO
PYS-03-05-L	WEBER, MAX (1864-1920); UNIVERSIDAD; SOCIOLOGÍA Y EDUCACIÓN
PYS-03-06-V (INF. DISC)	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (Reestructuración); UNIVERSIDAD (Universidad Pública); FORMACIÓN DE MAESTROS; INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
PYS-04-01-E	EDUCACION POPULAR; EDUCACIÓN COMUNITARIA; INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA; CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN
PYS-04-02-R	EDUCACION COMUNITARIA; EDUCACIÓN POPULAR; SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS; LENGUAJE
PYS-04-03-R	EDUCACION POPULAR; PEDAGOGÍA (Pedagogía en America Latina); FREIRE, PAULO (1921-1997)
PYS-04-04-R	EPISTEMOLOGIA DE LA PEDAGOGÍA; BACHELARD, GASTON (1884-1962); FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA
PYS-04-05-R	EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA; PEDAGOGÍA ACTIVA; PIAGET, JEAN (1896-1980); DIDÁCTICA
PYS-04-06-R	PEDAGOGIA; ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
PYS-04-07-R	HISTORIA DE LA EDUCACION; HISTORIA DE LA PEDAGOGIA
PYS-04-08-V (INF. DISC)	EDUCACION ESPECIAL; UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL; NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
PYS-04-09-L	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN; REFORMA INSTRUCCIONISTA DE 1870
PYS-04-10-L	INVESTIGACION CUALITATIVA
PYS-05-01-E	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PYS-05-02-E	CONSTRUCTIVISMO
PYS-05-03-R	CONSTRUCTIVISMO; CONOCIMIENTO (Concepción del conocimiento); APRENDIZAJE (Aprendizaje significativo); ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
PYS-05-04-R	EDUCACIÓN ESPECIAL; CONSTRUCTIVISMO; NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

PYS-05-05-R	REPRESENTACIÓN SOCIAL; CONOCIMIENTO; ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
PYS-05-06-I	EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA; PIAGET, JEAN (1896-1980); BACHELARD, GASTON (1884-1962); CONSTRUCTIVISMO
PYS-05-07-P	CONSTRUCTIVISMO (Pedagogía constructivista); PSICOLOGÍA COGNITIVA; APRENDIZAJE; EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA; ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
PYS-05-08-P	EDUCACIÓN PREESCOLAR; CURRÍCULO; FORMACIÓN DOCENTE; PROYECTO DE AULA
PYS-05-09-L	EDUCACIÓN; MODERNIDAD; CULTURA
PYS-05-10-L	EDUCACIÓN; ESCUELA; FORMACIÓN DE MAESTROS; CONOCIMIENTO
PYS-05-11-L	ESCUELA; PEDAGOGÍA; CONOCIMIENTO (Conocimiento escolar; Conocimiento común); CULTURA ESCOLAR
PYS-05-12-V (VIDA FAC)	FORMACIÓN DE MAESTROS; UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL; NÚCLEO BÁSICO DE FORMACIÓN
PYS-06-01-E	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PYS-06-02-E	EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
PYS-06-03-R	EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN; LENGUAJE; COMPETENCIA
PYS-06-04-R	SEMIÓTICA; INVESTIGACIÓN; MAESTRO
PYS-06-05-R	EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN; MEDIOS DE COMUNICACIÓN; ESCUELA
PYS-06-06-R	ESCUELA; EDUCACIÓN; TELEVISIÓN
PYS-06-07-R	EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN; EDUCACIÓN POPULAR; CONOCIMIENTO; IMAGEN
PYS-06-08-R	EDUCACIÓN; ESCUELA; MEDIOS DE COMUNICACIÓN; ESTADO; HEGEMONÍA
PYS-06-09-L	CONSUMO; CIUDADANÍA
PYS-06-10-L	APRENDIZAJE (Aprendizaje del lenguaje escrito); EDUCACIÓN PREESCOLAR; EDUCACIÓN PRIMARIA
PYS-06-11-(VIDA FAC)	EDUCACIÓN ESPECIAL; PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

PYS-07-01-E	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PYS-07-02-E	EDUCACIÓN Y MEDIO AMBIENTE
PYS-07-03-R	EDUCACIÓN AMBIENTAL; APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO; CAPACITACIÓN DOCENTE
PYS-07-04-R	EDUCACIÓN AMBIENTAL; PEDAGOGÍA (Pedagogía ambiental); ESCUELA
PYS-07-05-R	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL; EDUCACIÓN AMBIENTAL; NÚCLEO BÁSICO DE FORMACIÓN; UNIVERSIDAD (Eco-universidad)
PYS-07-06-R	EDUCACIÓN AMBIENTAL; POLÍTICA AMBIENTAL
PYS-07-07-R	EDUCACIÓN AMBIENTAL; CRISIS AMBIENTAL
PYS-07-08-R	EDUCACIÓN AMBIENTAL (Educación en medio ambiente); EDUCACIÓN EN POBLACIÓN
PYS-07-09-V (INF. DISC)	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (Facultad de Educación)
PYS-07-10-L	EDUCACIÓN AMBIENTAL; CRISIS AMBIENTAL
PYS-08-01-E	EVALUACIÓN EDUCATIVA
PYS-08-02-R	EVALUACIÓN EDUCATIVA (Práctica evaluativa; Evaluación cualitativa); ESCUELA
PYS-08-03-R	EVALUACIÓN EDUCATIVA (Práctica evaluativa); ESCUELA
PYS-08-04-R	EVALUACIÓN ESCOLAR
PYS-08-05-R	EVALUACIÓN EDUCATIVA (Evaluación por procesos); UNIVERSIDAD; AUTOEVALUACIÓN
PYS-08-06-R	AUTOEVALUACIÓN; ACREDITACIÓN; UNIVERSIDAD (Autonomía universitaria); EDUCACIÓN SUPERIOR
PYS-08-07-R	EXAMEN (Examen de Estado); EVALUACIÓN EDUCATIVA
PYS-08-08-R	EVALUACIÓN EDUCATIVA; COMPETENCIA (Competencia discursiva y narrativa)
PYS-08-09-V (VIDA FAC)	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (Facultad de Educación); ACREDITACIÓN; AUTOEVALUACIÓN; EDUCACIÓN CONTINUADA; PRÁCTICA PEDAGÓGICA

PYS-08-10-L	EVALUACIÓN ESCOLAR; EVALUACIÓN EDUCATIVA (Práctica evaluativa)
PYS-09-01-E	EDUCACIÓN ESPECIAL; DIFERENCIAS
PYS-09-02-P	EDUCACIÓN ESPECIAL; NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES; TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN (Tecnologías de apoyo o de rehabilitación)
PYS-09-03-R	AMBIENTES TECNOLÓGICOS; POBLACIONES CON LIMITACIÓN
PYS-09-04-R	EDUCACIÓN ESPECIAL; POLÍTICA EDUCATIVA; INTEGRACIÓN ESCOLAR
PYS-09-05-R	EDUCACIÓN ESPECIAL; NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES; POLÍTICA EDUCATIVA
PYS-09-06-R	EDUCACIÓN ESPECIAL (Deficiencia visual); HABILIDADES SOCIALES
PYS-09-07-R	EDUCACIÓN ESPECIAL (Personas sordas); ENSEÑANZA DE LA LECTURA
PYS-09-08-R	EDUCACIÓN ESPECIAL; ALTERIDAD DIFERENCIADA; MARGINALIDAD SOCIAL; NORMALIZACIÓN
PYS-09-09-L	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (Facultad de Educación); UNIVERSIDAD (Estructura académica)
PYS-09-10-L	EDUCACIÓN ESPECIAL; FORMACIÓN DE MAESTROS
PYS-09-11-L	COMUNICACIÓN AUMENTATIVA
PYS-09-12-D	MOVIMIENTO SINDICAL; PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
PYS-10-01-E	ESCUELA; UNIVERSIDAD; FORMACIÓN DE MAESTROS; MEDIOS DE COMUNICACIÓN; CRISIS
PYS-10-02-R	MODERNIDAD; COMUNIDAD (Identidad comunitaria); CRISIS; EDUCACIÓN COMUNITARIA
PYS-10-03-R	PARTICIPACIÓN (Participación comunitaria); INTERCULTURALIDAD; GESTIÓN EDUCATIVA (Gestión democrática de la escuela); NEGOCIACIÓN CULTURAL
PYS-10-04-R	UNIVERSIDAD; CONOCIMIENTO; INVESTIGACIÓN; (Formación e investigación)
PYS-10-05-R	UNIVERSIDAD; CULTURA; INVESTIGACIÓN
PYS-10-06-R	ESCUELA; EDUCACIÓN CIUDADANA; EDUCACIÓN PÚBLICA

PYS-10-07-R	FORMACIÓN DE MAESTROS; POLÍTICA EDUCATIVA; PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE
PYS-10-08-V (VIDA FAC)	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (Facultad de Educación)
PYS-10-09-L	EDUCACIÓN SUPERIOR; POLÍTICA EDUCATIVA; CURRÍCULO; UNIVERSIDAD
PYS-11-01-E	ESTILOS EDUCATIVOS PTERNOS; SOCIALIZACIÓN; INVESTIGACIÓN (Formación en investigación); FORMACIÓN DE MAESTROS
PYS-11-02-R	EVALUACIÓN EDUCATIVA (Evaluación cualitativa); EXAMEN; CURRÍCULO; APRENDIZAJE
PYS-11-03-R	INVESTIGACIÓN (Formación en investigación); EDUCACIÓN; DISCURSO PEDAGÓGICO
PYS-11-04-R	EDUCADOR (Tipos de educador); PEDAGOGÍA (Teorías pedagógicas)
PYS-11-05-R	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (Historia de la Universidad); EDUCACIÓN PREESCOLAR; FORMACIÓN DE MAESTROS
PYS-11-06-R	PSICOLOGÍA EDUCATIVA; PSICOPEDAGOGÍA
PYS-11-07-S	ESTILOS EDUCATIVOS PTERNOS; SOCIALIZACIÓN INFANTIL; MACCOBY, ELEANOR (1917-...); PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO; FAMILIA
PYS-11-08-S	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Egresados); EDUCACIÓN SUPERIOR
PYS-11-09-L	APRENDIZAJE (Aprendizaje por valores); EDUCACIÓN (Proceso educativo)
PYS-11-10-L	ATLAS LINGÜÍSTICO ANTIOQUEÑO; CULTURA; TRADICIONES
PYS-11-11-L	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA; ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA; COLOMBIA - SIGLO XX
PYS-12-01-E	FORMACIÓN DE EDUCADORES; CONFLICTO ESCOLAR; SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO
PYS-12-02-R	FORMACIÓN DOCENTE; FORMACIÓN PEDAGÓGICA; FACULTADES DE EDUCACIÓN; ESCUELAS NORMALES
PYS-12-03-R	TEORÍA DE FACETAS; AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL; ACREDITACIÓN; EDUCACIÓN SUPERIOR
PYS-12-04-R	FORMACIÓN DOCENTE; EDUCACIÓN ESPECIAL (para personas como limitación visual); UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PYS-12-05-R	ESCRITURA; CIENCIA CIGNITIVA; LINGÜÍSTICA

PYS-12-06-R	QUEHACER PEDAGÓGICO; ENFOQUE PEDAGÓGICO; MODELO PEDAGÓGICO
PYS-12-07-R	ESCUELA (Conflicto escolar); NORMATIVIDAD EDUCATIVA (Ley General de Educación de 1994)
PYS-12-08-L	EVALUACIÓN (Prácticas evaluativas); COMPETENCIA COMUNICATIVA
PYS-12-09-L	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL; PROFESOR UNIVERSITARIO; IDENTIDAD DOCENTE
PYS-12-10-L	FORMACIÓN DOCENTE (Capacitación docente); INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
PYS-13-01-E	EDUCACIÓN; POLÍTICA EDUCATIVA
PYS-13-02-R	EDUCACIÓN POPULAR; SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS; EDUCACIÓN COMUNITARIA
PYS-13-03-R	SABER ESCOLAR; ESCUELA; PROFESOR; SABER PEDAGÓGICO
PYS-13-04-R	EDUCACIÓN - COMUNICACIÓN; UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL; MEDIOS DE COMUNICACIÓN; FORMACIÓN DOCENTE
PYS-13-05-R	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
PYS-13-06-R	INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN; INVESTIGACIÓN EDUCATIVA; INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA; EDUCACIÓN SUPERIOR
PYS-13-07-R	PRÁCTICA DOCENTE; EDUCACIÓN (Educación por procesos)
PYS-13-08-R	GLOBALIZACIÓN; GESTIÓN EDUCATIVA; DESCENTRALIZACIÓN
PYS-13-09-R	DESARROLLO MORAL; AUTONOMÍA; INTERSUBJETIVIDAD; RACIONALIDAD COMUNICATIVA
PYS-13-10-R	CULTURA (Definiciones de cultura); PARSONS, TALCOTT (1902-1979); GADAMER; HANS-GEORG (1900-2002); LUHMANN, NIKLAS (1927-1998); BOURDIEU, PIERRE (1930-2002)
PYS-13-11-R	EVALUACIÓN; FILOSOFÍA; RELACIÓN MAESTRO-ESTUDIANTES
PYS-13-12-L	FORMACIÓN DOCENTE (Formación de formadores)
PYS-13-13-L	EVALUACIÓN DEL PROFESOR; EDUCACIÓN SUPERIOR; UNIVERSIDAD MARIANA DE SAN JUAN DE PASTO
PYS-14-01-E	CRISIS DE LA EDUCACIÓN

PYS-14-02-R	REFORMAS EDUCATIVAS;EQUIDAD SOCIAL; CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
PYS-14-03-R	ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA; ORGANIZACIONES EDUCATIVAS; DESCENTRALIZACIÓN
PYS-14-04-R	EDUCACIÓN; CIBERCULTURA; APRENDIZAJE; CONOCIMIENTO
PYS-14-05-R	FORMACIÓN (Modelos de formación); ESCUELA; EVALUACIÓN; HOBBSBWM, ERIC (1917-2012)
PYS-14-06-R	EVALUACIÓN (Evaluación Docente); PROFESIÓN DOCENTE
PYS-14-07-R	EVALUACIÓN (Evaluación Crítica); CRÍTICA; CURRÍCULO
PYS-14-08-R	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN; PEDAGOGÍA; EDUCACIÓN (Campo Intelectual de la Educación)
PYS-14-09-I	PEDAGOGÍA; OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO/PEDAGÓGICO; BACHELARD, GASTÓN (1884-1962)
PYS-14-10-I	APRENDIZAJE (Problemas de aprendizaje); DISCAPACIDAD (Discapacidad del aprendizaje)
PYS-14-11-I	ESCUELA; CONFLICTO ESCOLAR; CONVIVENCIA (Comité de Convivencia)
PYS-14-12-I	EDUCACIÓN ESPECIAL; LENGUA DE SEÑAS
PYS-14-13-V (VIDA FAC)	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (Facultad de Educación); FORMACIÓN DOCENTE; INVESTIGACIÓN
PYS-14-14-L	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN; ESCUELA NUEVA; MODERNIZACIÓN
PYS-14-15-L	DOCENCIA UNIVERSITARIA
PYS-15-01-E	PEDAGOGÍA; EDUCACIÓN (Campo Educativo)
PYS-15-02-R	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (Facultad de Educación Física); HISTORIA DE LA EDUCACIÓN; EDUCACIÓN FÍSICA
PYS-15-03-R	DIVERSIDAD (Diversidad Étnica y Cultural); EDUCACIÓN INTERCULTURAL
PYS-15-04-R	EDUCACIÓN ESPECIAL; DISCAPACIDAD
PYS-15-05-I	EDUCACION POPULAR; SUBJETIVIDAD; PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

PYS-15-06-I	EDUCACIÓN CIUDADANA; SUJETOS DE LA EDUCACIÓN; HISTORIA DE LA EDUCACIÓN; CIUDADANÍA
PYS-15-07-I	EPISTEMOLOGÍA; CONOCIMIENTO DEL PROFESOR; ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
PYS-15-08-I	ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS; RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
PYS-15-09-I	APRENDIZAJE (Ritmos de Aprendizaje); EVALUACIÓN (Prácticas evaluativas)
PYS-15-10-L	PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL; CULTURA ESCOLAR
PYS-15-11-L	PEDAGOGÍA; EDUCACIÓN; KANT, IMMANUEL (1724-1804)
PYS-15-12-L	EDUCACIÓN ESPECIAL; COMUNICACIÓN (Comunicación Aumentativa y Alternativa); NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
PYS-15-13-P	PEDAGOGÍA (Pedagogía de la Imagen); COMUNICACIÓN
PYS-16-01-E	EDUCACIÓN SUPERIOR; UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL; AUTONOMÍA UNIVERSITARIA
PYS-16-02-R	PARADIGMA; EDUCACIÓN; KUHN, THOMAS (1922-1996); MORIN, EDGAR (1921-)
PYS-16-03-R	EDUCACIÓN ESPECIAL; ÉTICA; DISCAPACIDAD; RELACIÓN EDUCATIVA
PYS-16-04-R	UNIVERSIDAD (Universidad Colombiana); HISTORIA DE LA EDUCACIÓN; REFORMA UNIVERSITARIA; CULTURA POLÍTICA
PYS-16-05-R	AULA DE CLASE; PARTICIPACIÓN ORAL
PYS-16-06-I	EVALUACIÓN (Evaluación por competencias); COMPETENCIA
PYS-16-07-I	EDUCACIÓN A DISTANCIA; FORMACIÓN DE MAESTROS; HISTORIA DE LA EDUCACIÓN; EDUCACIÓN SUPERIOR
PYS-16-08-I	EDUCACIÓN INFANTIL; PENSAMIENTO DEL PROFESOR; JARDÍN INFANTIL; JUGUETE
PYS-16-09-L	EDUCACIÓN SOCIAL; POLÍTICA EDUCATIVA
PYS-17-01-E	EDUCACIÓN; TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
PYS-17-02-R	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN; TEXTOS ESCOLARES; ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES; DISCURSO PEDAGÓGICO

PYS-17-03-R	EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN; TIEMPO-ESPACIO; ESCUELA (Espacio escolar); MODERNIDAD; CRISIS DE LA ESCUELA
PYS-17-04-R	FORMACIÓN DOCENTE; DOCENCIA UNIVERSITARIA; INVESTIGACIÓN
PYS-17-05-R	ESCUELA; EDUCACIÓN POPULAR; PRÁCTICA PEDAGÓGICA; CONTEXTO POPULAR
PYS-17-06-R	EDUCACIÓN ESPECIAL (Deficiencias motoras); MOVILIDAD
PYS-17-07-R	ESCUELA; INFANCIA; PROFESOR
PYS-17-08-R	INFANCIA; MALTRATO INFANTIL; HISTORIA DE LA INFANCIA
PYS-17-09-R	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN; PSICOLOGÍA CIENTÍFICA; PEDAGOGÍA; COLOMBIA SIGLO XX
PYS-17-10-V (INF. DISC)	EVALUACIÓN; LEGISLACIÓN EDUCATIVA
PYS-17-11-V (INF. DISC)	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA; TUTOR
PYS-17-12-L	EDUCACIÓN SUPERIOR; INVESTIGACIÓN
PYS-18-01-E	SISTEMA EDUCATIVO; PRÁCTICA PEDAGÓGICA; INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
PYS-18-02-R	SUJETO; PSICOANÁLISIS; ESTRUCTURALISMO; TOURAINE, ALAIN (1925-)
PYS-18-03-R	EVALUACIÓN (Evaluación masiva); COMPETENCIA; LENGUAJE; BOURDIEU, PIERRE (1930-2002)
PYS-18-04-R	ACREDITACIÓN; EVALUACIÓN; FACULTADES DE EDUCACIÓN; ESTADO
PYS-18-05-R	INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN; PRÁCTICAS EDUCATIVAS
PYS-18-06-R	INFANCIA; SABER PEDAGÓGICO; MAESTRO; ESCUELA
PYS-18-07-R	FAMILIA; CULTURA; RELACIONES INTERGENERACIONALES
PYS-18-08-I	ESCUELA NUEVA; EDUCACIÓN RURAL; DESERCIÓN ESCOLAR
PYS-18-09-I	ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS (Física); APRENDIZAJE; EPISTEMOLOGÍA

PYS-18-10-I	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA; INVESTIGACIÓN-ACCIÓN; PRÁCTICA PEDAGÓGICA; MAESTRO INVESTIGADOR; STENHOUSE, LAWRENCE (1926-1982)
PYS-18-11-I	FORMACIÓN DOCENTE; DOCENCIA UNIVERSITARIA; EDUCACIÓN SUPERIOR; INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
PYS-18-12-L	INVESTIGACIÓN-ACCIÓN; SABER PEDAGÓGICO
PYS-18-13-V (INF. DISC)	EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN; OBSERVATORIO PEDAGÓGICO DE MEDIOS
PYS-19-01-E	INVESTIGACIÓN; POLÍTICA EDUCATIVA; COMUNICACIÓN
PYS-19-02-R	EDUCACIÓN; PEDAGOGÍA; FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN; KANT, IMMANUEL (1724-1804)
PYS-19-03-R	SOCIALIZACIÓN; ESCUELA; RELATO PUBLICITARIO; CONSUMO
PYS-19-04-I	GÉNERO; EPISTEMOLOGÍA FEMINISTA; CONCIENCIA HISTÓRICA
PYS-19-05-I	EDUCACIÓN INFANTIL; LITERATURA; COMPETENCIA COMUNICATIVA
PYS-19-06-I	INFANCIA (Primera infancia); EDUCACIÓN INFANTIL; PRÁCTICA EDUCATIVA
PYS-19-07-I	FORMACIÓN DE MAESTROS; ESCUELA NORMAL; INVESTIGACIÓN (Formación en investigación)
PYS-19-08-I	EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN; UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PYS-19-09-N	EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN; ESCUELA; MEDIOS TELEVISIVOS
PYS-19-10-L	ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA; ESCUELA
PYS-19-11-P	INFANCIA; RELACIÓN PEDAGÓGICA; ESCUELA; LENGUAJE
PYS-19-12-D	EXAMEN; EDUCACIÓN SUPERIOR; CALIDAD DE LA EDUCACIÓN; EVALUACIÓN (Evaluación Masiva)
PYS-19-13-D	EDUCACIÓN SUPERIOR; CALIDAD DE LA EDUCACIÓN; EVALUACIÓN (Evaluación masiva); COMPETENCIA
PYS-19-14-V (INF. DISC)	EVALUACIÓN EDUCATIVA; EXAMEN
PYS-20-01-E	INFANCIA; POLÍTICA EDUCATIVA; APRENDIZAJE; MAESTRO

PYS-20-02-I	APRENDIZAJE (Aprendizaje cooperativo)
PYS-20-03-I	ORGANIZACIONES POPULARES; VIDA COTIDIANA; EDUCACIÓN POPULAR
PYS-20-04-I	INVESTIGACIÓN (Formación en investigación); ESCUELA NORMAL; FORMACIÓN DE MAESTROS
PYS-20-05-R	INFANCIA; NIÑEZ; REPRESENTACIONES SOCIALES
PYS-20-06-R	INFANCIA; ESCUELA; CUENTO INFANTIL
PYS-20-07-R	POBLACIÓN DESPLAZADA; POLÍTICA EDUCATIVA; ESCUELA
PYS-20-08-R	EDUCACIÓN PÚBLICA; POLÍTICA EDUCATIVA; EQUIDAD; COMPETENCIA
PYS-20-09-R	CONSTRUCTIVISMO; APRENDIZAJE (Aprendizaje moral); KOHLBERG, LAWRENCE (1927-1987); HABERMAS, JURGEN (1929-)
PYS-20-10-R	COMPETENCIAS SOCIALES; TEORÍA EDUCATIVA CRÍTICA; FORMACIÓN DOCENTE
PYS-20-11-R	EPISTEMOLOGÍA (Epistemología de la observación); INVESTIGACIÓN (Formación en investigación)
PYS-20-12-R	MUSEO PEDAGÓGICO COLOMBIANO; HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA; INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA
PYS-20-13-R	OBSERVACIÓN
PYS-20-14-L	MEDIOS DE COMUNICACIÓN; ESCUELA; CIUDAD EDUCADORA; EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN; HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
PYS-21-01-E	EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA, COMUNICACIÓN, ESCUELA, POLÍTICA PÚBLICA
PYS-21-02-R	FORMACIÓN DE MAESTROS; DIDÁCTICA (Didáctica de las Ciencias Naturales); EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS
PYS-21-03-R	FOUCAULT, MICHEL (1926-1984); INTELECTUAL; POLÍTICA
PYS-21-04-R	DOCENCIA UNIVERSITARIA; FORMACIÓN PEDAGÓGICA; EDUCACIÓN SUPERIOR
PYS-21-05-R	EVALUACIÓN (Evaluación escolar); APRENDIZAJE; EXAMEN
PYS-21-06-R	EDUCACIÓN ESPECIAL, INCLUSIÓN; COMUNICACIÓN (Comunicación Aumentativa y Alternativa); NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

PYS-21-07-R	LENGUAJE; ESCUELA; ORALIDAD Y ESCRITURA
PYS-21-08-R	LENGUAJE; CULTURA
PYS-21-09-I	CUERPO; HISTORIA DE LA EDUCACIÓN; COLOMBIA SIGLO XX; NUEVA EDUCACIÓN (Movimiento de)
PYS-21-10-I	EVALUACIÓN DOCENTE
PYS-21-11-I	FORMACIÓN DE MAESTROS; PRÁCTICA PEDAGÓGICA; INVESTIGACIÓN (Investigación Formativa)
PYS-21-12-I	TELEVISIÓN EDUCATIVA; EDUCACIÓN PRIMARIA; DESARROLLO; HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
PYS-21-13-N	MAGISTERIO; EDUCACIÓN PÚBLICA; PROTESTA SOCIAL
PYS-21-14-N	DEPORTE; COMPETENCIA
PYS-21-15-L	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (Maestría en Educación); INVESTIGACIÓN
PYS-22-01-E	SUJETOS; MEDIACIÓN CULTURAL; CAMPO EDUCATIVO
PYS-22-02-R	VEJEZ; EDUCACIÓN SOCIAL
PYS-22-03-R	CIENCIAS SOCIALES; UNIVERSIDAD VIVENCIAL
PYS-22-04-R	EDUCACIÓN (Derecho a la Educación); POLÍTICA EDUCATIVA
PYS-22-05-R	EDUCACIÓN RURAL; RURALIDAD
PYS-22-06-R	ESCUELA; INTERCULTURALIDAD; SOCIALIZACIÓN
PYS-22-07-R	LENGUAJE; EDUCACIÓN (Acto Educativo)
PYS-22-08-R	CALIDAD DE LA EDUCACIÓN; LEY GENERAL DE EDUCACIÓN
PYS-22-09-I	ESCUELA; EDUCACIÓN ESPECIAL; ALTERIDAD; INCLUSIÓN
PYS-22-10-I	EDUCACIÓN ESPECIAL (Personas Sordas); LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA; APRENDIZAJE DEL CASTELLANO

PYS-22-11-I	ENSEÑANZA DE LA HISTORIA; TEXTOS ESCOLARES; DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
PYS-22-12-I	CULTURA ESCOLAR; CULTURA ORGANIZATIVA
PYS-22-13-N	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA; CIUDAD EDUCADORA
PYS-22-14-L	LITERATURA; AULA DE CLASES; JURADO VALENCIA, FABIO (1954-)
PYS-22-15-L	EDUCACIÓN Y SOCIEDAD; CULTURA
PYS-22-16-V (ORBITUARIO)	PEDAGOGÍA, CARLO FEDERICI (1906-2005)
PYS-23-01-E	EDUCACIÓN; REPRESENTACIONES SOCIALES; PEDAGOGÍA (Discurso pedagógicos)
PYS-23-02-I	REPRESENTACIONES SOCIALES; ESCUELA (Éxito escolar); MAESTRO (Formación de maestros)
PYS-23-03-I	REPRESENTACIONES SOCIALES; EDUCACIÓN (Realidad Educativa)
PYS-23-04-I	MAESTRO (Formación de maestros); FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN (Valores)
PYS-23-05-I	PRÁCTICA PEDAGÓGICA; DOCENCIA UNIVERSITARIA; INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
PYS-23-06-R	EDUCACIÓN SUPERIOR; AMÉRICA LATINA; UNIVERSIDAD; POLÍTICA EDUCATIVA
PYS-23-07-R	EDUCACIÓN SUPERIOR; UNIVERSIDAD; HUMANISMO
PYS-23-08-R	PEDAGOGÍA (Saber pedagógico); DIDÁCTICA; CURRÍCULO; ENSEÑANZA
PYS-23-09-R	ESCUELA (Escuela tradicional); INNOVACIÓN EDUCATIVA
PYS-23-10-R	CAPITAL HUMANO; ESCOLARIZACIÓN MASIVA; GESTIÓN EDUCATIVA
PYS-23-11-R	EDUCACIÓN (Educación No Formal); MUSEOS; TECNOLOGÍA
PYS-23-12-N	EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN; MEDIOS DE COMUNICACIÓN
PYS-23-13-L	DIDÁCTICA (Unidad didáctica); CONSTRUCTIVISMO

PYS-24-01-E	PRÁCTICA PEDAGÓGICA; ESCUELA; MAESTRO; PEDAGOGÍA (Saber pedagógico)
PYS-24-02-R	EDUCADOR; PRÁCTICA EDUCATIVA
PYS-24-03-R	PRÁCTICA PEDAGÓGICA; FORMACIÓN DE MAESTROS; PEDAGOGÍA (Saber pedagógico)
PYS-24-04-R	PRÁCTICA PEDAGÓGICA; FORMACIÓN DOCENTE
PYS-24-05-R	EDUCACIÓN; SISTEMA EDUCATIVO; CALIDAD
PYS-24-06-R	EVALUACIÓN (Estándares de calidad); COMPETENCIAS
PYS-24-07-R	DIVERSIDAD CULTURAL; POLÍTICA EDUCATIVA
PYS-24-08-R	UNIVERSIDAD; COMPETENCIAS; FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN
PYS-24-09-R	UNIVERSIDAD; PEDAGOGÍA
PYS-24-10-R	ESCUELA (Convivencia escolar); POLÍTICA EDUCATIVA
PYS-24-11-I	EDUCACIÓN SOCIAL; MENOR EN RIESGO; PEDAGOGÍA SOCIAL
PYS-24-12-I	HIPERMEDIA; EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
PYS-24-13-I	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA; CIUDADANÍA (Ciudadanía cultural)
PYS-24-14-L	ESCUELA (Gestión Escolar); TEORÍA DE SISTEMAS; LUHMANN, NIKLAS (1927-1998)
PYS-25-01-E	EDUCACIÓN (Campo Educativo)
PYS-25-02-R	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA; CIUDADANÍA (Ciudadanía Intecultural)
PYS-25-03-R	ESCUELA; EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA; MEDIOS DE COMUNICACIÓN
PYS-25-04-R	ESCUELA; EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA; CIUDADANÍA
PYS-25-05-R	UNIVERSIDAD; CULTURA (Lo público)

PYS-25-06-R	MAESTRO; PEDAGOGÍA
PYS-25-07-R	ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
PYS-25-08-R	EVALUACIÓN (Evaluación Docente); MAESTRO
PYS-25-09-R	EDUCACIÓN POPULAR; ESCUELA; INVESTIGACIÓN (Investigación social crítica)
PYS-25-10-I	MÉTODOS EDUCATIVOS; ENSEÑANZA DE LA LECTURA
PYS-25-11-I	REPRESENTACIONES SOCIALES; GESTIÓN ESCOLAR
PYS-25-12-I	PSICOPEDAGOGÍA
PYS-25-13-L	MAESTRO
PYS-26-01-E	CURRÍCULO (Flexibilización curricular); POLÍTICA EDUCATIVA
PYS-26-02-R	CURRÍCULO (Flexibilidad Curricular); FUNCIÓN DOCENTE; UNIVERSIDAD; CUBA
PYS-26-03-R	UNIVERSIDAD; CAPITAL SOCIAL; DESIGUALDAD; EXCLUSIÓN
PYS-26-04-R	ENSEÑANZA; ESTILO PEDAGÓGICO; ESTILO COGNITIVO
PYS-26-05-R	SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS; INVESTIGACIÓN; PRÁCTICA EDUCATIVA; PRÁCTICA SOCIAL
PYS-26-06-R	INVESTIGACIÓN (Investigación social; metodología de investigación)
PYS-26-07-R	MÉTODOS DE ENSEÑANZA; RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
PYS-26-08-R	EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA; FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
PYS-26-09-R	ESCUELA (Cultura escolar); EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA; COMPETENCIAS (Competencias ciudadanas); CIUDADANÍA
PYS-26-10-I	ARCHIVO PEDAGÓGICO, FORMACIÓN DE MAESTROS; ESCUELA NORMAL
PYS-26-11-I	ARCHIVO PEDAGÓGICO; INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PYS-26-12-I	EDUCACIÓN ESPECIAL (Población sorda); ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA
PYS-26-13-N	FILOSOFÍA; DERRIDA, JACQUES (1930-2004)
PYS-27-01-E	INVESTIGACIÓN; EDUCACIÓN (Educación social); COMUNICACIÓN; JUVENTUD
PYS-27-02-R	INVESTIGACIÓN (Investigación Cualitativa)
PYS-27-03-R	EDUCACIÓN; ORIENTACIÓN EDUCATIVA
PYS-27-04-R	EDUCACIÓN; INCLUSIÓN SOCIAL
PYS-27-05-R	ENSEÑANZA DEL LENGUAJE; DIDÁCTICA DE LA LITERATURA
PYS-27-06-R	PAULO FREIRE (1921-1997); PEDAGOGÍA; EDUCACIÓN POPULAR
PYS-27-07-R	ENSEÑANZA; FORMACIÓN; EDUCACIÓN
PYS-27-08-R	EDUCACIÓN; MEDIOS DE COMUNICACIÓN; JUVENTUD
PYS-27-09-R	FORMACIÓN DOCENTE; INVESTIGACIÓN SOCIAL; MEMORIA SOCIAL
PYS-27-10-R	ENSEÑANZA DE LA LECTURA; AMBIENTE EDUCATIVO VIRTUAL
PYS-27-11-I	CIUDADANÍA; DESPLAZAMIENTO FORZADO; APRENDIZAJE (Aprendizaje ciudadano)
PYS-27-12-I	EDUCACIÓN SOCIAL; EDUCACIÓN AMBIENTAL; PEDAGOGÍA (pedagogía social)
PYS-27-13-I	PRÁCTICA PEDAGÓGICA; DOCENCIA UNIVERSITARIA; ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
PYS-27-14-I	CUERPO; JUVENTUD
PYS-27-15-L	EDUCACIÓN; PEDAGOGÍA
PYS-28-01-E	EDUCACIÓN; PEDAGOGÍA
PYS-28-02-R	INNOVACIÓN EDUCATIVA; HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

PYS-28-03-R	FREIRE, PAULO (1921 - 1997); PEDAGOGÍA
PYS-28-04-R	CIUDADANÍA; ESCUELA (Escuela inclusiva; Convivencia escolar); PEDAGOGÍA (pedagogía de la diversidad); EDUCACIÓN (Educación intercultural)
PYS-28-05-R	PEDAGOGÍA; PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH (1746 - 1827); FORMACIÓN
PYS-28-06-R	MAESTRO (Maestro investigador); INVESTIGACIÓN (Investigación Educativa; Investigación Pedagógica)
PYS-28-07-R	FORMACIÓN DE MAESTROS; PEDAGOGÍA (Saber pedagógico)
PYS-28-08-R	COMUNIDAD (Comunidad educativa); ESCUELA
PYS-28-09-R	ESCUELA; FORMACIÓN CIUDADANA
PYS-28-10-R	ESCUELA; CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES; DECOLONIALIDAD
PYS-28-11-R	ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES; DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
PYS-28-12-I	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
PYS-28-13-I	DIDÁCTICA (Historia de la didáctica; Didáctica general; Didácticas Específicas); INVESTIGACIÓN
PYS-28-14-I	SABER, DIDÁCTICA, EDUCACIÓN, FORMACIÓN
PYS-28-15-N	PRÁCTICAS COMUNICATIVAS JOSGRILBERG, FABLO
PYS-29-01-E	EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA, FORMACIÓN
PYS-29-02-R	EDUCACIÓN, ESCUELA (Escuela Pública), CONTEXTO (La risa)
PYS-29-03-R	EDUCACIÓN (Educación y Comunicacaión)
PYS-29-04-R	EDUCACIÓN (Ciencia-Tecnología), CONTEXTO.
PYS-29-05-R	EDUCACIÓN (Educación -subjetividad), PRACTICA EDUCATIVA
PYS-29-06-R	EDUCACIÓN (Educación -subjetividad), PRACTICA EDUCATIVA, CONTEXTO

PYS-29-07-R	EDUCACIÓN (Educación y tecnología)
PYS-29-08-R	PEDAGOGÍA (Ciencia o Disciplina)
PYS-29-09-R	EDUCACIÓN, FORMACIÓN, PEDAGOGÍA, PRÁCTICA PEDAGÓGICA.
PYS-29-10-R	EDUCACIÓN ESPECIAL (Caso de los sordos)
PYS-29-11-R	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA (Derechos humanos - competencias ciudadanas)
PYS-29-12-I	EDUCACIÓN (Educación artística), ENSEÑANZA (Teatro)
PYS-29-13-I	EDUCACIÓN CIUDADANA, PRÁCTICA PEDAGÓGICA
PYS-29-14-I	EDUCACIÓN (Misiones chilenas 1907-1916) Colombia
PYS-29-15-I	EDUCACIÓN, INSTITUCIÓN EDUCATIVA, CURRÍCULO
PYS-30-01-E	RELACIONES (Educación – Economía), PEDAGOGÍA, CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, CIVILIDAD, MAESTRO
PYS-30-02-R	SUJETO, FREIRE, PAULO (1921 - 1997)
PYS-30-03-R	EDUCACIÓN POPULAR, PARADIGMAS ALTERNATIVOS, PEDAGOGÍAS CRÍTICAS
PYS-30-04-R	EDUCACIÓN POPULAR AUTÓNOMA, FREIRE, PAULO (1921 - 1997)
PYS-30-05-R	PEDAGOGÍA DECOLONIAL, PRÁCTICAS DE FORMACIÓN, EDUCACIÓN COMUNITARIA
PYS-30-06-R	ACCIÓN RACIONAL, ACCIÓN EDUCATIVA, FINES, TECNOLOGÍA
PYS-30-07-R	EDUCACIÓN, EVALUACIÓN, MAESTRO, NECESIDAD, CONTINGENCIA
PYS-30-08-R	EDUCACIÓN, ECONOMÍA, ENSEÑANZA
PYS-30-09-R	COMPETENCIAS, UNIVERSIDAD, ESCUELA, FORMACIÓN, PEDAGOGÍA
PYS-30-10-R	CIVILIDAD, EDUCACIÓN CÍVICA, FORMACIÓN CIUDADANA

PYS-30-11-R	MUSEO PEDAGÓGICO, ESCENARIOS DE FORMACIÓN, MEMORIA PEDAGÓGICA, FORMACIÓN DE MAESTROS
PYS-30-12-R	PEDAGOGÍA, SUJETOS (Estudiantes), ESCUELA
PYS-30-13-I	PEDAGOGÍA, FORMACIÓN DE MAESTROS, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDAD CULTURAL
PYS-30-14-I	FORMACIÓN DOCENTE, REFORMA ESCOLAR, E-LEARNING, COGNICIÓN DISTRIBUIDA
PYS-30-15-N	EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN, FORMACIÓN DOCENTE, FILOFOFÍA
PYS-30-16-L	FORMACIÓN DE MAESTROS, PEDAGOGÍA, CULTURA PEDAGÓGICA, EDUCACIÓN
PYS-31-01-E	REVISTA (Pedagogía y Saberes), EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA (Saber pedagógico), PRÁCTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO
PYS-31-02-R	PEDAGOGÍA (Archivo pedagógico)
PYS-31-03-R	PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA, FORMACIÓN.
PYS-31-04-R	EDUCACIÓN POPULAR, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, PEDAGOGÍA CRÍTICA (GIROUX, MCLAREN, FREIRE, MÉLICH Y BÁRCENA)
PYS-31-05-R	FORMACIÓN, ENSEÑANZA, CURRÍCULO (Química).
PYS-31-06-R	EDUCACIÓN (Educación y tecnología) ENSEÑANZA (Filosofía)
PYS-31-07-R	EDUCACIÓN ESPECIAL, PEDAGOGÍA, INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN DOCENTES.
PYS-31-08-R	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (Chile) - MICHEL FOUCAULT Y BASIL BERSTEIN, CURRÍCULO, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.
PYS-31-09-R	INSTITUCIONES EDUCATIVAS (Universidades Públicas Latinoamericanas)
PYS-31-10-V	CURRÍCULO (Enfoques Siglo XX)
PYS-31-11-I	EDUCACIÓN, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Tiempo - Juego)
PYS-31-12-I	EDUCACIÓN, FORMACIÓN CIUDADANA (Juegos Intercolegiados)
PYS-31-13-N	REVISTA (Pedagogía y Saberes) ENTREVISTA: TOMÁS VÁSQUEZ ARRIETA. EDITOR

PYS-32-01-E	EDUCACIÓN (Inclusiva), PEDAGOGÍA, ECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN
PYS-32-02-R	MODELOS (Pedagógicos – comunicativos), FINES SOCIALES, LENGUAJE
PYS-32-03-R	MAESTROS, IMAGEN, LENGUAJE, PRÁCTICAS EDUCATIVAS
PYS-32-04-R	EDUCACIÓN VIRTUAL, PEDAGOGÍA, SISTEMA EDUCATIVO, SUJETOS DE LA RED
PYS-32-05-R	EDUCACIÓN VIRTUAL, POLÍTICA, FORMACIÓN
PYS-32-06-R	DISCAPACIDAD, EDUCACIÓN, INCLUSIÓN, VIDA SOCIAL
PYS-32-07-R	DIFERENCIA, DIVERSIDAD, EDUCACIÓN, RECONOCIMIENTO DEL OTRO, PRÁCTICA PEDAGÓGICA
PYS-32-08-I	INCLUSIÓN (SORDOS), EDUCACIÓN, PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL
PYS-32-09-I	INCLUSIÓN (SORDOS), PROYECTO CURRICULAR (PCLB), EDUCACIÓN INCLUSIVA, CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR
PYS-32-10-I	METAS DE APRENDIZAJE, LOGRO ACADÉMICO, AMBIENTE HIPERMEDIA, OPERADORES TECNOLÓGICOS
PYS-32-11-I	ENSEÑANZA, CIENCIAS, EDUCACIÓN, PROGRAMA PPC (Proyecto Pequeños científicos)
PYS-32-12-L	CIENCIAS SOCIALES, HERMENÉUTICA
PYS-32-13-L	PRÁCTICAS EDUCATIVAS, MAESTROS, PALABRA ESCRITA
PYS-33-01-E	EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA, FORMACIÓN.
PYS-33-02-R	PEDAGOGÍA, CIENCIA DE LA EDUCACIÓN, CURRÍCULO.
PYS-33-03-R	EDUCACIÓN, (Educación y Filosofía) - Fernando González obras Maestro de Escuela y Viaje a Pie.
PYS-33-04-R	PEDAGOGÍA (Philippe Meirieu), FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.
PYS-33-05-R	ESCUELA, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Tareas escolares) - Colombia entre 1968 y 2006.
PYS-33-06-R	ESCUELA (Juego) Colombia a finales del siglo XIX.

PYS-33-07-R	EDUCACIÓN (Mujer) - Chile (1872-1925)
PYS-33-08-V	EDUCACIÓN, INSTITUCIONES (Universidad) SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Universitario) APRENDIZAJE.
PYS-33-09-V	DIDÁCTICA (Literatura) CURRÍCULO
PYS-33-10-S	FORMACIÓN, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Docentes Universitarios) INVESTIGACIÓN (Escritura Privada y Escritura Pública)
PYS-33-11-I	FORMACIÓN, INSTITUCIONES (Universidad) SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Docentes - Estudiantes) INVESTIGACIÓN (Lectura - Textos Académicos)
PYS-33-12-N	PEDAGOGÍA , FORMACIÓN, Entrevista: Rafael Ávila Penagos
PYS-34-01-E	SOCIALIZACIÓN, ESTILOS EDUCATIVOS, PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES
PYS-34-02-R	ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS, COMUNIDADES EDUCATIVAS, DIÁSPORA AFRICANA, PEDAGOGÍA (afrocolombianidad)
PYS-34-03-R	HISTORIA Y CULTURA DE ÁFRICA (Brasil africano), SISTEMA ESCOLAR
PYS-34-04-R	AFROARGENTINOS, IDENTIDAD NACIONAL, NEGRITUD INVISIBLEZADA, ESCUELA
PYS-34-05-R	ESCUELA, DESENCUENTRO INTERCULTURAL, AFRODESCENDIENTES, PROPUESTAS FORMATIVAS DOCENTES
PYS-34-06-R	RACISMO, EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA, SABERES ESCOLARES
PYS-34-07-P	COMUNIDAD NEGRA, FORMACIÓN, RESISTENCIA, MINERÍA ILEGAL
PYS-34-08-I	POBLACIÓN NEGRA, DISCURSO AFROCOLOMBIANO, EDUCACIÓN
PYS-34-09-I	AFROEDUCACIÓN, RACISMO, DISCRIMINACIÓN
PYS-34-10-S	ETNOEDUCACIÓN, PEDAGOGÍA DECOLONIAL, SOCIEDADES AFRO
PYS-34-11-S	EDUCACIÓN INFANTIL, PROCESO PEDAGÓGICO, COMUNIDAD EDUCATIVA, AFROCOLOMBIANO
PYS-34-12-L	RACISMO, ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS
PYS-35-01-E	EDUCACIÓN SUPERIOR, INSTITUCIONES (Universidad)

PYS-35-02-R	EDUCACIÓN SUPERIOR, CONTEXTO (Competencias)
PYS-35-03-R	EDUCACIÓN SUPERIOR, FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN
PYS-35-04-R	EDUCACIÓN SUPERIOR, INSTITUCIÓN (Universidad)
PYS-35-05-R	EDUCACIÓN SUPERIOR, EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (Brasil)
PYS-35-06-R	EDUCACIÓN SUPERIOR, INSTITUCIONES (Universidad Pública) México y Colombia
PYS-35-07-R	EDUCACIÓN SUPERIOR, INSTITUCIONES (Universidad Pública) Colombia.
PYS-35-08-V	EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, CONOCIMIENTO (Escuela Activa Urbana) - Manizales
PYS-35-09-I	FORMACIÓN (Docentes) INSTITUCIONES (Universidad) INVESTIGACIÓN (Lectura y escritura)
PYS-35-10-I	ENSEÑANZA, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Docentes Universitarios)
PYS-36-01-E	INVESTIGACIÓN, CIENCIA, UNIVERSIDAD, PRÁCTICA DOCENTE
PYS-36-02-R	POLÍTICAS INTERCULTURALES (Indígenas), EDUCACIÓN SUPERIOR, POLÍTICAS DE EDUCACIÓN
PYS-36-03-R	EDUCACIÓN PROPIA, MOVIMIENTO INDÍGENA, ÉTNIA
PYS-36-04-R	EDUCACIÓN, PRAXIS TRANSFORMADORA, FREIRE, PAULO (1921 - 1997) & FALS, ORLANDO (1925 - 2008), SOCIEDAD
PYS-36-05-R	INCLUSIÓN, BIOPOLÍTICA, NEOLIBERALISMO
PYS-36-06-R	POLÍTICAS EDUCATIVAS (competencias) BANCO MUNDIAL, REVOLUCIÓN EDUCATIVA
PYS-36-07-R	CULTURA, CAPITALISMO, MODERNIZACIÓN, CULTURA ALFABÉTICA, DESARROLLO
PYS-36-08-R	PENSAMIENTO PEDAGÓGICO, DIDÁCTICA COMENIO, JUAN (1592 - 1670), FORMACIÓN
PYS-37-01-E	EDUCACIÓN, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Infancia), CONTEXTO
PYS-37-02-R	EDUCACIÓN, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Infancia - mujer), Colombia finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX

PYS-37-03-R	EDUCACIÓN, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Infancia - juegos - juguetes)
PYS-37-04-R	APRENDIZAJE, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Naturaleza Infantil)
PYS-37-05-R	EDUCACIÓN, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Concepto Infancia)
PYS-37-06-R	EDUCACIÓN, SOCIOLOGÍA (Subjetividades) SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Infancia - adolescencia)
PYS-37-07-R	EDUCACIÓN, EPISTEMOLOGÍA (Infancia)
PYS-37-08-R	EDUCACIÓN, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Concepto Infancia) UNICEF
PYS-37-09-R	EDUCACIÓN, FILOSOFÍA, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Infancia) Sócrates y Platón
PYS-37-10-R	EDUCACIÓN, FILOSOFÍA, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Infancia), ESCUELA, Bergson
PYS-37-11-R	EDUCACIÓN, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Infancia - relaciones intergeneracionales) Brasil
PYS-37-12-R	EDUCACIÓN ESPECIAL, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Infancia - Inclusión)
PYS-37-13-R	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Historia de la Infancia) FORMACIÓN, APRENDIZAJE. Buenos Aires a finales del siglo XVIII
PYS-37-14-R	EDUCACIÓN, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Infancia - Salud y Publicidad) Cuba (1902-1959)
PYS-37-15-R	EDUCACIÓN, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Maestros - Castigo Escolar)
PYS-37-16-I	APRENDIZAJE, FORMACIÓN, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Maestros - Infancia), PRÁCTICA PROFESIONAL
PYS-37-17-I	ESCUELA, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Infancia - Recreo)
PYS-37-18-I	ENSEÑANZA (Problemas de enseñanza), EDUCACIÓN INFANTIL, FORMACIÓN, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Maestras Principiantes) programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, egresadas en el año 2005
PYS-37-19-L	ENSEÑANZA, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN, SABERES (Escuela Nueva)
PYS-38-01-E	GUBERNAMENTALIDAD, BIOPOLÍTICA, EDUCACIÓN
PYS-38-02-R	EDUCACIÓN (competencias), TECNOLOGÍA SOCIAL, GUBERNAMENTALIDAD

PYS-38-03-R	CRISIS EDUCATIVA, SISTEMA EDUCATIVO, GUBERNAMENTALIDAD NEOLIBERAL
PYS-38-04-R	INCLUSIÓN, IMPERATIVO, GUBERNAMENTALIDAD LIBERAL
PYS-38-05-R	INCLUSIÓN (social - educativa), BIOPOLÍTICA
PYS-38-06-R	SUBJETIVIDAD, EDUCACIÓN (drogas), ÉTICA
PYS-38-07-I	EDUCACIÓN (ciudadanía escolar), PRÁCTICAS DE CIUDADANIZACIÓN, ESCUELA CONTEMPORÁNEA, SABERES
PYS-38-08-I	PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN, CONOCIMIENTO, DOCENTE
PYS-38-09-T	BIOPOLÍTICA - EDUCACIÓN, PRÁCTICA (educativa - no educativa)
PYS-38-10-T	EDUCACIONALIZACIÓN, GRAMÁTICA ESCOLAR, DISPOSITIVO DE APRENDIZAJE, NORMAS SOCIALES
PYS-38-11-T	EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL, PERFORMATIVIDAD
PYS-38-12-N	BIOPOLÍTICA, PROBLEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS, EDUCACIÓN, PRÁCTICAS EDUCATIVAS
PYS-39-01-E	FORMACIÓN, INSTITUCIONES (Escuela Normal Superior, Facultades de Educación), PRÁCTICA PEDAGÓGICA, SUJETOS DE LA EDUCACIÓN
PYS-39-02-I	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, INSTITUCIONES (Escuela Normal Superior), SUJETOS DE LA EDUCACIÓN (Equipo docente)
PYS-39-03-I	FORMACIÓN (Maestros en Colombia) PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA
PYS-39-04-I	FORMACIÓN (Maestros), INSTITUCIONES, Buenos Aires
PYS-39-05-I	FORMACIÓN (Inicial), ESCUELA PÚBLICA, Estudios Foucaultianos - Brasil
PYS-39-06-I	FORMACIÓN, PEDAGOGÍA Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC)
PYS-39-07-I	SUJETOS DE LA ENSEÑANZA (el maestro, el profesor y el docente)
PYS-39-08-R	ENSEÑANZA (historia), FORMACIÓN
PYS-39-09-R	FORMACIÓN, INSTITUCIONES (Escuela Normal Superior Distrital María Montessori), PEDAGOGÍA (saber pedagógico), PRÁCTICA PEDAGÓGICA

PYS-39-10-R	FORMACIÓN, PRÁCTICA PEDAGÓGICA, EDUCACIÓN INFANTIL (Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia)
PYS-39-11-T	ENSEÑANZA, DIDÁCTICA, PEDAGOGÍA, CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PYS-39-12-V	EDUCACIÓN, POLÍTICAS EDUCATIVAS, informe Compartir (2014) Colombia
PYS-40-01-E	POLÍTICA PÚBLICA (formación política), CULTURA POLÍTICA, PEDAGOGÍA CIUDADANA
PYS-40-02-R	FORMACIÓN DE SUBJETIVIDADES, CIUDADANÍA, TECNOLOGÍAS
PYS-40-03-R	UNIVERSIDAD (Autonomía - Movimiento Estudiantil - Cogobierno Universitario), POLÍTICA
PYS-40-04-R	EDUCACIÓN, CURRÍCULO, FORMACIÓN UNIVERSITARIA
PYS-40-05-R	MANUAL ESCOLAR, HISTORIA CULTURAL, ESCUELA, SABER PEDAGÓGICO
PYS-40-06-I	PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA, ESCUELA
PYS-40-07-I	SUBJETIVIDADES, FORMACIÓN POLÍTICA, PRÁCTICAS DE CULTURA POLÍTICA, PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA
PYS-40-08-I	SUBJETIVIDAD, SUJETO (Feminismo), SUBJETIVACIÓN POLÍTICA
PYS-40-09-I	RESISTENCIA, SUBJETIVIDAD POLÍTICA, MAESTRO, EDUCACIÓN
PYS-40-10-I	PLURALIDAD, CONCIENCIA HISTÓRICA, RESISTENCIA, ALTERIDAD, PRÁCTICA PEDAGÓGICA
PYS-40-11-I	ABUELOS, CRIANZA, FORMAS FAMILIARES, PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN
PYS-40-12-V	PENSAMIENTO DEL FILÓSOFO GARAVITO, EDGAR (1948 - 1999)
PYS-41-01-E	EDUCACIÓN, EVALUACIÓN, POLÍTICAS EDUCATIVAS
PYS-41-02-I	EVALUACIÓN, POLÍTICAS EDUCATIVAS
PYS-41-03-I	POLÍTICAS EDUCATIVAS, FORMACIÓN, EVALUACIÓN (Prueba PISA-Lectura)
PYS-41-04-I	ESCUELA, EVALUACIÓN, FORMACIÓN (Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Calidad de la Educación en América Latina y el Caribe)

PYS-41-05-I	EVALUACIÓN, INSTITUCIONES, PRÁCTICAS (campo de la evaluación entre 1990 y 2014 en Colombia)
PYS-41-06-I	EDUCACIÓN, EVALUACIÓN (Evaluación Masiva)
PYS-41-07-R	EDUCACIÓN (Investigación educativa), EPISTEMOLOGÍA.
PYS-41-08-R	EDUCACIÓN, FORMACIÓN, Obras de Patricia Bravo “huella y memoria” y “mata que Dios perdona” - Medellín
PYS-41-09-R	FORMACIÓN, APRENDIZAJE, Región de los Montes de María articulados a la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC)
PYS-41-10-R	FORMACIÓN, EDUCACIÓN INFANTIL, (Identidad de la educadora infantil)
PYS-42-01-E	SABERES ESCOLARES, ESCUELA
PYS-42-02-E	SABERES ESCOLARES, ESCUELA
PYS-42-03-R	SABERES Y DISCIPLINAS ESCOLARES, CAMPO DE LAS DISCIPLINAS, CIENCIAS, HISTORIA DE LA ENSEÑANZA
PYS-42-04-R	SABER PEDAGÓGICO, SABER ESCOLAR, FORMACIÓN DE MAESTROS, DIDÁCTICA, PRÁCTICA PEDAGÓGICA
PYS-42-05-R	HISTORIA ESCOLAR, SABER HISTÓRICO, POLÍTICA, DISCIPLINA ESCOLAR
PYS-42-06-R	ENSEÑANZA DE LA LECTURA, ENFOQUES PEDAGÓGICOS, MÉTODOS DE ENSEÑANZA, TECNOLOGÍA EDUCATIVA
PYS-42-07-R	ENSEÑANZA, TEXTOS ESCOLARES, CIENCIAS SOCIALES, DISCIPLINAS ESCOLARES
PYS-42-08-R	REFORMA UNIVERSITARIA, HISTORIA DE LOS SABERES ESCOLARES, ENSEÑANZA (Universidad Nacional de la Plata)
PYS-42-09-R	EDUCACIÓN (Derechos humanos), SABERES ESCOLARES, ESCUELA, SUJETOS EDUCATIVOS
PYS-42-10-R	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, PRÁCTICAS CURRICULARES, ENSEÑANZA SECUNDARIA
PYS-42-11-R	PROYECTO POLÍTICO - PEDAGÓGICO, FORMACIÓN MORAL, PROPUESTA CURRICULAR
PYS-42-12-R	MANUALES, CINE, HISTORIA ESCOLAR, PEDAGOGÍA, SOCIEDAD
PYS-42-13-R	REFORMA CURRICULAR, ENSEÑANZA (Química), PROYECTO 30

PYS-42-14-R	HISTORIA (Biología), ESCUELA, ENSEÑANZA ESCOLAR, PRÁCTICAS DISCURSIVAS
PYS-42-15-R	DISCIPLINA ESCOLAR, EDUCACIÓN AMBIENTAL, INNOVACIÓN
PYS-43-01-E	PEDAGOGÍA (Tradiciones Pedagógicas, Saber Pedagógico)
PYS-43-02-E	REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES: 25 AÑOS.
PYS-43-03-V	PEDAGOGÍA (Saber pedagógico), ANTROPOLOGÍA (Saber antropológico), Comenio, Rous-seau y Kant.
PYS-43-04-R	PEDAGOGÍA (Discurso Pedagógico Moderno)
PYS-43-05-R	EDUCACIÓN POPULAR, PEDAGOGÍA, Paulo Freire
PYS-43-06-R	PEDAGOGÍA, SUJETOS DE LA ENSEÑANZA (Maestros- profesionalización)
PYS-43-07-R	EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA (Pedagogía crítica) Foucault
PYS-43-08-R	ENSEÑANZA (Literatura), PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS (Prácticas regulativas), Bernstein, Lévy-Strauss, Bourdieu, Kant
PYS-43-09-R	ESCUELA, ENSEÑANZA, APRENDIZAJE, PEDAGOGÍA.
PYS-43-10-I	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, FORMACIÓN.
PYS-43-11-I	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, (Educabilidad) FORMACIÓN - Estudios foucaultianos en la educación, en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo
PYS-43-12-I	FORMACIÓN, SUJETOS DE LA ENSEÑANZA (Profesores)
PYS-43-13-I	FORMACIÓN, SUJETOS DE LA ENSEÑANZA (Profesionales), Municipios del Departamento de Caldas
PYS-43-14-L	INVESTIGACIÓN
PYS-43-15-V	INDICE AUTORES
PYS-44-01-E	SABERES, SUBJETIVIDAD, CAMPO DE LA PEDAGOGÍA, ESCOLARIZACIÓN, (Cuerpo)
PYS-44-02-V	CUERPO, EXCEPCIONALIDAD HUMANA, CIENCIA MODERNA, ENSEÑANZA DE LA ÉTICA

PYS-44-03-I	CULTURA ESCOLAR, FORMACIÓN DE PROFESORES (física), CURRÍCULO ESCOLAR, ENSEÑANZA
PYS-44-04-I	FORMACIÓN DE DOCENTES (educación física), ENSEÑANZA, PRÁCTICA DEL DEPORTE
PYS-44-05-I	CONSTITUCIÓN (sujeto escolar), TECNOLOGÍAS ESTETIZANTES, CUERPO INFANTIL, ESCUELA, CÓDIGOS DE VESTIR
PYS-44-06-I	EXCLUSIÓN, EMOCIONES, ENSEÑANZA, PRÁCTICAS
PYS-44-07-I	PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL, DISCURSO PEDAGÓGICO, PSIQUIATRÍA, CUERPO
PYS-44-08-I	CUERPO, FEMINIDADES, VIDA RELIGIOSA, FORMACIÓN
PYS-44-09-I	CAMPO DE LA EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA (discusiones pedagógicas contemporáneas)
PYS-44-10-I	INCLUSIÓN, EQUIDAD SOCIAL, EDUCACIÓN SUPERIOR
PYS-44-11-L	TEORÍA CRÍTICA MICHAEL, APPLE (1942 - 1970)
PYS-44-12-T	ENSEÑANZA, EDUCACIÓN, DESAPARICIÓN DEL MAESTRO, CONSTRUCTIVISMO
PYS-44-13- V	CUERPO, CLAVE HISTÓRICA, CAMPO DE LA PEDAGOGÍA, PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN
PYS-45-01-E	EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA, FORMACIÓN, EDUCACIÓN ESPECIAL (Inclusión)
PYS-45-02-R	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, FORMACIÓN (Ciudadana)
PYS-45-03-I	FORMACIÓN (Docentes), POLÍTICAS EDUCATIVAS
PYS-45-04-I	EDUCACIÓN, FORMACIÓN (Diversidad)
PYS-45-05-I	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
PYS-45-06-I	0
PYS-45-07-I	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, FORMACIÓN (Maestros Ciencias Sociales Universidad pública de Bogotá)
PYS-45-08-T	EDUCACIÓN, POLÍTICAS EDUCATIVAS, CURRÍCULO

PYS-45-09-V	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA - Rafael Ávila Penagos, Facultad de Educación
PYS-46-01-E	INTELECTUALES, EDUCACIÓN
PYS-46-02-I	PENSAMIENTO DE CERTEAU, MICHEL (1925 - 1986) EDUCACIÓN, BRASIL
PYS-46-03-I	FORMACIÓN DE EDUCADORES, FREUD, ANNA (1895 - 1982), EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA, NIÑO
PYS-46-04-I	HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA, PENSAMIENTO ILLICH, IVAN (1926 - 2002), ESCOLARIZACIÓN
PYS-46-05-I	JUNG, GUSTAV CARL (1875 - 1961), FORMACIÓN DE MAESTROS, ESCUELA, PSICOLOGÍA
PYS-46-06-I	OBRA MICHAEL, APPLE (1942), IDEOLOGÍA, HEGEMONÍA
PYS-46-07-R	EDUCACIÓN, MARX, KARL (1818 - 1883), MATERIALISMO, CAPITALISMO
PYS-46-08-R	IMAGINARIO PEDAGÓGICO, FREIRE, PAULO (1921 - 1997), EDUCACIÓN
PYS-46-09-R	EDUCACIÓN, FILOSOFÍA, DERRIDA, JACQUES (1930 - 2004), PEDAGOGÍA, ESCUELA
PYS-46-10-T	ESCUELA, MAESTROS, DE CERTEAU, MICHEL (1925 - 1986), PEDAGOGÍA, FILOSOFIA
PYS-47-01-E	PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA
PYS-47-02-I	PRÁCTICA PEDAGÓGICA, FORMACIÓN, Michel Foucault, Michel de Certeau
PYS-47-03-I	FORMACIÓN, PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA, Peter Sloterdijk, Foucault y Hadot
PYS-47-04-I	FORMACIÓN, ENSEÑANZA (Enseñanza de la filosofía)
PYS-47-05-I	PRÁCTICA PEDAGÓGICA, ENSEÑANZA, FILOSOFÍA
PYS-47-06-I	EDUCACIÓN, ENSEÑANZA, FILOSOFÍA
PYS-47-07-I	EDUCACIÓN SUPERIOR, FORMACIÓN, Foucault
PYS-47-08-I	ENSEÑANZA (Matemáticas)

PYS-47-09-V	EDUCACIÓN POBLACIÓN VULNERABLE (Modelo de doble inmersión en el contexto estadounidense)
PYS-48-01-E	EDUCACIÓN, TECNOLOGÍA, CULTURA, SUJETOS
PYS-48-02-I	POLÍTICAS EDUCATIVAS, TIC, INCLUSIÓN DIGITAL, TRANSFORMACIÓN, RESISTENCIA
PYS-48-03-I	DOCENTE, CONOCIMIENTO, EDUCACIÓN, PRÁCTICAS EDUCATIVAS
PYS-48-04-I	TECNOLOGÍA, ESCUELA, CULTURA, PEDAGOGÍA
PYS-48-05-I	FORMACIÓN DOCENTE, SABERES, EDUCACIÓN INICIAL, ENSEÑANZA
PYS-48-06-R	EDUCACIÓN, TECNOLOGÍA, SUJETOS
PYS-48-07-R	PRÁCTICA, SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, LÓGICA (Teórica - Práctica)
PYS-48-08-R	FORMACIÓN, TECNOLOGÍAS, SOCIEDAD, EDUCACIÓN
PYS-48-09-R	EGRESADO, CURRÍCULO, TECNOLOGÍA, MERCADO LABORAL
PYS-48-10-R	CURRÍCULO, PEDAGOGÍA, TEOLOGÍA, CONOCIMIENTO
PYS-48-11-V	EDUCACIÓN, TECNOLOGÍA, PEDAGOGÍA
PYS-48-12-V	ESCUELAS NORMALES, MÉTODOS DE ENSEÑANZA, PEDAGOGÍA (Liberadora - Conservadora)
PYS-48-13-T	OTRO, EXISTENCIA, PSICOANÁLISIS, ALTERIDAD
PYS-48-14-L	NACIONALISMO, ESCUELA, FORMACIÓN,
PYS-49-01-E	EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA, INVESTIGACIÓN
PYS-49-02-I	PEDAGOGÍA (Saber pedagógico), PRÁCTICA PEDAGÓGICA
PYS-49-03-I	PEDAGOGÍA, PRÁCTICA PEDAGÓGICA
PYS-49-04-I	EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN (Archivo)

PYS-49-05-I	EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA, INVESTIGACIÓN - Eje Cafetero
PYS-49-06-I	INVESTIGACIÓN
PYS-49-07-I	ENSEÑANZA (ciencias sociales en Colombia)
PYS-49-08-I	EDUCACIÓN, EPISTEMOLOGÍA (Ciencias Sociales siglo XX en Colombia)
PYS-49-09-I	EDUCACIÓN SUPERIOR, FORMACIÓN (Colombia 1935-1992)
PYS-49-10-I	SUJETOS DE LA ENSEÑANZA (Profesores) Sao Paulo (Brasil), entre 2001 y 2008.
PYS-49-11-I	EDUCACIÓN ESPECIAL (Inclusión) Michel Foucault
PYS-49-12-I	APRENDIZAJE (Escuela Nueva), Brasil 1944 a 1964.
PYS-49-13-I	EDUCACIÓN (Humanismo)
PYS-49-14-I	EDUCACIÓN, (Era digital) ENSEÑANZA
PYS-49-15-R	EDUCACIÓN, ESCUELA (Investigación)
PYS-49-16-R	PEDAGOGÍA (Conocimiento Pedagógico)
PYS-49-17-R	EDUCACIÓN PRIMERA INFANCIA (Juego)
PYS-49-18-S	EDUCACIÓN ESPECIAL (Inclusión- Ceguera)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTO DE GRADO - EDITORIAL R. PYS
AUTOR: German Vargas - 1990

DESCRIPTOR	CITA TEXTUAL	OBSERVACIONES
Pedagógico	Hoy los rumbos y perspectivas son distintos. El horizonte se ha ampliado y asistimos a nuevas búsquedas en las cuales lo pedagógico se nos ha tornado como lo fundamental de la problemática y el centro de las reflexiones. (Pág. 1)	
Pedagogía	Los términos que sirven de título a nuestra revista: PEDAGOGÍA Y SABERES son motivo para la reflexión que deseamos formentar. Si bien es cierto que la pedagogía ha ido ganando un espacio en la sociedad civil y que ella es ahora un discurso ambiental que tiene más eco que en los momentos de auge y esplendor de la investigación educativa; si en nuestro contexto se tiene una tradición incipiente, pero prometedora, para este discurso; es igualmente cierto que se carece aún de espacios editoriales para dar curso a controversias en las que se aclare más, desde el punto de vista conceptual y pragmático, esta práctica y la reflexión connatural a ella en el desarrollo de la cultura. La búsqueda de la claridad sobre pedagogía tiene que ir de la mano con todas las explicitaciones de la relación que ella debe sostener con los demás saberes. Estamos en un momento en el cual la interdisciplinariedad no es un deseo o una ilusión, sino un supuesto para la investigación y para la acción. (Pág. 2)	
Cultura Pedagógica	En la empresa editorial que iniciamos somos conscientes de varias cosas. Una de ellas es la existencia en el país de un ambiente propicio para al exposición y el debate de las ideas pedagógicas. Enmarcados por estas condiciones pretendemos ir más allá de la difusión y de la animación. nos proponemos participar poniendo en escena ideas que contribuyan a esclarecer los problemas pertinentes al saber pedagógico. Desde esta perspectiva nuestro trabajo desborda lo estrictamente editorial, para instalarse en el ámbito de las preocupaciones por una cultura pedagógica. Desde luego que esto último no desvirtúa el valor de nuestra revista como instrumento estratégico capaz de poner a prueba el grado de desarrollo y la madurez del debate. (Pág. 3)	
Revista	La revista no es más, pero tampoco es menos, que un espacio de posibilidad tendiente a la configuración de un ambiente producto de la diferenciación de posiciones, pero al mismo tiempo por la tolerancia y la capacidad de convivir con pocos tópicos de acuerdo y muchos temas en oposición. Es propio de nuestra práctica promover la cultura del debate desde el reconocimiento de la pluralidad ilustrada, esto es, desde posiciones que son capaces de diferenciarse, pero también de admitirse, de no eliminarse. (Pág. 4)	
Secciones	Las secciones de pedagogía y saberes: Teoría y epistemología de la pedagogía. En esta parte se espera dar a conocer algunos puntos de vista relativos al problema de la construcción del conocimiento y del saber pedagógico; presentar conceptualizaciones que contribuyan a fundamentar la pedagogía y establecer puntos de discusión teóricos. Historia de la pedagogía. Aquí se presentarán aportes que se refieran a la práctica, a la teoría o a la relación que históricamente se ha alcanzado a aclarar entre ésta y otros saberes. Enseñanza de las ciencias. En esta sección tendrán cabida los debates sobre epistemología de las ciencias que contribuyan, de alguna manera, a la comprensión del horizonte pedagógico que responda a la enseñanza de ellas; también tiene sentido aquí presentar debates relativos a formas particulares de "enseñar" una disciplina particular o un problema específico. Esta sección será el campo de expresión para lo que pudiera llamarse <i>Pedagogía Experimental</i> . Así, con estas secciones, entregamos el primer número. Es nuestra intención, sin embargo, llegar a completar los debates presentados como centrales dentro de ella, con la reseña de la bibliografía más actualizada. (Pág. 4)	

TÍTULO	AUTOR	AÑO	CÓDIGO	TEMÁTICA - DESCRIPTOR	CITA TEXTUAL	OBSERVACIONES
Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía	Alberto Martínez Boom	1990	PSY-01-02-1	PEDAGOGÍA	La pedagogía como disciplina estaba disuelta en otras disciplina como la sociología, la psicología, etc. (Pág. 3)	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía	Alberto Martínez Boom	1990	PSY-01-02-1	PEDAGOGÍA	La historia de la pedagogía estaba oculta en las historias globales de tipo socio-económico. (Pág. 3)	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía	Alberto Martínez Boom	1990	PSY-01-02-1	MAESTRO	El maestro como intelectual estaba sometido a otros intelectuales, quedando de esta manera como intelectual de tercera categoría. (Pág. 3)	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía	Alberto Martínez Boom	1990	PSY-01-02-1	PEDAGOGÍA	La pedagogía ha sido reducida a un simple saber instrumental que establece reglas y procedimientos con los cuales el maestro traduce el discurso del conocimiento en contenidos para la enseñanza. El análisis hecho desde las Ciencias de la Educación se ha centrado en el exterior de los procesos de conocimiento sobre la enseñanza: de una parte, la psicología define un sujeto de saber desde el ámbito del aprendizaje o de los procesos de autoconstrucción del conocimiento: la búsqueda se ha centrado entonces sobre las características y dificultades del sujeto que aprende: del otro lado, la sociología se	Pedagogía y Otros (Pedagogía) Pedagogía y Psicología - Pedagogía y Sociología
Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía	Alberto Martínez Boom	1990	PSY-01-02-1	PEDAGOGÍA	La pedagogía 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. Pero fijémonos que cuando la pedagogía se pregunta por el conocimiento, no interroga por él en el sentido general del hombre, como se lo pregunta la antigua teoría del conocimiento desarrollada por la filosofía, sino por el conocimiento para la enseñanza, en función de una institución	Pedagogía y Otros (Pedagogía) Pedagogía y Filosofía
Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía	Alberto Martínez Boom	1990	PSY-01-02-1	PEDAGOGÍA	Hay que partir entonces de un hecho: el reconocimiento de la pedagogía como una positividad que reflexiona sobre un conjunto de objetos de saber. Entre estos está la enseñanza, pero también el niño, la escuela, el conocimiento, etc.; serían éstos, objetos del saber pedagógico, entendidos como un heterogeneidad de prácticas y de nociones que se dan en una sociedad a propósito de una práctica de saber. Dentro de este campo de saber es posible localizar discursos de muy diferentes niveles; uno de esos niveles o franja estaría constituido por conceptos, teorías, nociones, modelos y métodos que	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía	Alberto Martínez Boom	1990	PSY-01-02-1	SABER PEDAGÓGICO	Para el caso del saber pedagógico, tales objetos estarían constituidos por: la escuela, la instrucción, por el sujeto o los sujetos, el niño, los conocimientos, las formas de enseñar, los métodos de enseñanza, las formas como se relacionan las ciencias, con la enseñanza y la enseñanza básicamente de un conjunto de saberes que no son necesariamente científicos. Este conjunto de objetos de saber constituiría el saber pedagógico, pero fundamentalmente la enseñanza como el objeto más importante sobre cuál ha reflexionado: y es en torno a este objeto que se podría hablar de una disciplina, va no del saber	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía	Alberto Martínez Boom	1990	PSY-01-02-1	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Asumimos la práctica pedagógico como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución; la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico. Elementos que establecen una relación compleja que no es estática ni estable sino muy por el contrario, dinámica y cambiante. (Pág.5)	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía	Alberto Martínez Boom	1990	PSY-01-02-1	ENSEÑANZA	La enseñanza involucra un conjunto complejo de elementos; es una práctica específica que se realiza en un lugar particular, con unos estatutos, unas reglas que la rigen, en un espacio y en un tiempo determinado en que se exponen ciertos conocimientos, ciertos saberes y con unos fines sociales específicos definidos por el poder. Aquí, sin embargo es necesario hacer una precisión fundamental: no por esto la enseñanza es un simple proceso de transmisión o de reproducción. Está concepción de la enseñanza es un simple proceso de transmisión o de reproducción. (Pág. 6)	Pedagogía y Otros (Pedagogía)

Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía	Alberto Martínez Boom	1990	PSY-01-02-I	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	La historia de la práctica pedagógica posibilita el análisis de las "formas de lo dicho" (en tanto efectivamente dicho) ya que las prácticas de saber de la enseñanza al sistematizarse en un saber producen "formas" de enunciación. (Pág. 7)	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía	Alberto Martínez Boom	1990	PSY-01-02-I	PEDAGOGÍA	La pedagogía existe como práctica en Colombia desde finales del siglo XVIII hasta hoy. Nuestro trabajo lo que ha intentado es producir una liberación de ese discurso que hasta ahora ha estado enmarcado y atrapado en la lógica formal y en los modelos de otras disciplinas y otros saberes. El tipo de historia que emprendemos es pues, particular en tanto, asume la pedagogía y el discurso pedagógico como práctica. Se trata de analizar el discurso en su funcionamiento y no en su sentido. No es la pedagogía como ideología sino la pedagogía en su ejercicio como poder y como saber. (Pág. 7)	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía	Alberto Martínez Boom	1990	PSY-01-02-I	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	En este sentido, no hacemos historia de las ideas ni historia de las teorías, de allí el tipo de registros que estudiamos: todos, sin jerarquizaciones o niveles de importancia, buscamos en ese conjunto de registros capturar el ejercicio de una práctica. No realizamos el análisis de las teorías para mirar su coherencia o incoherencia, de ahí que analicemos únicamente las teorías que se convierten en prácticas (y no todas las teorías pedagógicas porque el documento no refleja una teoría, sino que registra el ejercicio de una práctica. Así, el análisis histórico (arqueológico) que hacemos deja que el	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
De la práctica pedagógica al texto pedagógico	Mario Díaz Villa	1990	PSY-01-03-I	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Con este término, generalmente, nos referimos a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela. La regulación, por ejemplo, del conocimiento, se refiere a la descontextualización - recontextualización ideológica del conocimiento generado en el campo de producción intelectual (el campo de las disciplinas, subdisciplinas, y regiones).13. Pg. 2	Bernstein y Díaz (1985:140) Sección: "Un modelo sencillo para la producción del discurso pedagógico" Pedagogía y Otros (Pedagogía)
De la práctica pedagógica al texto pedagógico	Mario Díaz Villa	1990	PSY-01-03-I	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Aquí podemos observar que la práctica pedagógica trabaja sobre los significados en el proceso de su transmisión. También podríamos decir que trabaja sobre la comunicación en el sentido en que establece límites a los canales y a las modalidades de circulación de los mensajes, al ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía, una secuencia, un ritmo y por criterios de evaluación y a las modalidades de codificación e interpretación. Los límites institucionales establecidos a la comunicación se relacionan con las condiciones sociales de producción de enunciados legítimos que	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
De la práctica pedagógica al texto pedagógico	Mario Díaz Villa	1990	PSY-01-03-I	MAESTRO	Aparentemente el maestro aparece como un sujeto autónomo y unificado. Pero cuando se reflexiona sobre las condiciones de producción de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupa en la práctica pedagógica es posible confirmar la alienación de su palabra. En su trabajo de socializador de sentidos, sus mensajes no implican el proyecto deliberado de un sujeto autónomo, origen de la enunciación. Su palabra es asumida desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de poder-control y desde un sistema de reglas que regula la	Boucha 1981 considera que el discurso pedagógico instaure una locución sin sujeto, "el yo designo, yo constato" - Pedagogía y Otros (Pedagogía)
De la práctica pedagógica al texto pedagógico	Mario Díaz Villa	1990	PSY-01-03-I	PRÁCTICA PEDAGÓGICA - TEXTO PEDAGÓGICO	El contexto social donde la práctica pedagógica -como texto- tiene lugar, está constituido por la relación pedagógica. En este sentido la práctica pedagógica reclama para sí un contexto comunicativo. La interacción y sus diferentes modalidades comunicativas están subsumidas en dicho contexto comunicativo. Dicho de otra manera, la relación texto-contexto es indisoluble en la práctica pedagógica. Es a través de esta interacción como las posiciones, oposiciones y disposiciones en el saber del orden y en el orden del saber tienen lugar. Dentro de la relación pedagógica, la práctica	Si deseamos comprender el proceso de comunicación pedagógica debemos tener en cuenta la naturaleza del texto y contexto pedagógico. En este análisis se interesan los campos de la lingüística, la antropología y la semiótica. Desde un Pedagogía y Otros (Pedagogía)
De la práctica pedagógica al texto pedagógico	Mario Díaz Villa	1990	PSY-01-03-I	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	El orden instruccional y el orden regulativo de las prácticas pedagógicas le asignan al maestro la legitimidad para construir, explícita o implícitamente, el mundo del niño, sus valores, objetos, experiencias y formas de comunicación e interpretación. Al mismo tiempo, le aseguran las condiciones bajo las cuales se mantiene, explícita o explícitamente, un determinado orden de significados. Esto se realiza, en la mayoría de los casos, mediante el empleo de pistas, de intercambios, de rituales que refuerzan las experiencias de interpretación, razonamiento y verbalización de los alumnos. Pg. 4	
De la práctica pedagógica al texto pedagógico	Mario Díaz Villa	1990	PSY-01-03-I	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Desde un punto de vista diferente, es posible considerar que una investigación sobre las prácticas pedagógicas (o modalidades pedagógicas) necesita construir, por una parte, una definición básica de los contextos histórico-culturales en los cuales opera la práctica pedagógica y, por la otra, formular las reglas básicas que regulan las realizaciones o modalidades de práctica pedagógica. Estas reglas si bien son intrínsecas a la práctica pedagógica, son reglas sociales que definen el énfasis y los límites de la estructuración de las relaciones sociales y sus significados. Pg.5	Esta primera tarea ha sido abordada parcialmente por el proyecto "historia de las prácticas pedagógicas en Colombia" - Bernstein (1977); Bernstein y Díaz (1985) y Díaz (1986) - Pedagogía y Otros (Pedagogía)
De la práctica pedagógica al texto pedagógico	Mario Díaz Villa	1990	PSY-01-03-I	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Las reglas que regulan las prácticas pedagógicas o que, en otros términos, constituyen la lógica interna de las prácticas pedagógicas, gobiernan los límites de la interacción y actúan selectivamente sobre las formas de comunicación (sobre lo que se dice o como se dice). Las reglas intrínsecas a la práctica pedagógica controlan sus realizaciones en los diferentes órdenes socializantes (instruccional o regulativo). Igualmente, establecen límites específicos en la comunicación dentro del contexto escolar. y entre éste y el contexto no escolar. Es importante establecer una diferencia entre las reglas	Reglas que regulan las prácticas pedagógicas, El concepto "código educativo" ha sido establecido por Bernstein (1977,1981), Véase también Díaz (1998) - Pedagogía y Otros (Pedagogía)

De la práctica pedagógica al texto pedagógico	Mario Diaz Villa	1990	PSY-01-03-I	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Podemos distinguir dos tipos de reglas que constituyen la lógica interna de las prácticas pedagógicas: estas reglas presuponen una asimetría en el sentido de que toda relación pedagógica es una relación que a la cual subyace una desigual distribución del poder (Bernstein, 1977) En primer lugar encontramos las reglas de relación social (jerarquía) y, en segundo lugar, encontramos las reglas discursivas (selección, secuencia, ritmo y criterios). Las reglas de relación social (jerarquía) regulan la ubicación del alumno en un orden legítimo y específico con respecto a normas legítimas, o patrones de las reglas discursivas regulan entonces la selección, secuencia, ritmo y criterios del acceso del conocimiento escolar. El carácter explícito o implícito de tales reglas establece los límites sobre el tiempo, los contenidos y las relaciones sociales del aprendizaje. Tenemos, entonces, que las reglas discursivas no sólo regulan los rasgos de la comunicación en la medida en que regulan el proceso de aprendizaje sino que también implican su propio aprendizaje. En otros términos el aprendizaje de estas reglas actúa selectivamente sobre la comunicación entre maestros y alumnos, actúa selectivamente Las prácticas pedagógicas, pues, se generan con base en un arreglo de diferencias sociales, con base en un arreglo de distribuciones y con base en límites específicos a la interacción. Pg. 7	Reglas de relación social (jerarquía) - Un desarrollo de estas reglas fue efectuado inicialmente en Bernstein (1977; 116-151). - Pedagogía y Otros (Pedagogía)
De la práctica pedagógica al texto pedagógico	Mario Diaz Villa	1990	PSY-01-03-I	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	La práctica pedagógica no puede definirse sino a condición de la existencia de los sujetos en ella inscritos o dispersos, que aseguran la existencia de su estructura y pueden transformarla. Pg. 8	Reglas discursivas - Pedagogía y Otros (Pedagogía)
De la práctica pedagógica al texto pedagógico	Mario Diaz Villa	1990	PSY-01-03-I	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS		Pedagogía y Otros (Pedagogía)
De la práctica pedagógica al texto pedagógico	Mario Diaz Villa	1990	PSY-01-03-I	PRÁCTICA PEDAGÓGICA		Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Epistemología de la Pedagogía	Germán Vargas Guillen	1990	PSY-01-04-I	SABER PEDAGÓGICO	El saber pedagógico tiene que plantearse como una construcción de comprensiones que se desenvuelven autónomamente con relación a las demás disciplinas: esto implica que el objeto de la pedagogía se diferencia claramente del que investigan otras disciplinas que trabajan sobre el problema amplio y genérico de la formación del hombre o de la transmisión social del conocimiento o de la conservación de la cultura. Brevemente, indiquemos que el objeto del saber pedagógico son las prácticas (pedagógicas) del aula y de la escuela en las que los sujetos se comprometen con la La validez del saber pedagógico aparece y se desenvuelve por el hecho de ser un modo de racionalización de la experiencia vivenciada por los actores de los procesos del aula y de la escuela. Pg. 6	A este respecto hemos indicado en otro lugar: "La pedagogía no se preocupa por los contenidos, ni las técnicas. Se centra en la actividad sobre los valores para decidir desde ellos y para responder por ellos (crítica y creativamente). Por eso Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Epistemología de la Pedagogía	Germán Vargas Guillen	1990	PSY-01-04-I	SABER PEDAGÓGICO		
Historia de la pedagogía. Psicología y escuela activa en Colombia	Javier Saenz Obregón	1990	PSY-01-05-I	SABERES MODERNOS	Los saberes modernos se definen como modernos, ante todo por su método, así como por su aplicabilidad y su utilidad práctica. Tanto las exigencias del método "científico", como la búsqueda de aplicabilidad práctica de estos saberes, hacen aparecer una serie de nuevos objetos de discurso y de nuevos conceptos que reemplazan las preocupaciones clásicas de la teología, la filosofía, la lógica y la ética, las cuales se tornan invisibles al quedar por fuera, tanto de los alcances del método, como del principio de aplicabilidad clara y directa a la vida práctica. Pg. 3	Pedagogía y Psicología
Historia de la pedagogía. Psicología y escuela activa en Colombia	Javier Saenz Obregón	1990	PSY-01-05-I	PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL	La nueva psicología experimental desechó no sólo la fundamentación filosófica de la antigua psicología "introspectiva", "especulativa", "teórica", o "filosófica", sino en buena medida también sus teorías y desarrollos, creyendo con esto hacerse independiente de toda filosofía. Al pretender convertirse en una nueva ciencia natural, a la psicología experimental no le es posible estudiar el carácter espiritual del alma, sólo podrá investigar las exteriorizaciones de ésta que se manifiesten en el cuerpo, mas nunca su esencia o naturaleza. tarea que le sede a las "ciencias especulativas": la filosofía, la teología, la Además de los desarrollos de la filosofía, fueron los avances de la biología y la fisiología, los que permitieron el surgimiento de la nueva psicología científica y fueron estos dos saberes los que sustentaron la psicología experimental que en el país se presentó como fundamento de la pedagogía. Así, para Pieron la psicología era "ciencia biológica del comportamiento de los hombres y de los animales, sustentada y complementada por la fisiología. De los de sarrollos de la fisiología surgieron los primeros problemas y técnicas de la psicología experimental: la medición con cronoscopios y Para la educación y la pedagogía modernas, las promesas de los desarrollos de la nueva psicología y del método científico, parecían ilimitadas, y su progreso estaría asegurado en la medida en que articulara a ellos los métodos de enseñanza y las estrategias de formación en la escuela. El método científico: de experimentación y observación rigurosa de lo visible, no sólo cobija bajo su manto de cientificidad a los nuevos saberes en general, se convierte también, a diferentes niveles, en piedra angular de la pedagogía. En primer lugar, por medio de su utilización para el conocimiento individual de los niños, ya	Pedagogía y Psicología
Historia de la pedagogía. Psicología y escuela activa en Colombia	Javier Saenz Obregón	1990	PSY-01-05-I	PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL		Buysé Raymond (1933) "Estudio crítico sobre los orígenes de la pedagogía moderna". En Educación, Organo de la facultad de educación de la Universidad Nacional. pp. 138-139. Introducción al curso de psicopedagogía dictado por El método de científico como forma de enseñanza también era utilizado en la formación de los maestros. En la escuela Normal de Tunja, bajo la dirección de Julius Sieber. - Pedagogía y Psicología
Historia de la pedagogía. Psicología y escuela activa en Colombia	Javier Saenz Obregón	1990	PSY-01-05-I	ENSEÑANZA		

Historia de la pedagogía. Psicología y escuela activa en Colombia	Javier Saenz Obregón	1990	PSY-01-05-I	PEDAGOGÍA MODERNA	Para muchos pedagogos nacionales la educación moderna debía basarse en la psicología nueva y sus descubrimientos sobre el niño: el significado que ésta le dio a la infancia como etapa fundamental en la formación del individuo -cuyos resultados en muchos casos eran considerados como irreversibles después de la adolescencia-, la imagen del niño que ayudó a conformar; las formas de conocimiento en la infancia, así como las leyes del desarrollo de sus inclinaciones, instintos y sentimientos... La nueva psicología creía poder conocer objetivamente al niño al haber desarrollado las "bases científicas que	Pedagogía y Psicología
Historia de la pedagogía. Psicología y escuela activa en Colombia	Javier Saenz Obregón	1990	PSY-01-05-I	NUEVA PEDAGOGÍA	Aunque para los intelectuales modernos, la modernidad, la racionalidad, la utilidad y la científicidad de la nueva pedagogía es sin duda alguna resultado de su apropiación, en primera instancia, de los desarrollos de la nueva psicología como ciencia, se presentan variaciones en cuanto al lugar que se le adjudica a ésta en el campo pedagógico. Estás van de los más entusiastas y optimistas frente a sus posibilidades, que ven en ella la respuesta a virtualmente todos los interrogantes de la pedagogía hasta los más escépticos que cuestionan la utilidad de los avances de la nueva psicología para la formulación	Pedagogía y Psicología
Historia de la pedagogía. Psicología y escuela activa en Colombia	Javier Saenz Obregón	1990	PSY-01-05-I	CAMPO DE LA PEDAGOGÍA	En el campo de la pedagogía se configura entonces una división entre lo que pueden abordar los nuevos saberes: la salud física y mental, las normas de funcionamiento de los órganos físicos e intelectuales, los métodos de enseñanza de acuerdo al conocimiento científico de la psicobiología del niño, las formas científicas de seleccionar y clasificar los escolares y los futuros trabajadores y profesionales y una serie movible (no son siempre los mismos) de temas que seguirán siendo para muchos intelectuales modernos territorio de los viejos saberes, entre los que se nombran: la moral, la	Pedagogía y Psicología
Enseñanza de las ciencias. Las vicisitudes de la pedagogía	Graciela Amaya de Ochoa	1990	PSY-01-07-R	PEDAGOGÍA	Las vicisitudes de la pedagogía en su relación teórica, se han movido en torno a la necesidad de una inscripción o delimitación; ya para asumirla como una de las ciencias de la educación o para mirarla como noción articuladora de las ciencias que hablan de la educación, o bien para asignarla como la disciplina encargada de explicar y practicar la enseñanza. Pg. 2	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Enseñanza de las ciencias. Las vicisitudes de la pedagogía	Graciela Amaya de Ochoa	1990	PSY-01-07-R	PEDAGOGÍA	Uno de los problemas que enfrentan las instituciones formadoras de docentes es precisamente éste acerca del sentido de la pedagogía. No por la dificultad de hallar, a través de los debates, un significado único para ella, sino precisamente por la ausencia de discusión acerca de lo que es la pedagogía, de su relación con los otros saberes y con las ciencias que enseñan. Situación ésta que sin embargo no ha sido óbice para plasmar paradigmas curriculares; modelos pedagógicos institucionales y posturas teleológicas de la educación. Pg. 2	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Enseñanza de las ciencias. Las vicisitudes de la pedagogía	Graciela Amaya de Ochoa	1990	PSY-01-07-R	ENSEÑANZA (Ciencia)	Entonces enseñar la ciencia es enseñar a pensar para llegar a conocer; es enseñar la forma de acercarse a la realidad a través de un proceso sistemático, de un trabajo investigativo que desarrolle el pensamiento del alumno, su capacidad de exploración, de asombro, de crítica, de análisis, de juicio. Pero enseñar a pensar requiere la creación de condiciones que permitan ese ejercicio de la crítica, de la confrontación, del debate, de tolerancia y de respeto al pensamiento ajeno. Es decir, requiere de condiciones de libertad y de un ambiente democrático que permitan al alumno salir de la condición de	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Teoría Pedagógica. Ética y educación	Alberto Martínez Boom, Alfonso Tamayo Valencia	1991	PYS-02-02-R	ENSEÑANZA	Para el caso de la enseñanza, la aplicación de esta arqueología del saber pedagógico nos permitió denunciar el enrarecimiento de la pedagogía por el auge de las llamadas ciencias de la educación que como la psicología, la sociología, la administración, la economía o la antropología se apropiaron del sujeto, de los procesos de enseñanza o de las instituciones reduciendo así al maestro a un mero administrador, a aplicador de instrumentos o en el peor de los casos en "un peregrino de su saber y en un mendigo de su salario". Queda pues sujeta la enseñanza a estas formas de "saber pedagógico" y el	Zuluaga, Olga Lucía. "El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica". En Revista Educación y Cultura. FECODE. Bogotá No. 3 Marzo de 1985. p. 68. - Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Teoría Pedagógica. Ética y educación	Alberto Martínez Boom, Alfonso Tamayo Valencia	1991	PYS-02-02-R	SABER PEDAGÓGICO	El saber pedagógico expresado en esas prácticas de enseñanza tradicionales privilegia la información sobre la formación y deja al profesor de religión o al capellán la responsabilidad de pensar y fomentar "lo ético" como si en esas mismas prácticas no se estuviera de hecho expresando un mundo de valores y una moralidad, que sin embargo no es explícita ni tematizada en la enseñanza. Pg. 7	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Teoría Pedagógica. Ética y educación	Alberto Martínez Boom, Alfonso Tamayo Valencia	1991	PYS-02-02-R	PEDAGOGÍA-ÉTICA	Recuperar esta relación perdida entre Pedagogía y Ética es pensar nuevas formas de enseñanza y volver a pensar también la finalidad misma de la educación. La relación ética-educación ha sido pensada como la yuxtaposición de "algo" a "algo", ya sea la norma al acto, el principio a la acción, el imperativo categórico a la práctica, el deber ser al ser y esta forma de constituir el individuo en sujeto ha entrado en crisis... podríamos decir que esa ética del aprendizaje instaurada en el ejercicio docente no ha permitido una real enseñanza para el pensamiento que exprese una manera distinta de estar en el	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Historia de la pedagogía. Una reflexión ética desde el saber pedagógico	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	1991	PYS-02-03-R	INTERÉS - HERBART	En términos Herbartianos el interés no es concebido como una entidad singular; por el contrario, la idea de interés en Herbart es más bien plural (interés múltiple o multiplicidad de interés). Tampoco podríamos hablar allí de un interés en términos individuales o subjetivos; el interés múltiple no es característico de un individuo (por ejemplo, el niño) sino una característica propia del espíritu humano en general, de tal forma que "siendo múltiples las aspiraciones del hombre, tienen que ser múltiples también los cuidados de la educación". Pg. 6	Herbart, Federico. Pedagogía general derivada del fin de la educación. 2a edición Madrid. Ediciones la Lectura. P77. - Pedagogía y Otros (Pedagogía)

Historia de la pedagogía. Una reflexión ética desde el saber pedagógico	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	1991	PYS-02-03-R	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Es un hecho evidente que hoy en día existe una fuerte relación entre los propósitos pedagógicos y la división social del trabajo, sin embargo, pienso que antes que ver un hecho natural, habría que reconocer allí tan sólo la forma particular que en nuestra sociedad asumió la práctica pedagógica por efecto de un acomodamiento general de las estrategias poder-saber desde el siglo XIX, cuyo efecto más importante fué quizás el distanciamiento entre las reflexiones éticas y pedagógicas. Pg. 6	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Historia de la pedagogía. Una reflexión ética desde el saber pedagógico	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	1991	PYS-02-03-R	ENSEÑANZA	Hoy, después de un siglo de la irrupción de la Escuela Activa en el ámbito del saber pedagógico, seguimos en gran medida restringiendo la enseñanza al conocimiento y con ello enfatizando el aprendizaje (a pesar de las múltiples formas de entenderlo) como la preocupación central de las reflexiones pedagógicas. Pg. 11	
Moral y educación. Algunas reflexiones a partir del pensamiento de John Dewey	Diego Antonio Pineda	1991	PYS-02-04-R	EDUCACIÓN - DEWEY	De este modo, y entendiendo que la educación humana no es ni única ni primariamente la formación de una razón ajena a nuestros hábitos e impulsos, Dewey señalará que "una educación verdaderamente humana consiste en una dirección inteligente de las actividades innatas a la luz de las posibilidades y necesidades de la situación social". Una educación así concebida está lejos de lo que suele llamarse un adiestramiento, esto es, un esfuerzo por regularizar y mecanizar el ejercicio de <u>nuestros hábitos e impulsos, para ponerlos al servicio de ideales externos de orden o disciplina, para</u>	
Moral y educación. Algunas reflexiones a partir del pensamiento de John Dewey	Diego Antonio Pineda	1991	PYS-02-04-R	EDUCACIÓN	La tarea de la educación, sin embargo, se ve continuamente amenazada por la pretensión del adulto de determinar desde su precomprensión del mundo los hábitos a ser adquiridos por las nuevas generaciones y, sobre todo, por su interés por ejercer un control permanente sobre la actividad del aprendizaje. Será preciso, entonces, para que la tarea de la educación sea posible, encontrar una nueva forma de control para su desarrollo. Ella cree encontrarla Dewey en la experiencia. (P. 12)	
La universidad: lugar cultural de las disciplinas y de las profesiones. El desafío de la reestructuración	Rafael Ávila Penagos	1992	PYS 03 02 D	UNIVERSIDAD	La palabra "Universitas" se refería en el siglo XII a una asociación dotada de cierta unidad corporativa. Era sinónimo de societas, de consortium y de collegium expresiones todas ellas que reflejan el espíritu corporativo de la Edad Media, no exclusivamente vinculado al ambiente escolar o pedagógico. La "Universitas magistrorum" surge en este contexto, como resultado de la escasez de maestros en las escuelas catedralíticas o abaciales, y el incremento en la demanda de una cultura secular por parte de <u>señales, patricios y burgueses en ascenso.</u> "La universidad comenzó pues por no ser otra cosa que una	Universidad en el siglo XII.
La universidad: lugar cultural de las disciplinas y de las profesiones. El desafío de la reestructuración	Rafael Ávila Penagos	1992	PYS 03 02 D	FORMACIÓN UNIVERSITARIA	Con el desarrollo de la ciencia la cultura general, incoactivamente diferenciada en trivium y quadrivium, se segmentó en mil dominios de saber, los cuales alcanzaron y consolidaron un cierto nivel de diferenciación. Con estos desarrollos el problema de la distinción en cultura general y cultura específica se desplaza hacia el problema de la distinción entre cultura científica y cultura profesional. La distinción entre estos dos tipos de actividad cultural ha sido reconocida en documentos normativos de gran <u>importancia en nuestro país. Así por ejemplo, el Decreto 80 del 80 afirma que la formación universitaria</u>	Decreto 80 de 1980. Artículo 30
La universidad: lugar cultural de las disciplinas y de las profesiones. El desafío de la reestructuración	Rafael Ávila Penagos	1992	PYS 03 02 D	DEPARTAMENTO	Los Departamentos deben ser el lugar cultural de las comunidades disciplinarias para desarrollarse como cuerpo. (Pág. 12)	Universidad
La universidad: lugar cultural de las disciplinas y de las profesiones. El desafío de la reestructuración	Rafael Ávila Penagos	1992	PYS 03 02 D	FACULTAD	Las Facultades pueden y deben ser el lugar cultural de la cooperación interdisciplinaria y de la cooperación entre disciplinas y profesiones. (Pág. 13)	Universidad
La universidad: lugar cultural de las disciplinas y de las profesiones. El desafío de la reestructuración	Rafael Ávila Penagos	1992	PYS 03 02 D	EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	Producir conocimiento "en correspondencia con la especificidad de las disciplinas" y preparar a las personas para el ejercicio de las profesiones son los objetivos específicos de la Educación Universitaria. (Pág. 16)	Universidad
Las Reformas Educativas: el punto de vista de la Facultad de Educación sobre la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional	Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional	1992	PYS 03 06 V (INF. DISC)	UNIVERSIDAD	La universidad puede cambiar de misión, redefinirla, reorientarla. Sin embargo, preguntar por la justificación de su sentido y poner en cuestión la misma implica tanto como reconocer o presuponer que la sociedad debe o puede dejar de preocuparse por la formación de sus ciudadanos. (Pág. 1)	Este borrador se redactó sobre documentos de base producidos en los Departamentos y Programas de la Facultad de Educación. (1992)

Las Reformas Educativas: el punto de vista de la Facultad de Educación sobre la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional	Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional	1992	PYS 03 06 V (INF. DISC)	UNIVERSIDAD (UPN)	La UPN tiene que verse como el espacio de la sociedad civil Colombiana ha destinado o definido para aclarar proyectos educativos. Esto significa, en esencia: que el sentido no es una materia de justificación sino una materia que hay que asumir, que se tiene que establecer en sus cláusulas operacionales... Si la educación es una tarea social irrenunciable, y en consecuencia la reflexión sobre ésta, debe ella misma mantener un espacio en la Universidad Pública para que los ciudadanos puedan experimentar proyectos de educación que permitan confrontar las visiones particulares, públicas o	Sentido de la Universidad Pedagógica Nacional.
Las Reformas Educativas: el punto de vista de la Facultad de Educación sobre la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional	Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional	1992	PYS 03 06 V (INF. DISC)	SABER DEL MAESTRO	El sentido por la pregunta de la UPN., es el sentido por la pregunta pública, propiciada por la sociedad civil Colombiana, en torno al maestro. Pregunta que puede desglosarse, por lo menos así: ¿Necesitamos maestros? ¿qué tipo de maestro necesita el país?. Se pensará que la actual realidad nacional no hace necesaria la educación y por lo tanto el fortalecimiento del sector docente o, si pensamos que la docencia de un saber es algo que cualquier profesional vinculado a ese campo del saber puede realizar, la Universidad no tendría sentido y la pregunta por el sentido de la Universidad	Maestro
Las Reformas Educativas: el punto de vista de la Facultad de Educación sobre la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional	Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional	1992	PYS 03 06 V (INF. DISC)	FORMACIÓN DE MAESTROS	Su tarea siempre ha estado comprometida con la formación de maestros y en concordancia con las políticas y planes de desarrollo del país. Una ligera mirada al pasado deja ver que desde el origen de la UPN, como Instituto Pedagógico Nacional hacia 1920, el gobierno le encomendó la capacitación de maestros en Ciencia Pedagógica, más tarde hacia 1930 como Normal Superior es llamada a formar parte del Plan de Desarrollo Nacional de formación y capacitación de maestros plan que surge de la necesidad del estado liberal de desligar la educación de la hegemonía eclesíastica, para lograr así su	Historia de la UPN. Molano Alfredo Verá. Contribución a una bibliografía de la U.P.N. Bogotá. Centro de Investigaciones (CIUP) 1985, pág. 2 Y 3, Alfonso Luis A. La Educación Básica y Media y la Calidad de la Educación en
Las Reformas Educativas: el punto de vista de la Facultad de Educación sobre la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional	Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional	1992	PYS 03 06 V (INF. DISC)	INVESTIGACIÓN (UPN)	La investigación se orientó hacia los planes de desarrollo propuestos por el Estado, trascendió del nivel puramente académico. Gran parte de estas realizaciones fueron posibles a través del Instituto de Investigaciones Pedagógicas y, por supuesto, inscritas dentro del segundo Plan Quinquenal de Desarrollo Educativo 70-74... A la vez, se constata, de nuevo, en el proceso de desarrollo de la Universidad, que ésta siempre ha tenido como misión primordial la formación de docentes y la investigación educativa en concordancia con las políticas gubernamentales vigentes, a pesar de no	Alfonso Luis A. La Educación Básica y Media y la Calidad de la Educación en Misión de Ciencia Y Tecnología. Bogotá MEN-DNP-FONADE. Tomo 2, pág. 70-71.
Las Reformas Educativas: el punto de vista de la Facultad de Educación sobre la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional	Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional	1992	PYS 03 06 V (INF. DISC)	DOCENCIA E INVESTIGACIÓN	Los nuevos paradigmas se inspiran en la profunda convicción de que los niveles de docencia e investigación se visualizan en una red de transmisiones en las que la labor docente no se menosprecia como simple ejecución y distribución del conocimiento, y la investigativa no se ve como una actividad de torre de marfil y, en cambio, se comprende la Universidad como un lugar por antonomasia de la creación científica. (Pág. 11)	Nuevos Paradigmas
Las Reformas Educativas: el punto de vista de la Facultad de Educación sobre la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional	Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional	1992	PYS 03 06 V (INF. DISC)	PEDAGOGÍA AUTORITARIA - PEDAGOGÍA PARTICIPATIVA	Los diagnósticos y las recomendaciones de la Misión de Ciencia y Tecnología, solo son inteligibles en este viraje de pedagógico, que rápidamente podemos caracterizar como el tránsito de una pedagogía autoritaria de la distribución de conocimientos, a una pedagogía participativa de la creación de ciencia y cultura. (Pág. 12)	Viraje Pedagógico.
Las Reformas Educativas: el punto de vista de la Facultad de Educación sobre la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional	Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional	1992	PYS 03 06 V (INF. DISC)	MAESTRO	De hecho, dominar algún contenido científico es condición necesaria, pero no suficiente para ser maestro, para tener un puesto en la construcción de una sociedad deliberante, ética y participativa. Para ello se requiere no de unos valores fijos o predeterminados, sino del reconocimiento de la capacidad de construir en sociedad el horizonte de la experiencia histórica. Reconocimiento que, a su turno, no coloca a la sociedad civil como meta, sino como punto de partida para todo quehacer orientado al futuro. (Pág. 13)	Ser Maestro.
Las Reformas Educativas: el punto de vista de la Facultad de Educación sobre la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional	Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional	1992	PYS 03 06 V (INF. DISC)	CIENCIAS, SABERES Y/O DISCIPLINAS	No obstante, sin proyecto histórico: ¿para qué se enseña?, sin contexto del aprendiz: ¿a quién se enseña?, sin contexto del enseñante: ¿quién enseña?, sin comprensión del contexto social: ¿dónde se enseña?, sin alternativas de recontextualización del saber: ¿cómo se enseña?. Estos interrogantes muestran que las ciencias, los saberes y/o las disciplinas de por sí no tienen respuesta sobre su enseñabilidad. Muestran ellos que el campo intelectual de la educación recibe aportes básicos de las disciplinas no sólo para aclarar el horizonte de su acción, sino también contenidos para la efectuar	Enseñanza
Las Reformas Educativas: el punto de vista de la Facultad de Educación sobre la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional	Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional	1992	PYS 03 06 V (INF. DISC)	INTERDISCIPLINARIEDAD	Hablar, entonces, de lo interdisciplinario no significa desconocer la pertinencia del desarrollo de los saberes específicos. El campo de la investigación que es necesariamente interdisciplinario, no puede desarrollarse con vacíos enormes en los saberes específicos que se deben vincular a la construcción del nuevo campo de problematización. La institución educativa, sobre el desarrollo de la pedagogía, sus efectos sociales, (sociología de la educación) no debe desconocer el valor de cada saber, así como sus posibilidades de enriquecer otros saberes. (Pág. 15)	Sociología de la educación.
Las Reformas Educativas: el punto de vista de la Facultad de Educación sobre la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional	Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional	1992	PYS 03 06 V (INF. DISC)	DOCENTE INVESTIGADOR	El docente no es quien transmite los conocimientos generados por los investigadores. El docente debe ser un investigador y el espacio educativo es el ámbito para la investigación. Esa comunidad académica debe trascender el ámbito universitario y participar en la definición de programas de desarrollo nacional. Por lo tanto se deben hacer preguntas acerca de la relación Universidad- sociedad, trabajo, trabajo, modernidad, modernización, tecnologización etc. (Pág. 17)	Docente investigador

El programa de Educación Especial en sus 25 años. Trayectoria y significación del Programa de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional	Cecilia Lancheros de Cabrera	1993	PYS 04 08 V (INF. DISC)	FORMACIÓN EDUCACIÓN ESPECIAL	Ninguna entidad superior de formación de docentes había iniciado programas para preparar Educadores Especiales hasta cuando la Universidad Pedagógica Nacional lo hizo en 1968. (Pág. 1)	Educación Especial
El programa de Educación Especial en sus 25 años. Trayectoria y significación del Programa de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional	Cecilia Lancheros de Cabrera	1993	PYS 04 08 V (INF. DISC)	FORMACIÓN EDUCACIÓN ESPECIAL	El departamento de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional, desarrolló el primer programa de formación de maestros para niños con retardo mental a nivel de Experto (con 2 años de formación), en 1970. (Pág.2)	Educación Especial
El programa de Educación Especial en sus 25 años. Trayectoria y significación del Programa de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional	Cecilia Lancheros de Cabrera	1993	PYS 04 08 V (INF. DISC)	PERFIL DEL EGRESADO	El perfil de estos egresados atendía a un maestro especializado, administrador de Unidades Educativas, Superior de Educación Especial, Investigador y Gestor de Empleo. Los pilares básicos de su formación fueron: Desarrollo de la personalidad del estudiante, desarrollo de competencias básicas como docente especializado y desarrollo de habilidades para la práctica como docente dentro de un trabajo interdisciplinario. (Pág. 2)	Perfil del egresado
El programa de Educación Especial en sus 25 años. Trayectoria y significación del Programa de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional	Cecilia Lancheros de Cabrera	1993	PYS 04 08 V (INF. DISC)	REESTRUCTURACIÓN	Durante los dos semestres de 1992 y el primero de 1993, se llevó a cabo una reestructuración del programa de Educación Especial, atendiendo a las Reformas de Educación Superior del país, a la Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional y a los avances que en el campo de la educación especial se han dado. (Pág. 3)	Reestructuración (1992-1993)
El programa de Educación Especial en sus 25 años. Trayectoria y significación del Programa de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional	Cecilia Lancheros de Cabrera	1993	PYS 04 08 V (INF. DISC)	REESTRUCTURACIÓN	Con la reestructuración se busca responder a la necesidad de que el estudiante de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional se constituya en intelectual sobre la base de una sólida fundamentación pedagógica, científica, tecnológica e investigativa. (Pág. 4)	Reestructuración
El programa de Educación Especial en sus 25 años. Trayectoria y significación del Programa de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional	Cecilia Lancheros de Cabrera	1993	PYS 04 08 V (INF. DISC)	EDUCACIÓN	En este orden de ideas, la educación y la pedagogía se constituyen en una búsqueda permanente de sentido y posibilidad de la existencia humana como tal. La finalidad de la Educación se centra, entonces, en ser ante todo potenciadora y posibilitadora del desarrollo del Hombre. (Pág. 4)	Educación como desarrollo del hombre
El programa de Educación Especial en sus 25 años. Trayectoria y significación del Programa de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional	Cecilia Lancheros de Cabrera	1993	PYS 04 08 V (INF. DISC)	EDUCACIÓN ESPECIAL	La concepción de Educación Especial, permite ver al hombre como un ser único, como una totalidad unitaria, como ser inacabdo, en proceso de desarrollo. Recupera su objetivo de formación integral, por cuanto no se centra ya en la deficiencia o limitación, sino en las potencialidades, cobra sentido la persona en sí, no la limitación. (Pág. 4)	Educación especial
La escuela, el maestro y su formación	Maria Del Pilar Unda Bernal	1994	PYS 05 10 L	CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN	Resaltar el lugar que ocupa el conocimiento como nuevo factor de riqueza y de poder en un currículo caracterizado por la apertura y la internacionalización de la economía, así como por la planetarización de la cultura. Se señala de qué manera este aspecto, así como la explosión de la información, producto de las transformaciones aceleradas en las ciencias y las comunicaciones, plantean nuevos desafíos para la educación: "Si la escuela continúa siendo el espacio por excelencia para la reproducción y distribución del conocimiento, la estrategia para alcanzarlo va no está en el aumento de la información	Documento presentado a la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo por Graciela Amaya de Ochoa, con la participación de M. C. Herrera, A. Martínez, C. D. Orozco, M. Vargas de Avellana, F. Vasco, M. de Zubiria, junio de
La escuela, el maestro y su formación	Maria Del Pilar Unda Bernal	1994	PYS 05 10 L	CRISIS	Se hace una dura crítica a las instituciones formadoras de maestros, se precisan algunos de los factores relacionados con esa "crisis" y se proponen algunas acciones para transformar las condiciones en las que se forman los maestros actualmente. la crítica a las instituciones formadoras de maestros se centra en los aspectos siguientes: la escisión entre líneas de saber pedagógico, saberes sobre las ciencias y saberes objeto de la enseñanza, la separación investigación - docencia el divorcio teoría - práctica, planes de estudio concebidos para formar profesionales de la docencia en lugar de intelectuales e	Instituciones formadoras de maestros, EL MAESTRO Y SU FORMACIÓN
La escuela, el maestro y su formación	Maria Del Pilar Unda Bernal	1994	PYS 05 10 L	FORMACIÓN DE MAESTROS	"Dos tendencias en la formación del maestro" entorno a las cuales gira actualmente la discusión sobre la formación de maestros en el país: La primera de ellas consiste en que para ser maestro es necesario ser egresado de una carrera especializada en cualquier ciencia o profesión, complementando esta formación disciplinaria con "esquemas de formación pedagógica y didáctica". (Pág. 2)	Pedagogía y Otros (Pedagogía)

La escuela, el maestro y su formación	Maria Del Pilar Unda Bernal	1994	PYS 05 10 L	FORMACIÓN DE MAESTROS	La segunda tendencia propone una formación universitaria centrada en la pedagogía, por lo menos para el maestro de la educación básica, media y para quienes trabajen con poblaciones específicas. (Pág. 3)	Dos tendencias de formación de maestros que se discuten en el país (1994), luego del Decreto 80 de 1980.
Eje de constitución del sujeto	Rosa Mercedes Reyes Navia, Ines Elvira Castaño Silva, Jorge Gómez	1994	PYS 05 12 V (VIDA FAC)	NÚCLEO BÁSICO	La preocupación por organizar un núcleo básico de formación en la Universidad Pedagógica Nacional, no es nueva. Desde el año 1988 se viene discutiendo sobre su necesidad y conveniencia. Como resultado de este trabajo, se logró concretar el diseño de un núcleo que fuera común a los tres programas, centrado en la tarea de consolidar la cultura fundamental requerida para el ejercicio de las profesiones. Se pretende proporcionar una base bien fundamentada en los aspectos relativos a la comunicación y al lenguaje, a la educación, a la pedagogía, a la cultura y a la sociedad que le permita al	Núcleo común (1994)
Eje de constitución del sujeto	Rosa Mercedes Reyes Navia, Ines Elvira Castaño Silva, Jorge Gómez	1994	PYS 05 12 V (VIDA FAC)	CONSTITUCIÓN DEL SUJETO	El proyecto general del curso parte del reconocimiento y de la construcción de las imágenes que el individuo trae consigo a la universidad como un proceso de reflexión donde se analice cómo somos producto del juego de unos factores culturales interiorizados desde el propio proceso de socialización que son reproducidos en su devenir cotidiano. Se pretende pues que le estudiante resignifique esas elaboraciones culturales, afectivas, biológicas, y sociales para acceder así conocimientos más elaborados, para tener una mirada más objetiva de lo que significa constituirse como Sujetos y a las	CURSOS NÚCLEO BÁSICO (Pedagogía y Psicología)
La educación ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional. Definición de un macro-proyecto	Pablo Páramo	1995	PYS 07 05 R	EDUCACIÓN AMBIENTAL	Al enfatizarse ahora en el desarrollo sostenible, se hace indispensable que la Universidad oriente la Educación Ambiental hacia la gestión y manejo de los recursos naturales sin descuidar los aspectos éticos, de valores y actitudes ambientales que contribuyen a formar al individuo. (Pág. 2)	RODRIGUEZ, A. (1994) Modernización administrativa de la Universidad Pedagógica Nacional: proyectos gerencia pública y función social. Universidad Pedagógica Nacional.
La educación ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional. Definición de un macro-proyecto	Pablo Páramo	1995	PYS 07 05 R	EDUCACIÓN AMBIENTAL	Se adelanta actualmente la Maestría en Educación y Gestión Ambiental. (Pág. 4).	Educación ambiental
La educación ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional. Definición de un macro-proyecto	Pablo Páramo	1995	PYS 07 05 R	SABER AMBIENTAL	Deberá ser una misión de la Universidad Pedagógica Nacional el generar estudios y desarrollo de métodos pedagógicos y didácticos para la transmisión del saber ambiental, al igual que la creación de vínculos y convenios institucionales con las instancias de gobierno estatal, municipal y la industria para dar asesoría y soporte científico de carácter ambiental a los programas educativos de desarrollo urbano, regional, comunitario y empresarial. (Pág. 6)	Saber ambiental
Los posgrados y las facultades en la reforma académico-administrativa de la Universidad Pedagógica Nacional	Libia Stella Niño Zafra	1995	PYS 07 09 V (INF. DISC)	INTERDISCIPLINARIEDAD	El campo educativo requiere, cada vez más, de un trabajo interdisciplinario; de una mirada desde diferentes ángulos, con diversidad de intereses académicos, que asuma de manera crítica las situaciones donde lo social, lo cultural, lo político no esten ausentes o relegados y, bien por el contrario, contextualicen y orienten estos estudios. (Pág. 2)	Trabajo interdisciplinario
Los posgrados y las facultades en la reforma académico-administrativa de la Universidad Pedagógica Nacional	Libia Stella Niño Zafra	1995	PYS 07 09 V (INF. DISC)	PEDAGOGÍA	De otra parte, en el campo educativo no pudiera dejarse de lado la Pedagogía como campo intelectual que reflexiona sobre la Educación para transformarla y orientarla hacia procesos de autonomía, autogestión, autodeterminación y autoaprendizaje. (Pág. 2)	Autonomía, autogestión, autodeterminación y autoaprendizaje.
Los posgrados y las facultades en la reforma académico-administrativa de la Universidad Pedagógica Nacional	Libia Stella Niño Zafra	1995	PYS 07 09 V (INF. DISC)	MULTIDISCIPLINARIEDAD	El trabajo multidisciplinar con planteamientos diferentes al enfoque disciplinar, puede ser un camino en los estudios de la cultura, la educación y la pedagogía, que permitan a la Facultad de Educación continuar aportando luces a esta compleja situación educativa que vive el país hoy. (Pág. 2 y 3)	Facultad de Educación
Perspectivas de la facultad de educación	Myriam Pardo Torres	1996	PYS 08 09 V (VIDA FAC)	FACULTAD DE EDUCACIÓN	La Facultad de Educación está orientada, entre otros, a responder a los siguientes intereses y compromisos: a) Ser factor de desarrollo científico y cultural, b) El estudiante es el centro de atención, c) La calidad de la educación: autoevaluación y acreditación de los programas, d) La educación continuada, e) El compromiso con la reestructura académica de la Universidad. (Pág. 2)	Facultad de Educación

Perspectivas de la facultad de educación	Myriam Pardo Torres	1996	PYS 08 09 V (VIDA FAC)	COMPONENTE PEDAGÓGICO	Quienes desconocen la importancia del componente pedagógico de la formación del educador no parecen disponer de una concepción filosófica y científica de lo que significa la educación; el mundo para el cual educamos es más amplio que el referido por una y otra ciencia particular. El futuro maestro no puede carecer de los principios filosóficos, científicos, políticos y específicamente pedagógicos que lo habilitan para orientar a los escolares hacia un deber ser adecuadamente concebido para un mundo en continuo cambio y evolución. (5) (Pág. 4)	5. Frente de trabajo Intergremial. Para un debate sobre el futuro de la UPN. Bogotá, Abril de 1991. Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Perspectivas de la facultad de educación	Myriam Pardo Torres	1996	PYS 08 09 V (VIDA FAC)	AUTOEVALUACIÓN-ACREDITACIÓN	La autoevaluación de los programas debe entenderse como parte del proceso de acreditación, que se complementa con la evaluación externa por pares académicos. Este debe ser el principal objetivo de la Facultad de Educación para conquistar su autonomía, traducida en altos niveles de calidad y eficiencia para asumir los procesos educativos. (Pág. 5)	Calidad y eficiencia - Pedagogía y Economía (Educación)
Una apuesta por lo inedito desde la facultad de Educación	Paulo Roberto Motta, Rafael Ávila Penagos, Alfonso Torres Carrillo	1997	PYS 09 09 L	UNIVERSIDAD (UPN)	Según el acuerdo 107 de 1993, "el carácter de universidad (de la UPN) radica fundamentalmente en su compromiso con la profundización y creación del conocimiento en todas las áreas del saber, con la formación de profesionales e investigadores, y con la competencia para producir formas alternativas de explicación y solución a los problemas del entorno. Su carácter de pedagógica radica en lo específico de sus objetos de estudio y su práctica social en el ámbito educativo". (Pág. 5)	Universidad - formación
Una apuesta por lo inedito desde la facultad de Educación	Paulo Roberto Motta, Rafael Ávila Penagos, Alfonso Torres Carrillo	1997	PYS 09 09 L	FORMACIÓN PEDAGÓGICA	Más que un componente del currículo, el área de formación pedagógica fue un proyecto de formación de un nuevo educador y un nuevo espacio para pensar los grandes problemas de la educación, ligado de manera muy particular a la emergencia de la pedagogía como disciplina del conocimiento y a la especificidad de la misión de la UPN... La lógica dominante de la Universidad logró reducir este proyecto y sus campos de estudio a un conjunto de asignaturas. (Pág. 7)	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Lineamientos para la formación de docentes en el campo de la educación especial. Otra oportunidad para promover la reflexión sobre la educación	Olga Cecilia Díaz Flórez	1997	PYS 09 10 L	EDUCACIÓN ESPECIAL	La idea de formar un maestro educador especial para proponer una formación de un maestro que atiende las necesidades educativas especiales de sus alumnos, cualquiera que ellas sean, es una intención que responde de manera coherente a la legislación y normatización vigente, según la cual se requiere reconocer y posibilitar espacios para la formación de sujetos con discapacidad, por tal razón, se le exige al maestro responder con calidad a los niños y jóvenes con discapacidad o talentos excepcionales. Se considera que la educación especial debe constituirse en un marco de referencia que	Educación Especial
Lineamientos para la formación de docentes en el campo de la educación especial. Otra oportunidad para promover la reflexión sobre la educación	Olga Cecilia Díaz Flórez	1997	PYS 09 10 L	FORMACIÓN DE MAESTROS	Con respecto a la estrategia del seminario ampliado, se continuará con el interés de recuperar el saber del maestro en el contexto cotidiano de su práctica como elemento que permite orientar la propuesta de formación de educadores. Con este propósito, se busca reconocer en los contextos particulares, las problemáticas y las expectativas de los maestros en torno a los factores que definen un proceso de formación con calidad. (Pág. 6)	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Políticas educativas y formación de maestros	Olga Cecilia Díaz Flórez	1997	PYS 10 07 R	ESCUELA	Dentro de las implicaciones que ha tenido el enfoque de este modelo microeconómico se destaca, por ejemplo, el hecho de que se asuma la escuela como una empresa, que se vean los factores del proceso educativo como insumos, y la eficiencia y las tasas de retorno como criterios principales de decisión. (Pág. 2)	Políticas educativas, organismo internacional, Banco Mundial. Análisis económico. Pedagogía y Economía (Educación)
Políticas educativas y formación de maestros	Olga Cecilia Díaz Flórez	1997	PYS 10 07 R	POLÍTICAS EDUCATIVAS	De manera general, es posible argumentar que la perspectiva con la cual se manejan estas políticas, corresponde a asuntos de reestructuración global y de reforma económica, la cual crea una situación interna distinta tanto en los contextos globales como al interior de las instituciones educativas, ya que se trata de acciones situadas en el campo de poder social y cultural en el que operan aspectos como la docencia y la formación de los profesores. (Pág. 4)	Pedagogía y Economía (Educación)
Políticas educativas y formación de maestros	Olga Cecilia Díaz Flórez	1997	PYS 10 07 R	EDUCACIÓN	Bajo estas consideraciones se asume que las instituciones deben ser eficaces y eficientes, entendiendo por esto, adaptar los planes de estudio a las "necesidades" que establece el sector productivo. La educación se constituye entonces, en un mecanismo estratégico para dar respuesta a las expectativas y servir a los propósitos empresariales. (Pág. 7)	Pedagogía y Economía (Educación)
Una aproximación al estado del arte en el currículo de educación superior en Colombia (1987-1995)	Ernesto Ojeda Suárez	1997	PYS 10 09 L	CURRÍCULO	Las dos leyes marco de la Educación colombiana, la ley 30 de 1992 y la ley 115 de 1994, se refieren de manera distinta al currículo: la primera de manera tangencial y la segunda de un modo específico... Al relacionar las dos leyes que forman el marco general de la educación en el país, puede obtenerse una fundamentación, una orientación y una reglamentación del componente curricular. En este marco legal del currículo en la Educación Superior. (Pág. 1)	

Una aproximación al estado del arte en el currículo de educación superior en Colombia (1987-1995)	Ernesto Ojeda Suárez	1997	PYS 10 09 L	CURRÍCULO - EDUCACIÓN SUPERIOR	Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES), han mantenido un interés permanente por los estudios, análisis, investigaciones y discusiones sobre la naturaleza, concepciones y modelos curriculares para la Educación Superior. El 2 de septiembre y el 9 de diciembre de 1987, la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia, realizó un "Ciclo de conferencias sobre elementos teóricos de la planeación curricular" conferencias que posteriormente fueron publicadas con el auspicio del ICFES, bajo el nombre de	El artículo presenta 10 conferencias sobre distintos aspectos curriculares. Descritos en el siguiente documento: Varios autores. Planteamientos y reflexiones alrededor del currículo en la Educación Superior. ICFES - Universidad Nacional - Pedagogía y Otros (Pedagogía)
¿Se puede "formar en investigación"?	Guillermo Bustamante Zamudio	1998	PYS 11 03 R	INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN	Si se conciben la educación de manera distinta, la "investigación" no puede significar lo mismo para todos los "formadores" de investigadores y, en consecuencia, las acciones que se despliegan no son las mismas; es de esperarse, por tanto, que los resultados sean distintos (en efecto, las instituciones formadoras de docentes y las instituciones capacitadoras de docentes en ejercicio producen sujetos distintos para el ámbito educativo). De tal manera a la hora de tratar de introducir la investigación en la formación de licenciados o de profesores en ejercicio, es inevitable arrastrar toda la posición frente al	
¿Se puede "formar en investigación"?	Guillermo Bustamante Zamudio	1998	PYS 11 03 R	SUJETO - INVESTIGACIÓN	1. El sujeto a capacitar en investigación se concibe como alguien que debe: a) acceder a conocimientos que existen en algún sitio -libros, instituciones- y que son transmitidos o inoculados por personas que ya los poseen, y b) hacer hallazgos de conocimiento que no se tienen. En cambio, la actitud investigativa tiene que ver (según algunas teorías) con el hecho de que el ser humano tiene muchas ideas sobre algo cuando lo afecta directamente. 2. El sujeto a capacitar en investigación se concibe como alguien a quien hay que mostrarle lo equivocadas que son algunas ideas, incluyendo las suyas. En	Cuatro aspectos acerca del sujeto a capacitar en investigación - Pedagogía y Otros (Pedagogía)
¿Se puede "formar en investigación"?	Guillermo Bustamante Zamudio	1998	PYS 11 03 R	ACTITUD INVESTIGATIVA	Lo que esta en juego en esta reflexión, entonces, son las formas de producción de la subjetividad (tanto en el sentido de la actitud investigativa, como en el del sujeto efectivamente existente y que supuestamente se lo va a hacer investigador). Si la producción de la subjetividad no se tiene en cuenta, puede pensarse que alguien sabe más que otro de algún tema (lo que lo autorizaría a enseñar), cuando en realidad nadie pueda ser acusado de ignorar algo en relación con lo cual no ha organizado su vida. (Lacan). Desde la idea de un sujeto a capacitar, se desarrolla cierta forma de relación con la	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
¿Se puede "formar en investigación"?	Guillermo Bustamante Zamudio	1998	PYS 11 03 R	SABER - ROL	Cuando alguien está en un rol social al que se le asigna la posesión de cierto nivel de conocimiento, se espera de él que lo "entregue" y cuando alguien está en un rol social al que no se le asigna posesión de un cierto nivel de conocimiento, se espera de él que lo pida. Es decir como profesores no sólo no cuestionamos la suposición de saber que le aprendiz hace de nosotros, sino que aceptamos ese papel... y el dispositivo de esta impostura es el discurso pedagógico. Entonces, en lugar de ser la investigación un asunto de saber en contra del no-saber (o de conocimiento en contra del desconocimiento), el	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Orígenes y perspectivas del programa de Educación Preescolar en la UPN	Graciela María Fandiño Cubillos	1998	PYS 11 05 R	ESCUELA ACTIVA	La historia del programa de preescolar de la Universidad Pedagógica podría remontarse a 1917, año en que se crea el Instituto Pedagógico Nacional, con el propósito de formar profesoras para el nivel inferior, superior y normal. Posteriormente en 1933, se anexa al Instituto el Kindergarten creado y dirigido por Francisca Radke, con el fin de servir de centro de práctica a las futuras maestras de este nivel... los principios pedagógicos manejados tanto para la formación docente como para atención de los niños, estaban basados en los postulados de la Escuela Activa... Es importante señalar que la	
Orígenes y perspectivas del programa de Educación Preescolar en la UPN	Graciela María Fandiño Cubillos	1998	PYS 11 05 R	INFANCIA	En la última década, los desarrollos en el campo de la pedagogía y la didáctica muestran un nuevo panorama del trabajo en el aula. En la década de los ochenta encontramos un boom de investigaciones sobre los saberes de los niños, ya en la década de los noventa, encontramos investigaciones sobre la didáctica o la forma de trabajar a partir de los saberes de los niños... En cuanto a las nuevas miradas del desarrollo del niño encontramos los planteamientos de Gardner sobre las inteligencias múltiples, sus proyectos Spectrum cero los planteamientos de Karmiloff - Smith sobre la modularidad y los dominios	CONCEPTO DE INFANCIA - Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Orígenes y perspectivas del programa de Educación Preescolar en la UPN	Graciela María Fandiño Cubillos	1998	PYS 11 05 R	FORMACIÓN DE MAESTROS	La formación de los maestros debe ser abordada desde una mirada integral, esto implica en pedagogía, un maestro que construya unas claridades sobre los para qué se educa, sobre las finalidades de la educación en general, y la infantil en particular, que se fundamentan sobre un concepto de hombre y de sociedad, y desde luego sobre un concepto de niño, así como de maestro. (Pág. 5)	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Orígenes y perspectivas del programa de Educación Preescolar en la UPN	Graciela María Fandiño Cubillos	1998	PYS 11 05 R	FORMACIÓN DE MAESTROS	Los programas de formación de maestros podrían asumir como su objeto de conocimiento la didáctica. (Pág. 6)	Pedagogía y Otros (Pedagogía)
Orígenes y perspectivas del programa de Educación Preescolar en la UPN	Graciela María Fandiño Cubillos	1998	PYS 11 05 R	FORMACIÓN DE MAESTROS	En el campo de los contenidos temáticos, específicamente en lo referido a las áreas de conocimiento obligatorias y fundamentales que hace referencia la ley 115, hablaríamos, por ejemplo, de ambientes enriquecidos a los cuales se articulan las didácticas y la práctica de un modo integral. (Pág. 7)	Proyecto Educativo Institucional de la UPN - Pedagogía y Otros (Pedagogía)

Psicología educativa, psicopedagogía, conozcámoslas	Juan de Dios Arias	1998	PYS 11 06 R	PSICOPEDAGOGÍA	Destaque que bajo la denominación de "psicopedagogía" se formaron los primeros maestros de normales, de preescolar, de educación especial, psicólogos educativos, los orientadores y los especialistas en problemas de aprendizaje, etc. A nivel de licenciatura. La explosión del conocimiento en cada una de las anteriores áreas generó carreras separadas, dentro del área de la educación superior... La psicopedagogía llega a Latino América desde Francia y España. Su contexto destaca la palabra pedagogía que involucra toda una cultura en la cual se refleja el influjo del catolicismo y su La Psicología Educativa (Educational Psychology), domina el contexto de los países sajones sujetos a la Reforma. En esta tradición el concepto de currículo reemplaza al de pedagogía en la tradición latina. Así, la denominación Psicología Educativa llega a Latinoamérica desde los Estados Unidos de Inglaterra... (Pág. 2)	Pedagogía y Economía (Educación)
Psicología educativa, psicopedagogía, conozcámoslas	Juan de Dios Arias	1998	PYS 11 06 R	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	La Psicología Educativa se enfoca en el estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación a partir de los cuales se derivan principios, modelos, teorías, procedimientos de enseñanza y métodos prácticos de instrucción y evaluación, así como métodos de investigación, análisis estadístico y procedimientos de medición y evaluación apropiados para estudiar los procesos afectivos y de pensamiento de los estudiantes y los procesos social y culturalmente complicados de las escuelas. No cabe duda sobre la pertinencia de la psicología educativa al área de las ciencias pedagógicas. (Pág. 4)	(Pedagogía y Psicología)
Psicología educativa, psicopedagogía, conozcámoslas	Juan de Dios Arias	1998	PYS 11 06 R	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	Conviene entonces destacar que las dos tradiciones citadas son casi idénticas. Tienen por casa las Facultades de Educación tanto de Europa como de las Américas. Las escuelas y sus aulas, en los dos casos, son su escenario. Los procesos de la enseñanza y el aprendizaje nutren sus contenidos. En fin. sólo el matiz ideológico propio de cada una de las tradiciones mencionadas diferencia a la psicología educativa de la psicopedagogía. (Pág. 2)	(Pedagogía y Psicología)
Psicología educativa, psicopedagogía, conozcámoslas	Juan de Dios Arias	1998	PYS 11 06 R	PSICOPEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA EDUCATIVA	En el contexto de la tradición latina las expresiones Psicología Escolar, Psicopedagogía, Pedagogía Terapéutica, Pedapsicología,... , desarrollaban dentro de las llamadas Ciencias Pedagógicas los contenidos que hoy se estudian bajo los nombres de Psicopedagogía o Psicología Educativa. (o sus especializaciones). Debe destacarse que el quehacer de los especialistas en las diferentes ramas de la psicología de la educación, dentro del servicio educativo colombiano, no es el de actuar como docentes que "enseñan" los contenidos recibidos en la universidad, el educador especial no va a enseñar	Pedapsicología: "Estudios de los componentes psicológicos de las situaciones educativas" Debesse et al. Traité des Sciences Pédagogiques. (Pedagogía y Psicología)
Psicología educativa, psicopedagogía, conozcámoslas	Juan de Dios Arias	1998	PYS 11 06 R	PSICOPEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA EDUCATIVA	Para el contexto colombiano la Psicología Educativa, denominación sajona, corresponde a grandes rasgos con el nombre de Psicopedagogía de tradición Latina. (Pág. 5)	(Pedagogía y Psicología)
Seguimiento de egresados del programa de Psicología y pedagogía	Blanca Azucena Sánchez de Osorio	1998	PYS 11 08 S	EGRESADOS	Se concibe el seguimiento a egresados como un proceso que establece un compromiso entre la Universidad y los egresados. Por parte de la Universidad en cuanto está debe hacer llegar a sus egresados los avances que se obtienen en su interior mediante la Investigación Científica, los progresos del conocimiento, sus nuevas metodologías y concepciones y por parte de los egresados el que hagan conocer a su institución las debilidades y fortalezas encontradas en el ejercicio de su profesión y de esta manera la Universidad pueda evaluar la eficiencia interna y externa de sus programas. Pg. 1 y 2	
Seguimiento de egresados del programa de Psicología y pedagogía	Blanca Azucena Sánchez de Osorio	1998	PYS 11 08 S	EDUCACIÓN SUPERIOR	La educación superior debe asumir un papel central en la sociedad contemporánea y establecer un diálogo permanente, una comunicación de doble vía entre ella y su contexto social. Pg. 3	
Seguimiento de egresados del programa de Psicología y pedagogía	Blanca Azucena Sánchez de Osorio	1998	PYS 11 08 S	CIENCIA PSICOLÓGICA	La educación se cimenta sobre la ciencia psicológica en al medida en que se impone la necesidad de tener un conocimiento del estudiante, de su proceso de pensamiento, de sus vivencias, de sus afectos y lenguaje de sus intereses y necesidades. Pg. 3	
Seguimiento de egresados del programa de Psicología y pedagogía	Blanca Azucena Sánchez de Osorio	1998	PYS 11 08 S	CIENCIA PEDAGÓGICA	También se cimenta sobre la ciencia Pedagógica por cuanto se tiene en cuenta la individualidad del alumno tratando a cada uno según sus aptitudes y permitiéndole desarrollarse según su propia medida. Se enfatiza el principio de la actividad como pilar para que el estudiante aprenda haciendo y experimentando y reflexionando. Pg. 3	

Seguimiento de egresados del programa de Psicología y pedagogía	Blanca Azucena Sánchez de Osorio	1998	PYS 11 08 S	PROGRAMA DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA	El programa parte de una concepción de Sujeto Educativo como ser autónomo, capaz de relacionarse con su entorno y de crecer a través de la interacción con sus semejantes, de asumir el conocimiento de manera crítica y reflexiva con la intención de emprender proyectos que dinamicen la labor educativa. Pg. 3	
Seguimiento de egresados del programa de Psicología y pedagogía	Blanca Azucena Sánchez de Osorio	1998	PYS 11 08 S	MAESTRO	El maestro es ante todo un colaborador, un estimulador, un orientador; él es quién debe propiciar la reflexión y el conocimiento; facilitar en los estudiantes la elaboración de conceptos y de procesamiento de la información, debe permitir los procesos superiores de pensamiento y la búsqueda de la verdad. Pg. 4	
Seguimiento de egresados del programa de Psicología y pedagogía	Blanca Azucena Sánchez de Osorio	1998	PYS 11 08 S	INVESTIGACIÓN	La investigación es en primera instancia un criterio de formación, en el sentido de formar para la indagación, la crítica y la formulación de alternativas. Constituye un proceso en el cual el estudiante se acerca a la realidad por medio del trabajo de campo para observar, describir, analizar experimental, confrontar, e interpretar la realidad educativa. Termina así en la reflexión teórica y en la construcción del conocimiento pedagógico. Pg. 4	
Seguimiento de egresados del programa de Psicología y pedagogía	Blanca Azucena Sánchez de Osorio	1998	PYS 11 08 S	EGRESADOS	Las fortalezas más relevantes destacadas por los egresados son las siguientes: trabajo de campo, realización de proyectos pedagógicos, plenarias de finalización de semestre, formación humana, evaluación participativa y fomento del pensamiento crítico. Estos aspectos deben mantenerse y perfeccionarse continuamente en el programa. Pg. 7	
Seguimiento de egresados del programa de Psicología y pedagogía	Blanca Azucena Sánchez de Osorio	1998	PYS 11 08 S	PERFIL DEL PSICOPEDAGOGO	Los egresados no tienen claridad del perfil del Psicopedagogo, es por tanto prioritario que el programa frente a esta evidencia, programe estrategias donde la comunidad educativa del programa, incluyendo al egresado, analicen, reflexionen y debatan sobre este tópico específico, de tal manera que de primeros a últimos semestres se colabore en la construcción del mismo y permita la identificación con la carrera ofrecida. Pg. 8	
La formación de educadores en Colombia	Libia Stella Niño Zafra, Rafael Diaz Borbón	1999	PYS 12 02 R	FORMACIÓN DE MAESTROS	Tal vez, en este tiempo de los años 90s, no hay reglamentación más severa para profesión alguna, a como se encuentra sobre las unidades académicas dedicadas a la preparación de maestros y sobre las condiciones para su formación, su desempeño y los resultados esperados de su ejercicio en el sector educativo. Pg. 3	Políticas educativas
La formación de educadores en Colombia	Libia Stella Niño Zafra, Rafael Diaz Borbón	1999	PYS 12 02 R	FORMACIÓN DE EDUCADORES	A diferencia de de las demás épocas, la Constitución de 1991, al dar cabida a la concepción, organización, dirección y evaluación de la educación como política de Estado, emitió criterios sobre la formación de los educadores. En su artículo 68, por ejemplo, el parágrafo tercero, señala: "La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente". En constitución alguna anterior, hubo pronunciamiento semejante. Pg. 3	Políticas educativas
La formación de educadores en Colombia	Libia Stella Niño Zafra, Rafael Diaz Borbón	1999	PYS 12 02 R	FORMACIÓN - POLÍTICAS EDUCATIVAS	Se emite la Ley 30 de 1992, o ley de la Educación Superior sustitutiva del Decreto 080 de 1980... Se propuso la desaparición de las Facultades de Educación...liberados del aprendizaje de la pedagogía. El artículo 69 de la Constitución Política sobre autonomía universitaria, en la ley 30, pasó a ser una autorización incontrolada de libertad de empresa, con repercusiones inmediatas. Un mercado desenfundado de proliferación de unidades formadoras de Docentes y fería de títulos de Licenciados, sin llenar de requisitos apenas elementales y baja calidad de educación... En 1994 se expide la ley 115 o	Políticas educativas
La formación de educadores en Colombia	Libia Stella Niño Zafra, Rafael Diaz Borbón	1999	PYS 12 02 R	FORMACIÓN-CURRÍCULO	Con el auge de la Psicología como ciencia experimental de la conducta, por los años 70s y la influencia de ésta en la educación, a través de la investigación y la teoría curricular, la tecnología educativa y el traslado de las prácticas administrativas de la fábrica a la escuela, la orientación de los enfoques psicológicos para las instituciones educativas ha priorizado el logro de unos objetivos instrumentales. Los planes de estudio, generalmente, son un listado de asignaturas, aisladas sin vínculos articuladores o definitorios de procesos educativos más profundos. La concepción pedagógica de estos currículos, por	Pedagogía y Psicología
La formación de educadores en Colombia	Libia Stella Niño Zafra, Rafael Diaz Borbón	1999	PYS 12 02 R	SABER PEDAGÓGICO	Además de ese enfoque tecnológico predominante en el diseño curricular, ha persistido la hegemonía de lo disciplinar sobre lo pedagógico. El estudio del saber pedagógico, ha de constituirse así el eje de identidad profesional y la base para el análisis epistemológico del conocimiento destinado a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de formación y, los aspectos igualmente específicos y esenciales. El currículo y la evaluación, padecen de la subestimación y desarticulación de un errado enfoque de lo pedagógico y de sus alcances en la constitución de la identidad profesional: del modo de abordar	

La formación de educadores en Colombia	Libia Stella Niño Zafra, Rafael Diaz Borbón	1999	PYS 12 02 R	MAESTRO	El bajo reconocimiento social y el exiguo status salarial de la profesión docente, incide, por demás, en la identidad del maestro, en su formación y desempeño como un contexto próximo, afecta definitivamente a los centros de formación. Pg. 8	
Formación de docentes para la atención de personas con limitación visual en Colombia	Hernando Pradilla Cobos	1999	PYS 12 04 R	EDUCACIÓN ESPECIAL	La Universidad Pedagógica Nacional ha venido contribuyendo al desarrollo de la Educación Especial en el país, no sólo a partir de 1932, sino principalmente desde 1968, cuando el autor de estas líneas inició el Programa de Formación de Maestros para Niños con Limitación Visual para formar a los agentes de cambio que incidieran en la integración social plena de las personas con limitación visual, no sólo mediante su formación integral en las escuelas especiales, sino también en los programas de integración escolar que se impulsaron en todo el país. Entonces existía una plena cooperación entre el	
Formación de docentes para la atención de personas con limitación visual en Colombia	Hernando Pradilla Cobos	1999	PYS 12 04 R	PEDAGOGÍA DE LA SOCIEDAD	De aquí trasciende el hecho de que la pedagogía, ya no pedagogía de estado sino pedagogía de la sociedad es un conjunto de saberes en cuya base se cuece una hibridación disciplinar, y que se globaliza en los ámbitos de la nacionalidad, de la universalidad, la interioridad del ser humano, de su entorno, de su interacción comunicativa, de su micro y macromundo; y en donde el currículo es un elemento, no un mero instrumento, sino más bien, un potenciador, dinamizador y recreador de significado a partir de un generador de realidades físicas, psíquicas, estéticas, éticas, culturales y sociales. P.5	Pedagogía y Sociología
Reflexiones sobre el quehacer pedagógico	Carmen Pabón de Reyes	1999	PYS 12 06 R	ENFOQUE TRADICIONAL	Se basa en la transmisión verbal del conocimiento. Es la forma habitual de enseñar en los centros educativos, informa pero no forma, es una educación vertical, autoritaria y paternalista...Los maestros con enfoque tradicionalista trabajan con su estructura lógica y adoptan con frecuencia una perspectiva epistemológica de corte positivista. Pg. 2	
Reflexiones sobre el quehacer pedagógico	Carmen Pabón de Reyes	1999	PYS 12 06 R	ENFOQUE TECNOLÓGICO	Se fundamenta en planear, administrar y evaluar. Es instruccional, deja de lado la educación formativa porque no le interesa el hombre, los valores, el sentir, su interés es técnico, el proceso educativo es mínimo y el sistema es la operación... El maestro es el que determina lo que el educando tiene que hacer, cómo debe actuar, incluso qué debe pensar; todos los pasos de la enseñanza vienen programados de entemano (objetivos, secuencia de actividades para el logro de los objetivos, recursos, pruebas objetivas para medir la consecución de los objetivos propuestos). A este modelo se le califica	
Reflexiones sobre el quehacer pedagógico	Carmen Pabón de Reyes	1999	PYS 12 06 R	ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	Es un modelo alternativo en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe ser un reflejo mecánico de la planificación del profesor, ni simplista de la espontaneidad de los alumnos, sino que debe ser el resultado de integrar de forma natural las intenciones educativas del profesor y los intereses reflexionados de los estudiantes. El maestro debe ser una persona que evolucione, abierto a todos los procesos pedagógicos de las ciencias y la técnica contemporánea, comprometido con la generación de nuevos conocimientos, ligado al desarrollo técnico científico y a los controvertidos	
Reflexiones sobre el quehacer pedagógico	Carmen Pabón de Reyes	1999	PYS 12 06 R	QUEHACER PEDAGÓGICO	En el trabajo como docentes se puede asumir diferentes formas de afrontar y responder a los problemas presentados en la interacción con los alumnos y compañeros de trabajo, pero ante todo hay que asumir una actitud reflexiva caracterizada por: 1. una apertura intelectual que permita abordar los problemas presentados con diferentes alternativas de solución, escuchar, dialogar reflexivamente, y reconocer los errores para enriquecerse y poder crecer como personas. 2. una actitud de responsabilidad frente a las diferentes actuaciones como maestros en el campo político-social.	
EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Reforma Educativa	Los elementos que se presentan a continuación son producto de dos investigaciones en el sector oficial de la educación!, y se sustentan en la afirmación que la nueva normatividad promulgada producto de la Ley General de Educación no ha derivado en una Reforma Educativa, entendida esta última como cambios prácticos no sólo teóricos en la manera de concebir y actuar en la sociedad y la colectividad por parte de los actores sociales. Pg. 57	
EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Pedagogía	La serie de conflictos que presenta la escuela hoy día son producto de cambios conceptuales y paradigmáticos en las diferentes instancias sociales, culturales y económicas. Al ser la pedagogía una disciplina que se pregunta desde los espacios educativos (escuela, comunidad, familia, medios de comunicación) de esas relaciones no podía menos que verse afectada por la dinámica de sus cambios a los cuales les ha ido dando respuesta en la medida que está comprendiéndolos en unos casos, adaptándose en otros y por último asumiendo una posición crítica. Pg. 57	
EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Escuela - Sociedad	Es así como a partir de la promulgación de la constitución de 1991, del surgimiento de nuevos paradigmas sociales y de algunos intentos que pusieron el énfasis en que la sociedad pasara de una democracia representativa a una participativa, un nuevo discurso afronta e invade a la escuela, o las dos cosas. Afronta en tanto a la escuela le ha tocado hacer frente a la nueva normatividad estando en pleno funcionamiento; invade en cuanto no se hizo un proceso de acoplamiento a ella y seguramente ésta tenía actores que la seguían pero también muchos que estaban en desacuerdo pero no tuvieron	revaluar conceptos como el de orden social, disciplina, evaluación, respeto

EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Procesos Sociales	Entonces, aunque la escuela está tratando de responder a los nuevos retos, en su práctica aún está lejos de responder a los nuevos procesos sociales y las viejas prácticas de descontextualización y desarticulación con "la realidad, aún la rondan. Subsiste aún la verticalidad en las decisiones por parte de los directivos, la renuencia de los otros estamentos a concertar cambios, seguir añorando el colegio o la educación del pasado, la poca motivación para participar de los procesos que se dan dentro de la escuela. Pg. 58	
EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Maestro	Se encuentra la estructura de la educación en el país y especialmente con la forma de ser del maestro. Mientras otrora el cuerpo docente dirigió su actividad a llenar planillas, seguir el currículo y los planes de estudio diseñados por el Ministerio de Educación Nacional, parcelar los contenidos y seguir disposiciones en las cuales su poder de invención era bajo -o por lo menos tenía otras formas, los conflictos se dirigían principalmente a reclamos por el salario, los horarios, la ubicación geográfica, etc. Pg. 58	no puede reducir su actividad a enseñar contenidos sino también enseñar formas de interacción social y con el alumno, quien no es sólo depositario de saberes, sino que en él están contenidas multiplicidad de posibilidades.
EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Normatividad - Conflicto	Ahora, con la nueva normatividad, aunque los anteriores problemas de vez en cuando re-surgen, el conflicto básicamente es otro, se busca una institución participativa, comprometida con los procesos de cambio en todos los órdenes, así como de los que la representan -maestros, alumnos, directivos, administradores, padres de familia-, aspectos que los diferentes actores no siempre están en disposición de asumir, en ocasiones porque no los convence aquello de la participación* y en otras porque no han aprendido a concertar y a cogobernar, estableciendo así reglas de juego claras y	
EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Secretaría de Educación - PEI	Si por el lado de las escuelas el rezago es evidente, no lo es menos de parte de los organismos gubernamentales. Las Secretarías de Educación a través de los Cadel (Centros Administrativos de Educación de la Localidad) siguen exigiendo el registro del PEI con una clara actitud de vigilancia en el sentido que las escuelas y colegios se ajusten a ciertas reglas, y no en el sentido que les abriría más posibilidad, esto es, en sentido proyectivo, es decir, solicitar el PEI con la intencionalidad de ayudar a construirlo también. Lo anterior se asimila al control que ejercían antes las Secretarías de Educación	
EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Pedagogía y Sociedad	Se encontró en las instituciones escolares analizadas que los actores utilizan tres clases de estrategias en su interacción discursiva y práctica para llevar a cabo la relación pedagogía y sociedad. En primer lugar, aquellas dirigidas a que la institución crezca, se pregunte por el alumno que está formando, el futuro de la sociedad, la relación con el contexto, la potenciación del talento, etc. En segundo lugar, aquellas que obstaculizan lo que otros proponen, bien sea en forma práctica o teórica aunque sobre sale la primera. En tercer lugar, aquellas que prefieren acomodarse a la dinámica que les	
EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Actores (Estrategias de Interacción)	De lo anterior, no se desprende que en el juego social todo sea válido, sino que dado que cada actor construye estrategias de interacción es necesario que en la interrelación colectiva y social se develen esas estrategias individuales de tal forma que se construyan intereses colectivos y sociales a partir de los individuales. Pg. 61	
EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Actores (Docente - Alumno)	En cuanto a los diferentes actores involucrados en el proceso se percibe una amplia dificultad para hacer de la escuela un espacio democrático y participativo. El docente aún conserva el arma de la evaluación como estado y no como proceso y se reserva el derecho de ser quien tiene la última palabra. Además no tiene un concepto claro de lo que es la evaluación mezclando en ella aspectos como asistencia, disciplina, puntualidad, etc, lo que denota una normatividad que no ha avanzado al ritmo de los avances sociales en cuanto a libertad, autonomía, autogestión.	
EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Pugnas (Individual - Colectivo)	De lo anterior se desprende que no se ha logrado, por lo menos en los casos investigados, que se tejan lazos en donde la cooperación mutua sea el común denominador. Más bien, se encuentran pugnas entre lo individual y lo colectivo, que no logran articularse. Pg. 61 -62	
EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Educación Oficial - Privada	Ahora bien, es importante aclarar que el anterior panorama se ha dado sobretodo en la educación oficial, la cual cuenta con una problemática asociada a los sindicatos, el tipo de población que beneficia y la cultura propia del empleado oficial. En la educación privada los procesos participativos se reducen considerablemente y en tanto la institución pertenece a un actor identificable y concreto, impone desde arriba el Proyecto Educativo Institucional con todo lo que éste entraña y los actores se tienen que acomodar a esas exigencias si quieren continuar en la institución!	
EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Reforma (Educación Pública)	La reforma de fondo de la educación pública no se puede reducir a la expedición de una nueva normatividad aunque, como se ha dicho, esta última era necesaria; además se necesita que la reforma vaya acompañada de un cambio de actitud articulado institucionalmente, de los diferentes actores de la comunidad educativa. El Estado -por lo menos en el modelo que se ha implementado en nuestro país no puede seguir dejando a un lado sus responsabilidades en lo que tiene que ver con la calidad y la cobertura de la educación, si realmente espera construir una sociedad diferente. Esas	

EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Conflicto y Comunidad Educativa	Así, la reforma educativa sigue siendo una necesidad urgente por cuanto es poco lo que se ha cambiado la estructura de la educación en la práctica. Estas siguen ligadas a concepciones tradicionales sobre el conocimiento, el aprendizaje, la participación y el conflicto. La nueva normatividad representa si se quiere decir así un buen comienzo pero es tan sólo uno de los ingredientes de la reforma educativa. Sin embargo, ha derivado en conflicto en tanto falta más compromiso de los estamentos involucrados para lograr la transformación de las prácticas educativas. En este sentido, la nueva	
EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Nueva Normatividad	Existe una nueva normatividad y discursividad y una invitación a la participación pero aún queda por resolver problemas tales como la cobertura y la calidad educativa, la marginalidad, la integración de los desplazados, la indigencia, el fracaso y la deserción escolar. En síntesis ha sido difícil integrar los problemas sociales con los educativos, así como la educación como fenómeno social y como actividad de aprendizaje, «el reordenamiento constitucional y las posibilidades que abre la nueva Ley General de Educación hay que aprovecharla para replantear la educación más allá de lo escolar. En ese espacio que	
EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Proyecto Educativo Social	Ese proyecto educativo social tiene que ver con posibilitar condiciones de igualdad, oportunidad y acceso al sistema escolar de los grupos menos favorecidos, a través de reformas sociales que contribuyan a disminuir la brecha entre estratos sociales, lo cual se puede conseguir en la medida que la escuela. se con- vierta en espacio de formación para la vida social, para la creatividad y la imaginación «se requiere construir un nuevo proyecto educativo y cultural que haga frente a la injusticia, el atraso y la pérdida de identidad cultural. El país no puede aceptar imposiciones internacionales, sino que debe	
EL CONFLICTO EN LA ESFERA DE LA NUEVA NORMATIVIDAD EDUCATIVA	Fausto Peña Rodríguez	1999	PYS-12-07-R	Nueva Normatividad (Pedagogía)	La nueva normatividad asociada a la pedagogía abre la posibilidad de inventar horizontes de sentido para los diferentes actores que participan de ella. El maestro por su parte también se convierte en sujeto y objeto de las reformas y los beneficios de ella. Para superar la querrela es necesaria por un lado, la reivindicación de su trabajo, y por el otro, su concientización frente a las enormes responsabilidades que tiene en las nuevas condiciones sociales. Lo contrario genera toda clase de conflictos dados las condiciones sociales de la sociedad moderna.	La nueva normatividad era y es necesaria y requiere aumentar su campo de aplicación, empezando por comprometer al maestro, al alumno y a la institución a ver las cosas y la interacción desde una nueva mirada. En otras palabras, llevar
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UN NUEVO CAMPO DE FORMACIÓN Lineamientos generales	Tomás Antonio Vásquez A	1999	PYS-13-04-R	Educación y Comunicación	Haciendo explícitas las políticas contempladas en el Proyecto Educativo Institucional y dando curso a sus correspondientes implementaciones, la Universidad Pedagógica Nacional creó el Colegio Académico de Educación y Comunicación como un espacio para pensar e investigar las relaciones entre educación y comunicación. Se pretende con esto fortalecer el tema de la comunicación en el ámbito académico de la universidad y desde allí responder institucionalmente a los desafíos educativos del país y a los retos pedagógicos que vienen tanto de los medios tradicionales, como de las Nuevas Tecnologías y de	
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UN NUEVO CAMPO DE FORMACIÓN Lineamientos generales	Tomás Antonio Vásquez A	1999	PYS-13-04-R	Propuesta Programa Postgrado (Educación-Comunicación)	Pero ya de tiempo atrás, en la Facultad de Educación, y desde distintas perspectivas, venían trabajando, algunos profesores el tema de la relación Educación- Comunicación, aunque de modo más bien individual y un tanto disperso, antes que grupal y sistemático. No obstante, de allí se pueden reconocer algunos resultados e identificar actividades entre ellas la que tiene que ver con la propuesta de programa de postgrado en Educación-Comunicación, inicialmente pensada y proyectada como especialización, pero ahora en proceso de ajustes para ser presentada como maestría. Justamente ha	
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UN NUEVO CAMPO DE FORMACIÓN Lineamientos generales	Tomás Antonio Vásquez A	1999	PYS-13-04-R	Comunicación	Hoy no cabe la menor duda acerca de la incidencia que ejercen las Nuevas Tecnologías de la información, y particularmente los medios de comunicación masiva, en todos los ámbitos de la vida moderna, tanto en las instituciones como en los grupos sociales y comunidades. De allí que a diferencia del pasado la de hoy sea la sociedad de las comunicaciones, en el sentido de la compleja relevancia que éstas tienen en los modos de vivir, de sentir, de comportarse y de relacionar- se de la mayoría de los hombres de esta época. Los medios de comunicación, que en nuestro país irrumpieron y se masificaron	
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UN NUEVO CAMPO DE FORMACIÓN Lineamientos generales	Tomás Antonio Vásquez A	1999	PYS-13-04-R	Escuela Paralela (Pedagogía)	Pero poco a poco, e impulsados por las modernas estrategias tecnológicas de comunicación, los medios se han erigido en lo que algunos han dado en llamar la “escuela paralela”, compartiendo, sin que fueran sus propósitos iniciales, funciones educativas, culturales y socializadoras con la familia y la escuela!. Por ello, este desafío, que no es sólo de orden cultural sino también pedagógico, ha empezado a encontrar respuesta, aunque tímidamente, en las políticas educativas, en los investigadores de educación y la pedagogía y en las prácticas pedagógicas de cada vez más educadores. Pero lo que estos intentos están	
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UN NUEVO CAMPO DE FORMACIÓN Lineamientos generales	Tomás Antonio Vásquez A	1999	PYS-13-04-R	Educación Informal (Comunicadores)	Pero si el problema de los medios es educativo y cultural, puesto que hegemónicamente es desde allí desde donde se están modelando las culturas infantiles y juveniles, así como las pautas que explícita e implícitamente suscitan el sentido del ser ciudadano hoy, entonces esto compro- mete también a los comunica- dores. Ellos son una suerte de “pedagogos invisibles” quienes, a falta de una presencia real de la escuela en los problemas relevantes de la vida social del país, emergen como actores que participan dinámicamente en la construcción de los sentidos sociales, de las sensibilidades, de los	
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UN NUEVO CAMPO DE FORMACIÓN Lineamientos generales	Tomás Antonio Vásquez A	1999	PYS-13-04-R	Profesionales U.P.N	Toda esta nueva situación, generada por los procesos de modernización, reclama una atención académica y profesional por parte de las instituciones formadoras de docentes, y particularmente de la Universidad Pedagógica Nacional, pues si se trata de articular la comunicación con las prácticas pedagógicas, esto significaría abrir puertas hacia nuevos perfiles profesionales y de investigación al campo de la pedagogía. Esto se apoya en que la universidad tiene como misión “Innovar, orientar y dinamizar los procesos pedagógicos y asume un compromiso decidido con las instituciones educativas.	

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UN NUEVO CAMPO DE FORMACIÓN Lineamientos generales	Tomás Antonio Vásquez A	1999	PYS-13-04-R	Necesidades Pedagógicas	Pese a este descuido de las instituciones formadoras de docentes, las apremiantes necesidades pedagógicas han llevado a que algunos maestros ensayen, espontáneamente, el uso pedagógico de los medios de comunicación, dejando ver, como es de esperar, grandes dificultades prácticas y teóricas en este terreno. En síntesis, la sociedad de la comunicación generalizada, expresada entre otros aspectos, en la globalización de la cultura, en los lenguajes audiovisuales y en las Nuevas Tecnologías de la información, sin duda tiene fuertes implicaciones en los sistemas educativos y está demandando hoy la formación de docentes en el campo de la comunicación es uno de los retos que la cultura contemporánea le está haciendo a los sistemas educativos, a las instituciones educativas en general, y a la Universidad Pedagógica Nacional en particular. "La necesidad de dar respuesta a los retos y planteamientos contemporáneos en el campo educativo le exige a la Universidad Pedagógica Nacional una adecuación renovada de sus funciones y de su papel en la formación de docentes y demás agentes educativos".Pg. 26
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UN NUEVO CAMPO DE FORMACIÓN Lineamientos generales	Tomás Antonio Vásquez A	1999	PYS-13-04-R	Formación de Docentes	Debido a la hegemonía cultural de los medios en cuanto a la divulgación masiva de conocimientos y saberes, así como también a su dinámica en los procesos de socialización de los sujetos implicados en los procesos escolares, hoy se hace necesario que los sistemas educativos respondan a la problemática cultural de los medios y una de esas respuestas es lo referente a la formación en el campo de la comunicación. Esta formación en educación- comunicación abre una pluralidad de estrategias pedagógicas al tiempo que permite contextualizar las prácticas docentes en relación con la apropiación
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UN NUEVO CAMPO DE FORMACIÓN Lineamientos generales	Tomás Antonio Vásquez A	1999	PYS-13-04-R	Formación (Educación- Comunicación)	La formación en educación-comunicación podría contribuir a legitimar la profesión docente en campos pedagógicos emergentes en momentos en que las facultades de educación están siendo fuertemente cuestionadas, justamente por quedarse a la saga con relación a la problemática social y a la dinámica cultural del país. Es de reconocer que la cuestión de la formación docente es demasiado compleja, particular- mente en materia de comunicación. Tradicionalmente este asunto se ha reducido a un adiestramiento puramente técnico. Este hecho es resultado de asumir la comunicación como un
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UN NUEVO CAMPO DE FORMACIÓN Lineamientos generales	Tomás Antonio Vásquez A	1999	PYS-13-04-R	Relación (Educación y Comunicación)	La formación en educación-comunicación, tal como se propone aquí, exige ser enmarcada en una relación mucho más amplia de estos dos campos, en dos sentidos. Uno tiene que ver con la relación entre los campos entre sí, y el otro con cada uno de los campos en particular. Dos han sido las tendencias predominantes al momento de establecer las relaciones entre educación y comunicación. Una primera de carácter modernizante, asumida por las instituciones educativas en la que se asocia, mecánicamente, comunicación con aparatos, con me- dios, con tecnologías que difunden información
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UN NUEVO CAMPO DE FORMACIÓN Lineamientos generales	Tomás Antonio Vásquez A	1999	PYS-13-04-R	Reduccionismo Tecnológico / Prácticas de los maestros	La segunda tendencia surge como reacción al reduccionismo tecnológico anteriormente comentado y busca rescatar la dimensión humanista de las garras de las Nuevas Tecnologías de la comunicación y la información. Esta tendencia la encontramos bastante arraigada en el discurso y práctica de los maestros. Si para las instituciones educativas comunicación es sinónimo de medios, de información, en tanto que se asocia exclusivamente con periódicos, revistas, emisoras y hasta oficinas de divulgación, para los maestros lo es de diálogo. Es con el paradigma comunicativo del diálogo, en el que pesa más lo
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UN NUEVO CAMPO DE FORMACIÓN Lineamientos generales	Tomás Antonio Vásquez A	1999	PYS-13-04-R	Programa Nacional (Actualización Docente en Comunicación)	Para conseguir los objetivos pro- puestos anteriormente el campo de formación se proponen las siguientes estructuras y estrategias metodológicas". En cuanto a programas curriculares se ha diseñado el pro- grama de Postgrado en Educación-Comunicación. Para ampliar y darle cobertura a la Universidad Pedagógica Nacional en este campo, se viene proponiendo un Programa Nacional de actualización Docente en Comunicación, dirigido a maestros en ejercicio en el ámbito lo- cal, regional y nacional. Además de lo anterior se proponen unos cursos de extensión en comunicación para
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UN NUEVO CAMPO DE FORMACIÓN Lineamientos generales	Tomás Antonio Vásquez A	1999	PYS-13-04-R	Pedagogía (Comunicación Audiovisual)	Poner la mirada en la recepción exige, pedagógicamente, entre otras dos grandes competencias, claves en la formación de docentes. Una tiene que ver con lo referente a los nuevos lenguajes, centrada en la gramática de la comunicación audiovisual. Se trata de poner al alcance de los docentes elementos pedagógicos de lo visual para facilitar las lecturas de las nuevas estrategias de circulación del conocimiento y los saberes. Otra competencia apunta al reconocimiento de los contextos culturales, es decir, de los distintos espacios sociales en los que se inscriben los actores comprometidos en los
ALGUNOS ELEMENTOS PARA PENSAR LA INVESTIGACION EDUCATIVA NORMALIZACION DE LA PALABRA	Guillermo Bustamante Zamudio	1999	PYS-13-05-R	Investigación (Lengua)	En toda época, las maneras de hablar y sus terminologías concomitantes parecen "naturales"; es decir, sus usuarios las consideran "transparentes", como dice Sercovich (1977:34), quien piensa justamente que transparente es aquel discurso que oculta sus propias condiciones de producción, aquel que se presenta como una ventana abierta para entrar en contacto directo con la realidad; no obstante, todo enunciado está indefectiblemente ligado a las condiciones efectivas de su producción, que están históricamente determinadas (cf. Pécheux, 1975). y por lo tanto, está estructuralmente imposibilitado
ALGUNOS ELEMENTOS PARA PENSAR LA INVESTIGACION EDUCATIVA NORMALIZACION DE LA PALABRA	Guillermo Bustamante Zamudio	1999	PYS-13-05-R	Investigación (Ley 115 /94)	Por eso, la palabra no puede faltar en el discurso de los que tienen que hablar de educación. Por ejemplo, la Ley 115 de 1994 desde el artículo 4 dice que el Estado, para mejorar la educación, velará por la investigación educativa, entre una serie de factores; el artículo 73 dice que el gobierno estimulará e incentivará la investigación; el artículo 157 establece que la base de la June para informar al gobierno nacional sobre el servicio educativo son investigaciones estadísticas. Así mismo, la Ley 30 de 1992, en su artículo 4 dice que la educación superior se desarrollará en un marco de libertad de investigación; y

ALGUNOS ELEMENTOS PARA PENSAR LA INVESTIGACION EDUCATIVA NORMALIZACION DE LA PALABRA	Guillermo Bustamante Zamudio	1999	PYS-13-05-R	Formación Docente	En un pasado reciente, ya la investigación era considerada como ingrediente sine qua non, tanto de la formación de los licenciados, como de la capacitación de los docentes en ejercicio. Por lo tanto, las recientes normas vienen a reformular, precisar o repetir esto que ya se había promovido al lenguaje del ámbito educativo, fuera o no por efecto de otras normas ² . Los currículos de las licenciaturas ya tenían - y, si no, ahora están "más obligados" a tener- una línea de formación al rededor de este tópico (tradicionalmente constituido por asignaturas como "metodología de investigación") y, en muchos
ALGUNOS ELEMENTOS PARA PENSAR LA INVESTIGACION EDUCATIVA NORMALIZACION DE LA PALABRA	Guillermo Bustamante Zamudio	1999	PYS-13-05-R	Educación	En educación podemos inferir que la mención a la investigación puede formar parte de un contexto, ya invadido con palabras como "proyecto", "autonomía", "calidad", "innovación", "eficiencia", etc., que cambian al vaivén de los procesos sociopolíticos. Por provenir de ese espacio, pensamos que los efectos de esta terminología sobre el proceso educativo, que los tiene, no necesariamente se relacionan de manera literal con los enunciados que la hacen existir (de la misma manera que las palabras literales de un saludo no son las que constituyen el sentido pleno de ese acto comunicativo).
ALGUNOS ELEMENTOS PARA PENSAR LA INVESTIGACION EDUCATIVA NORMALIZACION DE LA PALABRA	Guillermo Bustamante Zamudio	1999	PYS-13-05-R	Investigación en Educación	Entonces, el asunto no sería algo tan sencillo como formular la mejor manera de concebir la investigación en educación. La prueba está en que, en primer lugar, pese a que ya muchos han hecho tales formulaciones (desde su punto de vista), el resto de los mortales no hemos sabido obedecer; y, en segundo lugar, todos los programas vigentes han sabido convencer a las autoridades que tienen respaldo investigativo y, sin embargo, cuanto Misión se elige en el país y cuanto funcionario educativo lo requiere, habla de los bajos niveles en investigación. Esto, por supuesto, no elimina la necesidad de
ALGUNOS ELEMENTOS PARA PENSAR LA INVESTIGACION EDUCATIVA NORMALIZACION DE LA PALABRA	Guillermo Bustamante Zamudio	1999	PYS-13-05-R	Estructura Social	Hay una estructura social que distribuye de forma específica el trabajo, la propiedad, la responsabilidad, la oportunidad, etc. Este efecto colectivo es una condición de posibilidad del mirar, y produce formas de mirar, entre las cuales situamos una forma de complicidad que nos hace pensar que somos espectadores de un caos en el que poco tenemos que ver (como ángeles caídos en una marranera, decía Zuleta). De todas maneras, uno se pregunta: ¿cómo haríamos para ver el paradigma en el que estamos? ¿Acaso eso no presupone ya estar ubicados, al menos parcialmente, en otro paradigma?
ALGUNOS ELEMENTOS PARA PENSAR LA INVESTIGACION EDUCATIVA NORMALIZACION DE LA PALABRA	Guillermo Bustamante Zamudio	1999	PYS-13-05-R	Espacio Educativo	Así, en la escuela, en lugar de una detección de la mal llamada "realidad educativa", que afloraría mediante un golpe de mirada, podría entenderse el espacio educativo como producido mediante la complejización y la explicitación de las miradas en juego; en lugar de cursos para que quienes creen que saben capaciten a otros que creen que ignoran, podría pensarse la educación como un espacio en el que es posible hacer de la reflexión sobre la producción del conocimiento un eje fundamental; y en lugar de meter la palabra en los discursos y llenar los requisitos que nos obligan a hablar de
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Educación Superior	"El desarrollo social y económico cada vez más intensivo en conocimiento, requiere recursos humanos altamente calificados y exige del sistema educativo, en particular del nivel superior, una mayor capacidad para absorber e incorporar los cambios continuos de la ciencia y la tecnología". Función fundamental para el cumplimiento de su misión, los informes y estudios sobre la investigación en este nivel de la educación muestran un desarrollo desigual, una escasa producción, una centralización en las grandes ciudades, ningún debate sobre su calidad y pertinencia y muy poca difusión en revistas
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Formación de Investigadores	Más de medio millón de estudiantes asisten hoy a las instituciones de educación superior y a pesar de que en todos los planes de estudios aparece una "Línea de investigación" o "componente investigativo", el modelo profesionalizante que impera en la docencia no ha permitido la formación de investigaciones y ha desarticulado esta intencionalidad tanto de los saberes específicos como de las prácticas. Pg. 38
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Calidad de la Educación Superior	La calidad de la educación superior está seriamente cuestionada y ésta tiene que ver fundamentalmente con la deficiente preparación del personal docente, el modelo profesionalizante que impera en la docencia, la gran dispersión de recursos y la escasa dedicación a la investigación. Pg. 38
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Saber Pedagógico	Esta situación es mucho más grave en las facultades de educación, si se tiene en cuenta el bajo reconocimiento social de la profesión de educador, el segundo orden que se da a las propuestas de investigación de este campo se trata de asignar recursos*, la proliferación de instituciones y programas de dudosa calidad, y la polémica permanente acerca de la legitimidad epistemológica del saber pedagógico. Pg. 38
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Formación de Docentes	Es dentro de este contexto como se enmarca la propuesta de acreditación de los programas de la educación y se entiende así su intencionalidad: en esfuerzo del Estado por regular con criterios de calidad, los modelos de formación de docentes para asegurar por lo menos los requisitos necesarios para garantizar la profesionalidad del docente, y la consolidación de una real comunidad académica en el campo intelectual de la educación y la pedagogía. Dentro de esta estrategia la pregunta por la investigación y las condiciones que la hacen posible es decisiva. Pg. 38

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Historia Investigación Educación	El contexto señalado para la educación superior y particularmente para las facultades de educación no puede sin embargo desconocer los esfuerzos que se han venido consolidando por parte de investigadores e instituciones desde la década de los 60 hasta hoy. Si bien en general podemos señalar la ausencia de una comunidad científica en educación que impacte en las políticas del Estado y que tenga el reconocimiento nacional e internacional, si podemos identificar una tendencia cada vez más fuerte para configurarla. Hav capacidad nacional para hacer investigación educativa en Colombia y una Concebimos la investigación científica como un proceso complejo que se orienta a la construcción de conocimiento sobre un objeto específico en el campo del saber y que pretende explicar o comprender algún fenómeno social o natural. Como actividad científica pasa por diferentes etapas: concepción de una idea, diseño, ejecución, divulgación, aplicación, y se realiza desde paradigmas epistemológicos y metodológicos diversos". Pg. 38
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Investigación Científica	
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Historia Investigación Educación	Una mirada a la historia de la investigación en educación en Colombia nos muestra un proceso creciente y rico en alternativas, modelos, enfoques y resultados. En efecto, ya en 1985 Clemencia Chiappe y Robert Myers daban cuenta del fortalecimiento de la capacidad para la investigación educativa en Colombia analizando el período 1960-81 y partiendo de las investigaciones de Toro y Lombana en el 78. Según este estudio uno de los problemas centrales que impiden el desarrollo de la investigación es el perfil del profesor que sigue siendo considerado un transmisor de conocimientos. un
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	ICFES - Colciencias - Icolpe	Desde 1968 con la creación del ICFES, Colciencias e Icolpe el Estado asume cierto liderazgo y permite el crecimiento de la investigación en educación pero este liderazgo se pierde a partir de 1978 cuando el sector privado se apropia del 50% de la investigación y desaparece el Icolpe en 1976. Se identifica también la centralización de la investigación en Bogotá, Medellín y Cali. Como hecho interesante señalan que los investigadores en educación vienen de las ciencias sociales y que "la educación misma adolece de investigadores de primera categoría" y la capacidad administrativa o empresarial de los
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Investigación Educativa	Los estudios con métodos estadísticos se vuelven cada vez más rigurosos y sofisticados y el regreso del exterior de numerosos investigadores contribuyó a ello. Para 1980 se evidenciaba ya diversidad de enfoques y la investigación micro, la investigación acción participativa y la etnografía irrumpían en el panorama nacional. Se reconocen 25 instituciones involucradas seriamente en investigación educativa sobresaliendo entre ellas la Universidad Pedagógica Nacional con el Centro de Investigaciones (CIUP) y la Oficina de Planeación de Ministerio de Educación. La publicación de la "Revista Colombiana de
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Investigación Educativa (Redes Formales)	Otro hecho de fundamental importancia en este periodo fue la constitución de redes formales de investigación educativa entre el 79 y el 81. Colciencias de carácter estatal y un comité interinstitucional del sector privado Instituto SER –Fedesarrollo-Corporación Centro Regional de Población y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE), ACPD y Javeriana, configuración redes que recibieron gran apoyo financiero nacional e internacional. Estos esfuerzos por la confrontación de comunidades académicas y el papel desempeñado por Colciencias han contribuido al mantenimiento de políticas de
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Pedagogía y Educación	Es ya lugar común entre los estudiosos de la investigación educativa en Colombia reconocer que es en la década de los 80 cuando diversos acontecimientos contribuyen a la consolidación de una comunidad de investigadores en educación cuya producción intelectual y el rigor metodológico con el que la realizan, permiten configurar un "campo intelectual de la educación" como lo ha denominado el investigador Mario Díaz y en el mismo sentido Olga Lucía Zuluaga afirma que: "Si mentalmente nos trasladamos a los comienzos de la revista "Educación y Cultura", podemos verificar que en este curso
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Movimiento Pedagógico	Organizado por la Federación Colombiana de Educadores en 1982 que reunió a intelectuales y maestros alrededor de un proyecto político y cultural marcó un hito en la lucha sindical del magisterio colombiano y se estructuró en dos planos: uno frente al Estado y otro hacia adentro, en el quehacer del maestro y de la Escuela. En el primer frente corresponde liberar la batalla por la democracia y en el segundo recuperar la pedagogía como el saber propio del maestro. "Se trata de crear una opción liberadora en el ámbito de la educación, especialmente en la educación pública y recuperar la
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Movimiento Pedagógico (Investigación Pedagógica)	Sus animadores se encontraban dispersos entre el magisterio y se alimentaron de los aportes teóricos de grupos de profesores universitarios entre los que se destacaron: Antanas Mockus y el grupo Federicci, Alberto Martínez B. Olga Lucía Zuluaga, Aracely de Tezanos, Felipe Rojas, Jorge Gantiva, Alberto Echeverry, Gustavo Téllez y los grupos pedagógicos de la Asociación Distrital de Educadores. Expedición Pedagógica de Caldas, grupo de maestros de Ubaté, quienes sacaron a la luz el primer número de la Revista Educación y Cultura y organizaron los Centros de Estudios e Investigaciones
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Movimiento Pedagógico (Maestros)	El movimiento pedagógico despertó en los maestros el interés por la construcción de su identidad alrededor de la pedagogía unido a la lucha social en un proyecto político cultural y permitió la organización del I y II Congreso Pedagógico Nacional en 1987 y en 1992 en los cuales se difundieron los avances que en experiencias pedagógicas innovadoras e en conceptualizaciones rigurosas sobre la pedagogía y la didáctica venían realizando maestros e intelectuales. Hoy después de 15 años del Movimiento Pedagógico y pesar de los avatares políticos y de organización por los que ha pasado.

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Grupos de Investigadores	Aunque a principios del 80 no existían programas de doctorado en educación es en esta década cuando se reafirman importantes proyectos de investigación se organizan grupos de investigadores con producción académica propia y debate permanente. Se reconocen hoy grupos maduros en la Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia, lo mismo que en historia de la educación la UPTC de Tunja. Señalamos estos grupos porque tienen proyectos, publicaciones y tendencias específicas pero estamos seguros de que existen otros	
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Legislación (Educación)	Desde la promulgación de la Nueva Constitución Nacional, hasta el Decreto 272 pasando por la Ley 115 y Ley 30 se ha establecido una regulación del sistema educativo que no se hacía desde 1903. Esto ha movido al magisterio nacional a la búsqueda de alternativas pedagógicas y didácticas para el cumplimiento de las normas y en los decretos y leyes se ha puesto en circulación una serie de conceptos y teorías que sirven de referente al docente y le mueven a la búsqueda de bibliografía que le permita profundizar en su comprensión. Enseñabilidad, educabilidad, saber pedagógico, evaluación	
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Colciencias	Este programa reconoce el avance efectuado en el campo de la investigación educativa en el país - en los últimos años. "A comienzos de los años 90, la nueva política de ciencia y tecnología se propuso integrar la modernización de la sociedad colombiana n los procesos de formación y educación". En este trabajo se caracteriza la comunidad científica en educación y se reconoce la conformación del campo intelectual de la educación en Colombia. Se señala el aporte de organismos internacionales como el Banco Mundial, el PNUD, la AID y el IRDC de Canadá, los cuales estimularon estudios de diagnóstico y	
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA	Alfonso Tamayo Valencia	1999	PYS-13-06-R	Investigación Formativa / Investigación sentido Estricto	No hay un abismo entre investigación formativa e investigación en sentido estricto sino complementariedad, dando a cada una el nivel que le corresponde. La investigación formativa está orientada a la cualificación de investigadores dentro de una propuesta curricular innovadora que integra las disciplinas propias del programa de licenciatura con la práctica pedagógica y la metodología de la investigación, en orden a resolver problemas educativos o pedagógicos regionales, a profundizar en temas particulares de la didáctica o a servir de fundamento a proyectos de investigación de largo	
Perspectivas pedagógicas. La educación del futuro como futuro de la educación	Germán Vargas Guillen	2000	PYS-14-08-R	Educación a Finales de Milenio	En este volumen se tematizan los siguientes aspectos: en la pluma de Alfonso Torres C. "La sistematización de experiencias educativas"; en la de Jairo H. Gómez "La hibridación de los saberes en la escuela", en la de Tomás Vásquez "Educación y comunicación: un nuevo campo de formación", en la de Guillermo Bustamante "Algunos elementos para pensar la investigación educativa", en la de Alfonso Tamayo "La investigación en educación y pedagogía en Colombia", en la de Paulo Emilio Oviedo "La educación por procesos", en la de Daniel Libre-ros la relación existente entre "Globalización educativa	Antecedente (También se revisa el libro <i>Hacia un Desarrollo Humano de Hernando Gómez Buendía</i> , y la revista <i>Educación y Cultura</i>
Perspectivas pedagógicas. La educación del futuro como futuro de la educación	Germán Vargas Guillen	2000	PYS-14-08-R	campo de la Educación	En ese contexto, aunque no es ni la única, ni la más completa de las elaboraciones, se tiene que destacar cómo toma cada vez más fuerza la referencia al campo comunicación-educación como un ámbito en el que se pueden pensar problemas tan disímiles y complejos como: las ciberculturas, la hibridación, la emergencia de nuevas narrativas, el impulso a formas de producción de sentido, en suma, la integralidad de los procesos humanos que al tiempo producen y reproducen la cultura. Dentro de este mismo horizonte es necesario poner de manifiesto la importancia que sigue conservando tanto	formación ética - ciudadanía - convivencia - autonomía personal.
Perspectivas pedagógicas. La educación del futuro como futuro de la educación	Germán Vargas Guillen	2000	PYS-14-08-R	Campo de la Filosofía de la Educación	Este ensayo comprometo mi perspectiva con la conformación de un planteamiento filosófico, vale decir, desde el campo de la filosofía de la educación, con una perspectiva fenomenológica -que, como se sabe, tiene en esta materia reflexiones del propio Husserl que pasan por O. Bollnow, por A. Schütz, por P. Berger, por Th. Luckmann, por Bolton y, en lengua castellana, privilegiadamente por Fullat, Colom, Mélich y otras investigaciones— colombianas- en esta área específica de estudios. Pg. 60	El Planteamiento la mirada es desde la perspectiva sociopolítica; el ámbito de los maestros y su organización; y, finalmente, el estatuto epistemológico de la pedagogía y de la educación.
Perspectivas pedagógicas. La educación del futuro como futuro de la educación	Germán Vargas Guillen	2000	PYS-14-08-R	Pedagogía	Mi tesis es que la pedagogía ha visto un encuentro y reconciliación entre "mundo de la vida" y "mundo de la escuela" en la obra y el pensamiento pedagógico de C. Freinet; más aún, que esa intrincada relación puesta de cara al presente implicaría una tarea fundamental de "actualizar la pedagogía Freinet"; por lo demás, sensible como siempre lo fue a su momento histórico, a su "presente viviente" tiene como tesis fundamental la interpretación del ahora, la actuación sobre el mismo. Pg. 61	
Perspectivas pedagógicas. La educación del futuro como futuro de la educación	Germán Vargas Guillen	2000	PYS-14-08-R	Formación (Sujeto)	No obstante, tanto para Freinet como para nosotros hay un asunto de primera línea, que debe ser considerado como "problema": fenomenológicamente centramos el núcleo de la formación en el sujeto. Si bien es cierto que éste sólo es lo que es en intersubjetividad, también lo es que los efectos desestructurantes de la condición postmoderna nos hacen poner en duda que la subjetividad —por todo y los extravíos del pensamiento Moderno y del residuo de la razón en los frutos de la instrumentalización bajo formas sociales como la guerra y el mercado desajustado-. Pg. 61	
Perspectivas pedagógicas. La educación del futuro como futuro de la educación	Germán Vargas Guillen	2000	PYS-14-08-R	Didáctica	Desde el punto de vista "neonarrativo" el objeto mismo de la didáctica es distribuir el rol de producción de sentido. Los diversos "actores" no sólo tienen algo que decir, sino que lo pueden decir desde distintos puntos de vista, variando las perspectivas de la interpretación de lo mismo que se hace otro; esos "actores" también apelan o pueden apelar a otros formatos de descripción o más exactamente, de "redescripción". La didáctica aparece como medianía. Ella misma no es un centro, pero centraliza la distribución de las formas discursivas-narrativas. En cierto modo, ella es como una	

Perspectivas pedagógicas. La educación del futuro como futuro de la educación	Germán Vargas Guillen	2000	PYS-14-08-R	Pedagogía (Ética del reconocimiento)	El proyecto mismo de la pedagogía puede resumirse como: comprender-se-&-ser-comprendido. Entonces tiene sentido hablar de una ética del reconocimiento. No obstante, ese sí-mismo individuo, sujeto, persona sobre el que obra la pedagogía no es. Como tal, ha llegado a ser; tiene la perspectiva de ser. Ha sido obrado por los otros; en cierto modo, ha sido moldeado- y obra por los otros; sobre los otros-. Pg. 63	
Perspectivas pedagógicas. La educación del futuro como futuro de la educación	Germán Vargas Guillen	2000	PYS-14-08-R	Identidad	La identidad, pues, se le presenta al sujeto como historicidad. Sólo se es idéntico y se tiene identidad como fruto del mucho variar que lo lleva a uno a ser como uno es. Esa identidad del variar que lo hace uno diferente cada vez e idéntico en su mismo ser: es biografía propia, que se comprende por la conexión con los fines que uno se ha dado en la existencia y que al realizarlos o al quedar frustrado en el intento de lograrlo lo van configurando a uno como uno es, como la persona que se reconoce en lo que es y en lo que no ha podido ser. Pg. 63	
Perspectivas pedagógicas. La educación del futuro como futuro de la educación	Germán Vargas Guillen	2000	PYS-14-08-R	Pedagogía	El programa, pues, de la pedagogía lo veo en la construcción de una ética como política y de una política del reconocimiento, por tanto, de la deliberación, de la democracia participativa. Mas, todo ese programa es irrealizable si uno no sabe quién es, ni qué quiere ser, ni con quién quiere ser. Concibo la pedagogía como una praxis, no como un mero discurso sobre los hechos que acontecen en la formación, sino como efectivos proyectos ciudadanos de participación deliberativa. Ésta es, a su vez, "control crítico" —es decir, es ámbito en que muchas de las aspiraciones se revelan meramente	ética; política; democracia
Perspectivas pedagógicas. La educación del futuro como futuro de la educación	Germán Vargas Guillen	2000	PYS-14-08-R	Pedagogía (Enseñanza)	Dentro del campo intelectual de la educación queda el espacio y la función precisa de la pedagogía como área disciplinar que debe dar cuenta de la formación. Ésta, como he argumentado, tiene diversas fuentes de inspiración teórica; más su problema, y su contenido todo, se orienta a la práctica; en suma, el desarrollo de la pedagogía como saber en cuanto fruto cribado por la práctica es el horizonte disciplinar de ésta. El núcleo que enlaza el contenido de la pregunta por el sujeto, dentro de este campo, es, propiamente, la enseñanza. Concibo, pues, la enseñanza como un interrogar —y, hasta	Filosofía
Perspectivas pedagógicas. La educación del futuro como futuro de la educación	Germán Vargas Guillen	2000	PYS-14-08-R	Pedagogía y Filosofía	Personalmente, aunque reconozco —como quedó dicho— la autonomía relativa de esos componentes, veo que la pedagogía es el contexto dentro del cual es más visible y expedito el diálogo entre filosofía y educación, pues, al tener aquélla por objeto la formación de los sujetos en comunidad, por antonomasia, entra en diálogo con la tradición tanto antropológica como ética de la filosofía. Hay, por claras razones, elementos de relación entre enseñanza y filosofía; en particular, la filosofía se beneficia de aquélla en cuanto da más elementos para comprender los procesos cognitivos de los sujetos. No	
Del "obstáculo imprevisto" al "obstáculo pedagógico"	Mabel Inés Falcón	2000	PYS-14-09-I	Pedagogía	Esta concepción de la mente como facultad no innata, permitirá un gran desarrollo de la pedagogía, al concebir que el gran objetivo de la educación consiste en centrar la acción pedagógica en el desarrollo de los sentidos, para abrir el camino al pensamiento. Esta teoría es seguida por Sicard en su "Ecole pour l'education des enfants sourdes" y puesta en práctica posteriormente por Itard en la educación del niño salvaje. Pg. 68	En la modernidad los temas que giraban alrededor de lo pedagógico, psiquiatría y psicología
Del "obstáculo imprevisto" al "obstáculo pedagógico"	Mabel Inés Falcón	2000	PYS-14-09-I	Saber Científico	El naciente poder médico, que no sólo se consolida a partir del empirismo, sino que también tiene cabida desde un naturalismo ajustado a la medida de la modernidad. Itard y sus colegas tratan de arrancar a la naturaleza su lógica secreta y lograr que cualquier criatura se comportara según los criterios de la misma; criterios que ellos habían logrado sistematizar en un saber científico. En ese contexto surgen un gran número de teorías que avalaban el saber médico, como único poseedor de los secretos de la naturaleza. Pg. 69	
Del "obstáculo imprevisto" al "obstáculo pedagógico"	Mabel Inés Falcón	2000	PYS-14-09-I	Educación (Psicoanálisis)	Itard nunca pudo evaluar críticamente sus esfuerzos en el sentido de determinar que los métodos empleados con Víctor no eran, como suponía, la copia exacta del desarrollo de la naturaleza. *...nuestro pedagogo de la modernidad no conseguía ver más allá de sus cartillas, de la misma manera como tampoco consiguen hacerlo la mayoría de sus contemporáneos" (Lajon- quiere, op. cit). Me arriesgo a afirmar que la educación actual, tampoco ha superado totalmente ese "furor pedagógico" que obstaculiza la consideración racional de cualquier obstáculo que se oponga a su empresa. El	
Del "obstáculo imprevisto" al "obstáculo pedagógico"	Mabel Inés Falcón	2000	PYS-14-09-I	Lenguaje	En relación a la adquisición del lenguaje el mayor fracaso de Itard el fundamento que el médico tenía sobre el mismo era que el lenguaje es un medio de comunicación que sirve para expresar necesidades. "El lenguaje es producto de la necesidad, las palabras son los signos de las cosas y se las utiliza para representar los objetos deseados" (Itard 1978). Esa conceptualización, a la que Itard se aferra tenazmente, es el obstáculo que le impide apreciar lo que ocurre ante sus mismos ojos y considerar sin valor alguno el hecho de que Víctor pronuncie la palabra "leche" después que ha obtenido la misma y	
Del "obstáculo imprevisto" al "obstáculo pedagógico"	Mabel Inés Falcón	2000	PYS-14-09-I	Conocimiento Científico (Obstáculos)	Los fracasos de Itard nos remiten a la concepción psicológica de la ciencia propuesta por Bachelard (1982), que lo lleva a plantear al problema del conocimiento científico en términos de obstáculos. En ese sentido, Gastón Bachelard afirma que los conocimientos científicos que en un momento significaron respuestas efectivas para determinados problemas, con el tiempo y ante situaciones diferentes pueden constituirse en obstáculos epistemológicos. "Un obstáculo epistemológico se incrusta en el conocimiento no formulado. Costumbres intelectuales que fueron útiles y sanas pueden	

Del "obstáculo imprevisto" al "obstáculo pedagógico"	Mabel Inés Falcón	2000	PYS-14-09-I	obstáculo epistemológico / obstáculo pedagógico (Maestro)	El autor que nos ocupa no solo se detiene a marcar el obstáculo epistemológico en relación al desarrollo de las ciencias y del pensamiento científico, sino también en relación a la práctica educativa. La noción de obstáculo epistemológico se transforma en "obstáculo pedagógico", fenómeno que puede observarse en cualquier esfuerzo educativo. "Un educador no tiene sentido del fracaso precisamente porque se cree un maestro. Quien enseña manda" (Bachelard, op. cit). Sin esfuerzo asociamos los dichos de Bachelard con lo que sostiene Mannoni en relación a Itard: "El que se siente. El Estado a través de sus políticas educativas exige la adecuación, actualización y transformación de los programas de formación de educadores en sus ámbitos de docencia, investigación y proyección social, como también en la gestión de los recursos institucionales, que permitan ofrecer programas académicos de formación docente a niveles de competencia, que estén a la altura de las otras carreras profesionales que se ofrecen en el país. Pg. 105	los obstáculos epistemológicos y pedagógicos, son los que posibilitan poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico.
El proceso de acreditación previa en el proyecto curricular de la licenciatura en psicología y pedagogía	Carmen Pabón de Reyes, Martha Cecilia Rodríguez	2000	PYS-14-13-V (VIDA FAC)	Políticas Públicas	De ahí que la Evaluación como sistema de control, es asumida en las instituciones como una forma de control sobre las condiciones mínimas para su funcionamiento. Este se puede asumir en dos sentidos: Interno como proceso de verificación y comprobación del cumplimiento de normas; externo que implica visitas de observación y de inspección. Pg. 109	Programas de Formación; ámbito de docencia, investigación y proyección social
El proceso de acreditación previa en el proyecto curricular de la licenciatura en psicología y pedagogía	Carmen Pabón de Reyes, Martha Cecilia Rodríguez	2000	PYS-14-13-V (VIDA FAC)	Evaluación	Si se analiza que la acreditación previa es concebida como la inspección y vigilancia que debe realizar el Estado a las Instituciones de Educación Superior, entonces se observa que ésta se circunscribe en la evaluación como control, ya que el Estado controla el cumplimiento de los 26 requisitos por parte de las Instituciones de Educación Superior, para poder aplicar los programas en donde se hace un cubrimiento total de los proyectos curriculares en los siguientes campos: situación legal y normativa, pro-esos administrativos, procesos de desarrollo curricular, funciones específicas del quehacer	
El proceso de acreditación previa en el proyecto curricular de la licenciatura en psicología y pedagogía	Carmen Pabón de Reyes, Martha Cecilia Rodríguez	2000	PYS-14-13-V (VIDA FAC)	Accreditación Previa	La Acreditación Previa debe conducir a las transformaciones académicas de la Universidad que comprende "La modernización científica", que incluye tres aspectos básicos: Transformaciones curriculares y pedagógicas, transformaciones y fortalecimiento del sistema de investigación y reorganización del sistema de los saberes, de tal manera que se garantice una mejor calidad de la educación superior y no simplemente tomar la acreditación previa como un cumplimiento de los 26 requisitos exigidos por el C.N.A. Pg. 111	
El proceso de acreditación previa en el proyecto curricular de la licenciatura en psicología y pedagogía	Carmen Pabón de Reyes, Martha Cecilia Rodríguez	2000	PYS-14-13-V (VIDA FAC)	Modernización Científica	Frente a los numerosos cambios y desafíos que presenta la sociedad y el porvenir, la educación y en particular la Educación Física se constituyen hoy en día en una mediación indispensable para que el estado colombiano pueda progresar hacia los ideales de paz, democracia y justicia social, tan anhelados por todos los sectores de la sociedad, pero en especial por aquellos que buscan prioritariamente el desarrollo integral de los seres humanos. La Educación Física es una de las profesiones que mas contacto establece con la persona, lo cual exige no sólo la comprensión del sujeto de su acción, sino del	
Algunas reflexiones sobre la evolución histórica de los planes de estudio de la facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional	Nelly Teresa Martínez Martínez, Alvaro José Gracia Díaz	2000	PYS-15-02-R	Educación - Sociedad	La Educación Física frente a las exigencias que la sociedad ha ido marcando a través del tiempo, ha tratado de responder cada vez en una mejor perspectiva, mediante la creación de diversos programas de formación profesional en el área, los cuales en las dos últimas décadas (1980-2000) han hecho presencia en la casi totalidad del territorio colombiano, impulsando cada uno, desde su acontecer y contexto particular, las mejores propuestas para que este campo de la práctica social, pueda cada día ofrecer más y mejores posibilidades de actividad física a los niños, jóvenes, adultos y tercera edad, en	
Algunas reflexiones sobre la evolución histórica de los planes de estudio de la facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional	Nelly Teresa Martínez Martínez, Alvaro José Gracia Díaz	2000	PYS-15-02-R	Educación Física (Sociedad)	Se intenta a través de estas páginas crear y posibilitar un espacio para la reflexión en torno al sentido que ha guiado las reformas y la creación de los proyectos curriculares en Educación Física, particularmente antes de 1984 con el ánimo de establecer hasta donde las nuevas reformas parten o tienen en cuenta criterios diferentes a los anteriores, pues para la Facultad de Educación Física, el tener que elaborar hoy en día los programas de licenciatura bajo las exigencias de la acreditación previa se ha constituido en un ejercicio sectorizado donde la reflexión sistemática de profesores y estudiantes sobre	
Algunas reflexiones sobre la evolución histórica de los planes de estudio de la facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional	Nelly Teresa Martínez Martínez, Alvaro José Gracia Díaz	2000	PYS-15-02-R	Reformas - Proyectos curriculares	Al observar el primer plan de estudios para la formación de maestros en Educación Física, vemos que este surge con la creación del Instituto Nacional de Educación Física, "con la intención de suplir la falta de profesores especializados en el área y realizar investigaciones biotípicas del escolar colombiano, proporcionar a los enfermos medios terapéuticos de rehabilitación y organizar en Colombia un centro de investigaciones de divulgación científica en el campo de la Educación Física". Si bien no se sabe con precisión quienes diseñaron tal propuesta, se conoce que por sugerencia del alemán Hans Huber, quien	
Algunas reflexiones sobre la evolución histórica de los planes de estudio de la facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional	Nelly Teresa Martínez Martínez, Alvaro José Gracia Díaz	2000	PYS-15-02-R	Formación de maestros (Educación Física)	Parece ser que desde el principio los planes de estudio no fueron solamente contruidos tomando una visión extranjera, sino discriminatoria, en cuanto a sexo. Por otra parte, el programa o plan de estudios estaba constituido por ramas o campos de conocimiento, provenientes de las disciplinas básicas como: La Biología, la Psicología, la Sociología, la Historia y la Filosofía, de las cuales, se tomaron los contenidos más pertinentes para formar el ramo de la Educación Física. Pg. 4	Biología, la Psicología, la Sociología, la Historia y la Filosofía

Algunas reflexiones sobre la evolución histórica de los planes de estudio de la facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional	Nelly Teresa Martínez Martínez, Alvaro José Gracia Díaz	2000	PYS-15-02-R	Departamentos	La orientación de las asignaturas fue de carácter técnico-práctico y su organización se dio en tres (3) departamentos, a saber: a) el científico; b) el pedagógico y c) el físico, siendo el primero el prioritario de la época y a través del cual se proyectó el INEF, resaltando la importancia de la Biología como representativa de tal enfoque; al respecto de lo cual, el director de entonces afirmaba: "Todos los estudios se han organizado con base en prácticas de investigación en el laboratorio de Biología, recientemente instalado". Pg. 4	
Algunas reflexiones sobre la evolución histórica de los planes de estudio de la facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional	Nelly Teresa Martínez Martínez, Alvaro José Gracia Díaz	2000	PYS-15-02-R	Plan de Estudios	El plan de estudios estaba constituido por el área científica (Biología, Anatomía, Química y Física, entre otras), el área física con 12 ramas (deportes, gimnasia y juego, entre otros) y finalmente el área pedagógica que tenía tres (3) asignaturas (Psicología, Pedagogía, Teoría e Historia de la Educación Física).	
Algunas reflexiones sobre la evolución histórica de los planes de estudio de la facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional	Nelly Teresa Martínez Martínez, Alvaro José Gracia Díaz	2000	PYS-15-02-R	Ciencias Biológicas	La orientación que se debía dar era de orden educativo, aunque ésta parece que tuvo un carácter de disciplina militar, pero, lo esencialmente rescatable es el énfasis científico, que se le quería dar de Instituto y de lo cual se estaba creando una imagen, ya que por su parte el rector de la Universidad Nacional al aceptar en sus predios al INEF, confirmaba dicho carácter diciendo que todo Instituto científico cabe dentro de la Universidad. Sin embargo, la concepción de lo científico no está claramente explicitado ni fundamentado en los documentos consultados, lo que si puede inferirse es que se refería	
Algunas reflexiones sobre la evolución histórica de los planes de estudio de la facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional	Nelly Teresa Martínez Martínez, Alvaro José Gracia Díaz	2000	PYS-15-02-R	Pedagogía	En cuanto al aspecto pedagógico, en los inicios de la creación del programa, la formación comprendía tres ramos, en los cuales estaban presentes asignaturas relacionadas con la pedagogía, aunque tenía un amplio enfoque orgánico, dentro de sus 13 unidades los centros de interés, contemplaba alguna temáticas relacionadas con la mirada científica de la Psicología, el mundo de los valores y la Educación Física como parte de la cultura general y los fines, las materias y los métodos de la enseñanza. Se estudiaban las relaciones de la filosofía con la Pedagogía; pero lo más significativo de todos los centros	Se estudiaban las relaciones de la filosofía con la Pedagogía
Algunas reflexiones sobre la evolución histórica de los planes de estudio de la facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional	Nelly Teresa Martínez Martínez, Alvaro José Gracia Díaz	2000	PYS-15-02-R	Reformas - Pedagogía	reformas a estos planes de estudio se iban haciendo de acuerdo con las necesidades y que los cambios no necesitaban de grandes períodos de tiempo para implementarse, pues las circunstancias obligaban y presionaban las innovaciones, que generalmente no fueron más allá de la inclusión de varias asignaturas o la modificación de las anteriores. Videncia de ello es que nuevamente en 1958, la resolución N° 95, modifica el anterior plan de estudios incluyendo Fisiología aplicada a la Educación Física. Investigaciones, Recreación, Ética Profesional, Bailes Folclóricos Nacionales. Conferencia y	
Algunas reflexiones sobre la evolución histórica de los planes de estudio de la facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional	Nelly Teresa Martínez Martínez, Alvaro José Gracia Díaz	2000	PYS-15-02-R	Plan de Estudios	Para 1969 se pone en vigencia el nuevo plan de estudios semestralizado, junto al sistema de Este plan tuvo como objetivo formar licenciados capaces de tomar posiciones a nivel deportivo, de ahí que de los 128 créditos que lo constituían, 60 se relacionaban con la Gimnasia, el Deporte y la Recreación. El área básica o formación en Educación comprendía 30 créditos y sus componentes eran las Psicologías, Las Didácticas, una Pedagogía y las Prácticas Docentes con 4 niveles. De este plan egresaron hacia 1973 algunos de los profesores que más tarde fueron llamados a servir en las nuevas instituciones de	
Algunas reflexiones sobre la evolución histórica de los planes de estudio de la facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional	Nelly Teresa Martínez Martínez, Alvaro José Gracia Díaz	2000	PYS-15-02-R	Reformas Curriculares	Las reformas curriculares de los programas de licenciatura en Educación Física, desde la I.N.E.F. y hasta la Universidad Pedagógica Nacional, han respondido básicamente a la normatividad y a las contingencias históricas del momento. Las reformas a los planes de estudio de la licenciatura en Educación Física, en la mayoría de los casos no han partido de evaluaciones sistemáticas sobre el impacto de los programas, ni el desempeño de los egresados y menos aún de estudios sobre las necesidades de la Sociedad, aunque cabe señalar que las	
Espacio y tiempo en educación y comunicación	Tomás Antonio Vásquez	2002	PYS-17-03-R	Educación - Comunicación	Algunos pensadores y estudiosos de la sociedad han llamado a la de hoy la sociedad de la comunicación generalizada, por ser la comunicación la práctica social que con más fuerza atraviesa y configura el tejido de la vida moderna. De allí el gran interés que suscitan los estudios y la reflexión sobre la comunicación, lo que en las últimas décadas ha ido constituyendo un campo de problemas en donde confluyen múltiples y variadas disciplinas, desde la biología, pasando por la filosofía, la sociología, la historia y la psicología, entre otras. Sin embargo, y a pesar de la abundante literatura sobre este tema.	
Espacio y tiempo en educación y comunicación	Tomás Antonio Vásquez	2002	PYS-17-03-R	Tiempo	Fue la modernidad, precisamente, la que con su idea de organización racional del mundo social, puso en marcha una concepción particular de hombre y de tiempo: el hombre programado y el tiempo de la producción. Se impone, de este modo, el tiempo objetivo, es decir, el tiempo que se mide y se controla en los procesos de producción. Pg. 9	
Espacio y tiempo en educación y comunicación	Tomás Antonio Vásquez	2002	PYS-17-03-R	Progreso	De otra parte, en términos de tiempo futuro, la modernidad trajo consigo la prometedora y obsesiva idea de progreso, es decir, de mejoramiento de la vida, tanto individual como colectiva. Futuro y progreso se constituyen, entonces, en dos elementos centrales de la vida moderna que atraviesan los objetivos de la educación desde el primero hasta el último nivel. ¡No espere el Futuro, viva!, es un slogan de la modernidad. El pasado como tiempo vivido, poco parece importar, mientras tratamos de huir de un presente que nos ata como sujetos históricos. Este modo de asumir el tiempo, movido por	

Espacio y tiempo en educación y comunicación	Tomás Antonio Vásquez	2002	PYS-17-03-R	Espacio Escolar	Los espacios escolares son construidos y distribuidos socialmente bajo ciertas normas que atienden, por un lado, a las relaciones entre los profesores y estudiantes, es el caso específico del aula, espacio emblemático de la institución escolar. Por otro lado, aparece el patio de recreo, el lugar más apetecido y recordado de la vida escolar, destinado a la recreación, el descanso y el esparcimiento. Aunque tanto el tiempo de permanencia como la distribución de los espacios han variado en el curso del devenir, lo que sí ha permanecido constante en la historia de la escuela ha sido la regulación y el rigor en el uso y la escuela es, ante todo, un espacio cerrado, en tanto espacio de disciplinamiento y control, y es esto lo que le permite ser, al mismo tiempo, un escenario de tácticas y estrategias comunicativas de todos los actores comprometidos en él, lo que genera a su vez, un espacio de ocultamiento y cierre y no sólo de transparencia para el ejercicio del control y la vigilancia. La racionalización burocrática -división del tiempo y del trabajo escolares- y la gestión racional del espacio colectivo e individual, hacen de la escuela un lugar donde cobran especial importancia la ubicación y posición, desplazamiento y Sociedad de la información (M.Castells), Sociedad de la comunicación (G.Vattimo). Cada una de estas interpretaciones de la sociedad de hoy, sea cual fuere su perspectiva, tiene a la comunicación como eje fundamental. Para ellas la comunicación juega un papel estratégico en las transformaciones de los imaginarios sociales de tiempo y de espacio en las prácticas cotidianas de los sujetos. Desde estas perspectivas, la comunicación es el escenario en el que el tiempo se hace sujeto y cobra sentido social. La comunicación es la dimensión temporal en la que la sociedad se construye y se reconstruye	
Espacio y tiempo en educación y comunicación	Tomás Antonio Vásquez	2002	PYS-17-03-R	Escuela - Espacio	Uno de los problemas centrales al hablar de sociedad de la información o sociedad de la comunicación generalizada es, sin duda, los nuevos modos de circulación del conocimiento, sus apropiaciones y usos. Las nuevas tecnologías de la información, en cuanto presentan unos nuevos soportes materiales a través de los cuales circula el conocimiento, ponen en marcha no sólo nuevas, y hasta hace poco, impensadas estrategias de comunicación, sino también un nuevo valor del conocimiento pues ya son otras las relaciones de los sujetos con ese conocimiento. El conocimiento no está ahora sólo en Este conocimiento transforma la posición de los actores y de los lugares. Se produce así un desanclaje de la escuela y aparece la educación a distancia como una nueva modalidad pedagógica-comunicativa. Este hecho, poco a poco ha introducido en el lenguaje educativo de hoy la expresión "campus virtual" para distinguirlo del "campus terrenal" con el que hasta hoy se ha conocido la escuela. Tal fenómeno es, sin dudas, uno de los grandes desafíos para los sistemas educativos modernos y el reto para los modelos pedagógicos. Justo es en estas transformaciones de las relaciones con el conocimiento y con la Si miramos la escuela desde su dimensión espacio-temporal hay que decir que en ninguna otra institución moderna es tan riguroso este aspecto. Pero tratándose de un centro de disciplinamiento y control el tiempo que allí se asume es un tiempo objetivo, medible, es decir cuantitativo. En la escuela el tiempo es distribuido, al igual que en la fábrica, para el trabajo y para el descanso. Allí se habla de racionalización y rendimiento del tiempo, es decir, que está inspirado en un modelo económico. Se asume que a mayor tiempo de exposición a la enseñanza, mayor será el rendimiento de los alumnos.	
Espacio y tiempo en educación y comunicación	Tomás Antonio Vásquez	2002	PYS-17-03-R	Comunicación y Sociedad	Con esa misma percepción se habla del maestro eficiente como aquel que cumple estrictamente con su horario y tareas en el tiempo establecido previamente en el calendario escolar. (Año, semestre, mes-semana, día y hora) Muy a menudo se escucha la expresión ganar tiempo o perder tiempo con relación al trabajo escolar. Pero, que quiere decir esto en términos pedagógicos?. Que significan expresiones como calidad de tiempo, optimización del tiempo? Pg. 25	
Espacio y tiempo en educación y comunicación	Tomás Antonio Vásquez	2002	PYS-17-03-R	Sociedad de la comunicación	Llega uno a pensar que los desafíos que la sociedad le hace a la escuela en términos de comunicación pasan por unas percepciones del tiempo y del espacio, es decir de cultura. De allí que la crisis de la escuela, como crisis de la modernidad, se expresa visiblemente en este terreno: el conocimiento, en tiempos cada vez más rápidos, ha desbordado los lugares que la sociedad moderna le había asignado. Y esto ha ocurrido mediante unas inéditas prácticas de comunicación que no hacen más que desafiar los lugares y los tiempos sagrados y consagrados del saber. Pg. 26	
Espacio y tiempo en educación y comunicación	Tomás Antonio Vásquez	2002	PYS-17-03-R	Educación a Distancia	Hasta hace poco las instituciones educativas, en particular las universidades, haciendo uso de una lógica excluyente y exclusiva con relación al conocimiento y los saberes, habían permanecido de espaldas a los medios de comunicación, desconociendo el lugar estratégico que estos constituyen en lo referente a la construcción de una opinión pública alrededor del campo educativo en todas sus dimensiones. Hoy, cuando lo educativo desborda cada vez más, y por todos los lados, los marcos de la escuela, se empiezan a tejer unas nuevas relaciones entre ésta y los medios de comunicación. En este acontecer Se trata de una organización académica de docentes investigadores cuyo trabajo se inspira en los lineamientos de un proyecto pedagógico que estudia las variadas y múltiples relaciones entre la educación, la comunicación y la cultura. Este observatorio tiene como objetivo general el seguimiento y análisis de medios y de prácticas comunicativas desde una perspectiva pedagógica. Este trabajo pretende, entre otras cosas, abrir y consolidar espacios que dinamicen el debate público y la reflexión académica que contribuyan con los procesos de construcción de unos vínculos más vivos entre la	
Espacio y tiempo en educación y comunicación	Tomás Antonio Vásquez	2002	PYS-17-03-R	Escuela (Espacio)		
Espacio y tiempo en educación y comunicación	Tomás Antonio Vásquez	2002	PYS-17-03-R	Maestro Eficiente		
Espacio y tiempo en educación y comunicación	Tomás Antonio Vásquez	2002	PYS-17-03-R	Cultura		
Observatorio Pedagógico de Medios	Guillermo Bustamante Zamudio, Martha Cecilia Herrera, Tomás Vásquez Arrieta, Luis Fernando Marín Ardiña, Diego Arias	2003	PYS-18-13-V (INF. DISC)	Educación (Comunicación)		
Observatorio Pedagógico de Medios	Guillermo Bustamante Zamudio, Martha Cecilia Herrera, Tomás Vásquez Arrieta, Luis Fernando Marín Ardiña, Diego Arias	2003	PYS-18-13-V (INF. DISC)	Observatorio Pedagógico de Medios		relaciones entre la educación, la comunicación y la cultura

Observatorio Pedagógico de Medios	Guillermo Bustamante Zamudio, Martha Cecilia Herrera, Tomás Vásquez Arrieta, Luis Fernando Marín Ardila, Diego Arias	2003	PYS-18-13-V (INF. DISC)	Perspectiva Pedagógica	En consonancia con sus propósitos el Observatorio Pedagógico de Medios se ocupará de los temas del campo de relaciones entre educación-comunicación-cultura-política. Sin embargo, si su característica es el análisis desde la perspectiva pedagógica, entonces puede abordar otros temas de la realidad social en los que se considere que lo educativo se encuentre de modo implícito. De todas maneras la selección del objeto a observar se lleva a cabo guiado por el observador y la idea de que aquello que se desea observar encierra elementos que tienen una dimensión educativa, que pueden interesar a la Si bien el Observatorio Pedagógico de Medios tiene como su gran propósito la observación de los medios en sus distintas modalidades y de las prácticas comunicativas-educativas tenemos que decir que alrededor de este proyecto se construyen unos propósitos particulares de acuerdo a la naturaleza del fenómeno observado, del medio de comunicación, de la cobertura poblacional, de la coyuntura social o de otros aspectos que ameriten una atención particular. Pg. 103	Relaciones (Educación, Comunicación y cultura política) - Perspec
Observatorio Pedagógico de Medios	Guillermo Bustamante Zamudio, Martha Cecilia Herrera, Tomás Vásquez Arrieta, Luis Fernando Marín Ardila, Diego Arias	2003	PYS-18-13-V (INF. DISC)	Medios		
Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia	Claudia Ximena Herrera Beltrán, Bertha Nelly Buitrago	2004	PYS-21-09-I	Prácticas Disciplinarias (Silencio)	El silencio y la quietud fueron considerados actos de comunicación que se aprendían en la escuela, actos del lenguaje tanto verbal como corporal, actos preferentemente enseñados en la edad infantil. Eran prácticas disciplinarias que buscaban fijar en el pensamiento la necesidad de actuar de manera silenciosa, obrando con cautela, con mesura y economizando energía para el ejercicio útil y para la virtud. Estos modos sociales de expresarse desde el ruido, el movimiento o desde sus pausas, le atañen necesariamente al cuerpo, a un cuerpo que se educa durante la infancia dentro de las fronteras de la En el campo educativo colombiano, el énfasis o el entusiasmo por el movimiento de la Nueva Educación abrió posibilidades a una práctica de la enseñanza distinta a la que hasta entonces se difundía. Muchos de los preceptos de esta educación, denominada "educación tradicional", se asentaban, entre otros, sobre los cánones de la pedagogía católica, de la pedagogía rousseauiana, lancasteriana y pestalozziana, que no iban a desaparecer; ellos, de maneras muy singulares, se mezclarían con nuevas propuestas como la de Dewey, creando otra manera de pensar, en este caso, el El silencio corporal atendía a la urgencia de controlar al niño totalmente, pues la ausencia de movimientos daba cuenta del dominio pleno de su cuerpo. Cada niño sería capaz de dominar la voluntad y el alma; dominio de sí, que le aportaría la intrepidez y el valor para el sufrimiento, el ímpetu para afrontar las penalidades de la vida, brindándole, además, salud espiritual y vigor a las facultades intelectuales. El cuerpo infantil, como parte de la naturaleza, sería constreñido al espacio escolar, una forma singular de encierro, que lo apresaría cada vez más entre paredes construidas a partir de los	
Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia	Claudia Ximena Herrera Beltrán, Bertha Nelly Buitrago	2004	PYS-21-09-I	Campo Educativo	Esta precisión afanosamente buscada en el movimiento corporal remite a un aprendizaje del tiempo, noción aprendida en la escuela junto con la noción espacial", las dos imprescindibles durante la infancia, pues gracias a este aprendizaje, el individuo se incorpora a la sociedad en tanto cumple con reglas impuestas como la puntualidad, cuándo llegar, cuándo partir, cuándo gesticular, cómo hablar, cuándo callar, cuándo moverse, cuándo detenerse: Desde que el niño entra en la vida ordenada de la escuela empieza a encarrilarse; la disciplina comienza a poner trabas a su disposición, a triunfar de su De este modo, el refinamiento y la abolición de gestos y de conductas indeseables fueron, entre otros, algunos de los fines de las prácticas corporales, que el saber de la educación física convirtió, finalizada la primera mitad del siglo XX, en valores fundamentales de la escuela. Son varias las líneas de pensamiento que aportan una diversidad de razones, métodos y tendencias pedagógicas con una finalidad: educar al cuerpo del niño como un ente separado del alma, pero compañero fundamental de las facultades intelectuales y morales que conforman al individuo y que deben ser atendidas por igual	
Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia	Claudia Ximena Herrera Beltrán, Bertha Nelly Buitrago	2004	PYS-21-09-I	Silencio Corporal	En suma, esta propuesta de la Nueva Educación abre el campo para una pedagogía corporal distinta, en cuanto incluye el libre movimiento por el aula, en donde la visibilidad del movimiento, dirigido a partir de los intereses de cada niño, no es un ruido que aturde sino un sonido nuevo con sus propios silencios. Sonidos que se harían cada vez más armónicos en la medida en que se organizaran. Es el modo de adentrarse en una economía de movimiento que produce no sólo una orquestación visible del grupo en general, sino un sinnúmero de procesos de pensamiento individuales cada vez más	
Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia	Claudia Ximena Herrera Beltrán, Bertha Nelly Buitrago	2004	PYS-21-09-I	Escuela (Aprendizaje del Tiempo)	Los maestros, hoy deben acceder a una excelente preparación profesional e intelectual en lo ético y deontológico, en los saberes disciplinares específicos o saberes de los que serán enseñantes, en los saberes pedagógico y didáctico que los identifican como tales, y en la investigación, como ámbito de formación que les permita contextualizar su ejercicio pedagógico en una realidad socioeducativa específica. Pg. 90	
Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia	Claudia Ximena Herrera Beltrán, Bertha Nelly Buitrago	2004	PYS-21-09-I	Escuela (Prácticas Escolares)	Las consideraciones en torno a la responsabilidad y al compromiso social de las facultades de Educación, y los resultados, las conclusiones y la comprensión que fue posible alcanzar, en los distintos momentos de la investigación denominada "La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros", y, particularmente, las sugerencias y expectativas de mejoramiento expresadas por los diferentes actores, son aspectos que orientan la construcción y presentación de la propuesta de práctica pedagógica. Pg. 90	
Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica	Berta Lucila Henao S., Luz Stella Isaza M., María Edilma Gómez G.	2004	PYS-21-11-I	Maestros		
Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica	Berta Lucila Henao S., Luz Stella Isaza M., María Edilma Gómez G.	2004	PYS-21-11-I	Formación de Maestros		

Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica	Berta Lucila Henao S., Luz Stella Isaza M., María Edilma Gómez G.	2004	PYS-21-11-I	Ética (Formación de maestros)	En relación con la dimensión ética, hoy se plantea la necesidad de tomar distancia de posturas de corte trascendental configuradas por reglas universales y perennes y, en cambio, se invita a acoger las ideas que se refieren a la construcción consensual de una ética civil, determinada desde los contextos, que permitan la autorregulación del comportamiento social con base en la tolerancia y el respeto (Hoyos, 2001). Los maestros, según Cortina (2001), deben asumir el imperativo al cual están obligados como grupo social y como seres humanos: ellos deben hacerse cargo de la realidad para tomar decisiones. La construcción de la autonomía moral, entendida como la posibilidad de asumir reglas de convivencia, ha de estar relacionada con la construcción de la autonomía intelectual, es decir, con la libertad de preguntar, discutir, criticar y disentir. Los maestros deben crear las condiciones para lograr que los estudiantes expresen y argumenten sus propias ideas en forma persuasiva (Carvalho, 1997); así la educación recupera su dimensión formadora porque se dirige hacia la construcción de valores humanos, es decir, hacia la formación de mujeres y hombres responsables, solidarios y respetuosos. Pg.	
Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica	Berta Lucila Henao S., Luz Stella Isaza M., María Edilma Gómez G.	2004	PYS-21-11-I	Autonomía Moral	La construcción de la autonomía moral, entendida como la posibilidad de asumir reglas de convivencia, ha de estar relacionada con la construcción de la autonomía intelectual, es decir, con la libertad de preguntar, discutir, criticar y disentir. Los maestros deben crear las condiciones para lograr que los estudiantes expresen y argumenten sus propias ideas en forma persuasiva (Carvalho, 1997); así la educación recupera su dimensión formadora porque se dirige hacia la construcción de valores humanos, es decir, hacia la formación de mujeres y hombres responsables, solidarios y respetuosos. Pg.	
Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica	Berta Lucila Henao S., Luz Stella Isaza M., María Edilma Gómez G.	2004	PYS-21-11-I	Educación	Pensar la educación en la vía de formar ciudadanos críticos, responsables y autónomos exige posibilitar el acceso a los saberes, las ciencias, las tecnologías y las artes, desde una perspectiva constructivista distinguiendo y relacionando los niveles epistemológico, cognitivo, pedagógico y didáctico. En este sentido, se requiere entender la escuela como un espacio multicontextual donde circulan, se construyen y reconstruyen conocimientos, y donde, como ya se dijo, sea posible la construcción de la autonomía intelectual, lo que implica tomar distancia con respecto a las posturas dogmáticas y	Ciencias, saberes, tecnologías, artes
Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica	Berta Lucila Henao S., Luz Stella Isaza M., María Edilma Gómez G.	2004	PYS-21-11-I	Ciencia	Con base en las tendencias epistemológicas alternativas a la visión positivista por mucho tiempo hegemónica, se perfila una noción de ciencia no acabada, dotada de historicidad, comprometida y no neutral. A la construcción de estas nuevas perspectivas han contribuido diferentes intelectuales con análisis concienzudos sobre los presupuestos ideológicos, psicológicos, filosóficos y sociológicos de la construcción del conocimiento científico. Hoy la ciencia admite la relatividad, la incertidumbre, la causalidad múltiple, la no causalidad, la incongruencia, las relaciones no simétricas, los grados de	
Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica	Berta Lucila Henao S., Luz Stella Isaza M., María Edilma Gómez G.	2004	PYS-21-11-I	Maestro Investigador	Desde hace ya más de veinte años se viene imponiendo en el ámbito internacional la concepción del maestro como investigador de su propia práctica, y como un intelectual de los saberes que le dan identidad. Se requiere formar a los maestros en y desde la investigación; es decir, es necesario construir un proyecto de formación académica y profesional consistente y bien estructurado, que posibilite un profundo conocimiento en el saber disciplinar y en el saber pedagógico, así como una formación epistemológica, ética y política. En los lineamientos internacionales y en las propuestas	
Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica	Berta Lucila Henao S., Luz Stella Isaza M., María Edilma Gómez G.	2004	PYS-21-11-I	Formación Pedagógica del Maestro	Hacer alusión a la dimensión pedagógica entraña trascender la concepción de enseñanza limitada a la docencia como transmisión de contenido y manejo instrumental de técnicas y métodos. En este sentido, la formación pedagógica del maestro, en tanto le da identidad, reflexiona sobre los fines, las estrategias de enseñanza, los procesos de aprendizaje, la selección de contenidos, los sistemas de evaluación, las relaciones institucionales y de aula; en esencia, las preguntas acerca de la práctica pedagógica. En este contexto, es un imperativo que el maestro se asuma como "intelectual de la	
Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica	Berta Lucila Henao S., Luz Stella Isaza M., María Edilma Gómez G.	2004	PYS-21-11-I	Didáctica	Si bien algunos consideran que la didáctica es, en sentido general, un "apéndice" de la pedagogía, hoy se conocen algunas perspectivas que toman distancia de estas posturas y reclaman el reconocimiento de las didácticas específicas como campos disciplinares autónomos que cuentan con los requisitos que les permiten consolidarse como tales (Gil, Carrascosa y Martínez, 1999). De acuerdo con estas perspectivas, se habla de didácticas específicas porque es desde las disciplinas o desde los mismos saberes específicos, de sus formas particulares y métodos de construcción de conocimiento, de donde	
Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica	Berta Lucila Henao S., Luz Stella Isaza M., María Edilma Gómez G.	2004	PYS-21-11-I	Maestro como Investigador	En este enfoque subyace la idea del maestro como investigador en y sobre la escuela. De ahí que las líneas de investigación que confluyen en la didáctica de las disciplinas se nutren de los estudios de los diferentes grupos de intelectuales que trabajan formando redes con maestros de las instituciones de los diferentes niveles o ciclos del sistema educativo, de tal manera que éstos se inscriban en proyectos de investigación y de formación continuada que les permita cuestionar y replantear las posturas, pensamientos y acciones para lograr el mejoramiento del ejercicio de las prácticas pedagógicas y	
Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica	Berta Lucila Henao S., Luz Stella Isaza M., María Edilma Gómez G.	2004	PYS-21-11-I	Investigación (Currículo)	La presencia de la investigación debe impactar el currículo de las licenciaturas en dos sentidos: de un lado, la investigación debe ser un componente transversal que nuclea el plan de estudios, de tal forma que desde todos los espacios de conceptualización que constituyen estos planes de formación se trabaje en aras de construir propuestas investigativas. De otro lado, es fundamental la presencia de los grupos académicos que realizan investigación en estricto sentido, y la forma como estos grupos deben apoyar los programas de pregrado o de formación inicial, para que con su producción académica y sus	
Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica	Berta Lucila Henao S., Luz Stella Isaza M., María Edilma Gómez G.	2004	PYS-21-11-I	Práctica Pedagógica (Investigación)	El contexto de construcción, en la práctica pedagógica articulada a la investigación, debe dar cuenta de unos momentos, presentados de manera flexible. Una propuesta para la práctica investigativa de los maestros en formación inicial requiere: la presentación y sustentación de las líneas de investigación disciplinar, pedagógica y didáctica en las que puede inscribirse; la contextualización de la institución escolar; la etapa de problematización; el proceso de reconstrucción teórico-práctico y configuración de sentido; la construcción de una racionalidad alter-nativa, y la sistematización de la experiencia de	

Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica	Berta Lucila Henao S., Luz Stella Isaza M., María Edilma Gómez G.	2004	PYS-21-11-I	Estructura Administrativa	Es importante reconocer que la estructura propuesta para la práctica debe estar inserta en la estructura administrativa general que soporta la Facultad, donde es relevante la relación entre los comités de carrera de cada programa, el comité de currículo y, en última instancia, el Consejo de Facultad; de igual forma, como se observa en el gráfico 2, el apoyo que el Comité de práctica debe recibir de los grupos de investigación y de la comunidad académica educativa para cada uno de los programas. Pg. 97	
La televisión en su tarea complementaria de la educación primaria: el caso colombiano	Milcíades Vizcaíno G.	2004	PYS-21-12-I	Televisión Educativa	En este orden de ideas, el artículo centra la atención en un aspecto y lo presenta en su significado histórico y social: se trata de mostrar la alianza entre educación primaria regular y programas de televisión. Esta alianza caracteriza la tarea complementaria de parte de la televisión a los programas de la educación en el sentido de que la televisión se coloca como elemento de apoyo a la acción pedagógica del maestro de aula. Para cumplir con este propósito, se pondrán en relación algunos hitos del desarrollo de la educación con los correspondientes a la televisión orientada a los niños, desde que El núcleo de esta presentación es la discusión sobre la educación primaria regular y los apoyos de complementariedad que provienen de la televisión. No se plantea una televisión educativa en todas sus dimensiones y formas, sino solamente aquella que tiene carácter instruccional por cuanto ésta es la forma elegida para complementar la educación formal. Tan solo recientemente, en la última década del siglo que acaba de pasar y en los inicios del presente, se ha pensado en otras formas de televisión y en flexibilizar su uso en relación con la educación. Esta precisión aborta expectativas de los lectores que Un tercer hecho es el concepto amplio de educación y de cultura que había caracterizado la televisión en el primer año. Esta concepción abría el camino para orientar la educación hacia el tipo formal. La razón está en la idea que de ella se tenía en su momento: educación igual a formalización y a instrucción. Efectivamente, en 1955 se dio comienzo a una tarea que pretendía llevar educación a través de un medio que cubría muy tímidamente algunos sectores del centro del país, no sólo por las limitaciones de difusión de la señal sino también por la carencia de aparatos receptores. A pesar de El programa se preocupó por preparar a los maestros. En todos los programas se tenía presente el sentido que era apoyar a los maestros de aula con el fin de complementar su acción. Las visitas, las evaluaciones sistemáticas y las observaciones informales arrojaban un resultado claro: los maestros no tenían herramientas pedagógicas para trabajar". Preferían, por ejemplo, usar el tablero, a manipular los elementos del medio que bien podrían servirles de ayuda para ilustrar los conceptos y para ejercitar. Las estrategias utilizadas apuntaban en varias direcciones. Una de ellas eran los cursos que se dictaban	Programas de la educación (televisión) el maestro los toma como elemento de apoyo
La televisión en su tarea complementaria de la educación primaria: el caso colombiano	Milcíades Vizcaíno G.	2004	PYS-21-12-I	Educación Televisiva (Instruccional)	La búsqueda de recursos y el contexto internacional de la guerra fría construyeron un escenario propicio para poner en funcionamiento un modelo de tele- visión instruccional que, si bien fortalecía la acción de los maestros en las aulas, también le otorgaba al "modelo" un carácter netamente político, y colocaba tanto la televisión como la educación a su servicio. Esta primacía política permaneció intacta hasta el último día en que estuvieron los Cuerpos de Paz en el país. Incluso más adelante, porque el aprendizaje fue tan eficiente que los expertos colombianos, telemaestros, programadores, directores,	
La televisión en su tarea complementaria de la educación primaria: el caso colombiano	Milcíades Vizcaíno G.	2004	PYS-21-12-I	Capacitación de Maestros	Con independencia del sistema de valores que se acepte, es evidente que el hombre es un ser portador de valores, bien porque los crea o los descubre (subjetivismo u objetivismo). Expresiones tales como "vivimos en una sociedad sin valores", o bien "se han perdido los valores", o "la juventud de hoy carece de valores", etc., además de falsas, manifiestan un radicalismo e inmovilismo axiológico. Quienes realizan tales comentarios sólo pueden afirmar que la sociedad o la juventud actual carecen de "sus valores", o de los valores vigentes hace años: entre nosotros, pero no la carencia total de valores, que	Programas dirigidos a niños, orientados a maestros en temáticas: Inglés, Francés, Mensajes a las madres, Nutrición, Orientación a los maestros.
La televisión en su tarea complementaria de la educación primaria: el caso colombiano	Milcíades Vizcaíno G.	2004	PYS-21-12-I	Modelo de Televisión Instruccional	La escuela, como espacio y tiempo estructurado para la educación, es un lugar privilegiado para la enseñanza y aprendizaje de los valores, pero no sólo de aquellos en los que existe un cierto consenso y que forman parte del currículum explícito, sino también de los que aparecen como parte del currículum oculto. En uno y otro caso es evidente que la escuela y el profesorado juegan un papel central en el proceso de formación axiológica de sus alumnos. Pg. 30	
Los valores de los maestros en formación	Andrés Soriano Díaz	2005	PYS-23-04-I	Sistema de Valores	En educación, la importancia de los valores es trascendental, hasta tal punto que se encuentran en el fundamento de la misma determinando su calidad. No es posible concebir una educación ni una enseñanza de calidad al margen de los valores, porque estos orientan el contenido, el procedimiento y la dirección de la misma. Toda educación, pues, se fundamenta en valores, por cuanto educar es siempre perfeccionar, optimizar, completar, mejorar, en definitiva, hacer más valioso el ser humano. El valor de la educación radica justamente en los valores que ésta cultiva, pues una educación sin valores	
Los valores de los maestros en formación	Andrés Soriano Díaz	2005	PYS-23-04-I	Escuela	Los valores sociales son fundamentales en la experiencia de vivir con los otros, influyen en la conducta de las personas, en sus ideas y sentimientos, están relacionados directamente con la existencia de cada ser respecto a los grupos de los que forma parte. Son estos los que permiten que un grupo social, del tamaño que sea, se sienta unido e identificado. En la medida en que los valores orientan las decisiones y la vida de las personas y, en general, de todo grupo humano, es importante conocer qué y cuánto se valoran ciertos rasgos del medio social. Pg. 36	
Los valores de los maestros en formación	Andrés Soriano Díaz	2005	PYS-23-04-I	Educación (valores)		
Los valores de los maestros en formación	Andrés Soriano Díaz	2005	PYS-23-04-I	Valores Sociales		

Los estilos pedagógicos y la investigación-acción. Implicaciones en el desarrollo profesional de los docentes universitarios	Luis Enrique Salcedo Torres, Fanny Forero Rodríguez, María Mercedes Callejas, Alberto Pardo Novoa, Paulo Emilio Oviedo	2005	PYS-23-05-I	Estilos Pedagógicos	Los estilos pedagógicos han sido conceptualizados en la investigación como la manera propia y particular como los docentes asumen la mediación pedagógica integralmente desde su saber, saber hacer, saber comunicar y saber ser, para contribuir a la formación de educadores. Dentro de este concepto se consideran cada una de las dimensiones. Pg. 40
Los estilos pedagógicos y la investigación-acción. Implicaciones en el desarrollo profesional de los docentes universitarios	Luis Enrique Salcedo Torres, Fanny Forero Rodríguez, María Mercedes Callejas, Alberto Pardo Novoa, Paulo Emilio Oviedo	2005	PYS-23-05-I	Saber	El saber; hace referencia al dominio de la disciplina que enseña, a las capacidades para investigar y construir conocimiento pedagógico y didáctico sobre lo disciplinar, y al sistema de creencias que ha elaborado desde su experiencia educativa. Las categorías que se analizan en esta dimensión del estilo pedagógico son: conocer, enseñar, aprender, evaluar e investigar. Pg. 40
Los estilos pedagógicos y la investigación-acción. Implicaciones en el desarrollo profesional de los docentes universitarios	Luis Enrique Salcedo Torres, Fanny Forero Rodríguez, María Mercedes Callejas, Alberto Pardo Novoa, Paulo Emilio Oviedo	2005	PYS-23-05-I	Saber Hacer	El saber hacer implica el sentido y la significación de la práctica docente y los procesos de construcción que hace el profesor como parte de su historia de vida y su proyecto docente. Las categorías que orientan el análisis en esta dimensión son: Actividades académicas realizadas por el profesor orientadas a la producción de conocimientos pedagógicos, educativos y disciplinares. Estrategias, tareas y recursos utilizados por el profesor, las formas como son apropiados por los estudiantes y las actitudes que ellos desarrollan. Pg. 40
Los estilos pedagógicos y la investigación-acción. Implicaciones en el desarrollo profesional de los docentes universitarios	Luis Enrique Salcedo Torres, Fanny Forero Rodríguez, María Mercedes Callejas, Alberto Pardo Novoa, Paulo Emilio Oviedo	2005	PYS-23-05-I	Saber Ser	El saber ser se relaciona con la responsabilidad del docente de contribuir a la formación integral del estudiante, desde una práctica que involucra valores y en la que es necesaria la toma de conciencia de la importancia del currículo oculto en la formación de los educadores. Las categorías que orientan el análisis están relacionadas con: Desarrollo de valores: responsabilidad, autonomía, tolerancia, sensibilidad con el hacer, formación, creatividad, actitud reflexiva y crítica. Pg.
Los estilos pedagógicos y la investigación-acción. Implicaciones en el desarrollo profesional de los docentes universitarios	Luis Enrique Salcedo Torres, Fanny Forero Rodríguez, María Mercedes Callejas, Alberto Pardo Novoa, Paulo Emilio Oviedo	2005	PYS-23-05-I	Desarrollo Profesional Docente	Desarrollo profesional docente: La enseñanza, en cuanto ejercicio profesional, ha sido caracterizada por unos rasgos que la diferencian de otras actividades no profesionales, como contar con un cuerpo de métodos y procedimientos derivados de la investigación y la teoría; estar orientada por principios éticos que velan por la calidad de la atención a los educandos; guiarse por el ejercicio autónomo de establecer colectivamente sus estatutos y regulaciones de sus prácticas, políticas y formas de organización. Si bien según los contextos socio-culturales estas condiciones se dan o no en la realidad
Los estilos pedagógicos y la investigación-acción. Implicaciones en el desarrollo profesional de los docentes universitarios	Luis Enrique Salcedo Torres, Fanny Forero Rodríguez, María Mercedes Callejas, Alberto Pardo Novoa, Paulo Emilio Oviedo	2005	PYS-23-05-I	Estilos Pedagógicos (Profesores)	La identificación de los estilos pedagógicos ha dado a los profesores la oportunidad de problematizar su práctica pedagógica al reflexionar sobre ella, cosa que casi ninguno había realizado hasta el momento en forma sistemática. Poder contrastar las cuatro dimensiones del saber, el saber hacer, el saber comunicar y el saber ser les ha llevado a asumir una actitud crítica sobre las relaciones cognitivas, sociales y subjetivas inherentes a su acción docente. Pg. 43
La lógica de la pedagogía: entre el saber y el deseo	Germán Carvajal	2005	PYS-23-08-R	Saber Pedagógico	Controlar, justificar, planificar y aprovechar son los puntos de referencia del saber pedagógico. Se trata de un saber operativo. El control supone una planificación y ésta, a su vez, un orden justificado en función de unos criterios determinados. Para planificar la enseñanza, la pedagogía asume los valores dominantes de la sociedad como criterios de orden, es decir, el punto de partida de la pedagogía es el deseo dominante. La asunción de este deseo se expresa en orientaciones imaginarias prescriptivas del proceso de formación que suelen denominarse modelos pedagógicos. Por principio, el modelo
La lógica de la pedagogía: entre el saber y el deseo	Germán Carvajal	2005	PYS-23-08-R	Modelos Pedagógicos	La pedagogía prescribe lo que debe ser el proceso de formación: cosas como la división de sus fases en el tiempo, la duración de cada fase, los contenidos y la organización de estos, los criterios de control del proceso, etc. La sociedad moderna (Romero, 1987: 88-96) se hizo una imagen del hombre como individuo dotado de razón y autonomía, y, por esto, no hay modelo pedagógico en la sociedad contemporánea que no pretenda la realización del valor de la autonomía; lo que diferencia un modelo pedagógico de otro es la manera de organización de sus dispositivos: así, por ejemplo, los sistemas
La lógica de la pedagogía: entre el saber y el deseo	Germán Carvajal	2005	PYS-23-08-R	Formación	Lo que se denomina formación es un proceso de constitución de la personalidad en relación con los valores últimos; según esto, la formación, necesariamente, remite a un sistema disposicional de la personalidad, es decir, las disposiciones del individuo dependen de esos valores últimos de la sociedad en que se efectúe esa formación: tomemos un ejemplo: la formación de un sujeto como ciudadano, en nuestra modernidad, implica que éste debe ejercer una profesión determinada, o determinado papel social: también implica una serie de disposiciones generales básicas: morales, cívicas, intelectuales.
La lógica de la pedagogía: entre el saber y el deseo	Germán Carvajal	2005	PYS-23-08-R	Currículo	En la medida en que los límites de la pedagogía son un valor dominante, por un lado; y por otro, un individuo real, entonces el insumo cognitivo se administra en función de estos límites; el currículo, como plan de dosificación de este insumo, se constituye como la resolución estratégica de la tensión entre estos dos extremos; para esto se requiere una lógica de la prescripción; la lógica del saber pedagógico es lógica deóntica, lógica del deber ser. El valor último determina principios generales cuya realización sólo puede lograrse mediante su determinación concreta en reglas específicas de diverso

La lógica de la pedagogía: entre el saber y el deseo	Germán Carvajal	2005	PYS-23-08-R	Pedagogía	La lógica del concepto de pedagogía tiene, según lo anterior, al menos tres condiciones: 1. Un valor social último, 2. Una delimitación de disposiciones que contribuyen a realizarlo como criterio de identidad del individuo. 3. La delimitación de un insumo cognitivo para el logro de tales disposiciones. Cómo deben ser los sujetos; cómo debe manifestarse esa forma de ser; qué debe aprender el sujeto para manifestar en su comportamiento el valor último: si X es el valor último, éste ha de expresarse en Y, formas de comportamiento: y formas de comportamiento, han de suponer Z, conocimientos. Y es el La didáctica es la técnica sobre la ejecución del acto de instrucción. La escuela, en tanto institución pedagógica por excelencia, tiene gran relevancia en la sociedad contemporánea como lugar de socialización de primer orden de los individuos. De acuerdo con esto, el proceso de formación se realiza gracias a la capacidad de aprendizaje desarrollada en la escuela, a partir de actos de instrucción en un sistema de enseñanza. La instrucción es un acto intencionalmente dirigido a lograr que un sujeto aprenda un conocimiento; la instrucción es un hacer, y, en la medida en que se trata de un acto	
La lógica de la pedagogía: entre el saber y el deseo	Germán Carvajal	2005	PYS-23-08-R	Didáctica	La pedagogía es la institución educativa propia de las sociedades modernas industriales, en las que los procesos siempre pretenden estar apoyados y respaldados por una ciencia que fundamente los supuestos; lo que la pedagogía sabe es cómo instrumentalizar el saber científico para diseñar un programa de enseñanza; el currículo es un programa, carácter que no puede abandonar ni siquiera en las pedagogías que se atribuyen la radicalidad de ser "críticas". Por muy concertado y dialógico que pretenda ser un programa pedagógico, el diálogo y los criterios de significación, para discriminar lo	
La lógica de la pedagogía: entre el saber y el deseo	Germán Carvajal	2005	PYS-23-08-R	Pedagogía	Estamos hablando del maestro público, del maestro de la escuela moderna, del maestro que apareció hace doscientos años aproximadamente, sujeto a la institución escolar, por encargo del Estado-nación que se estaba conformando desde el momento en el que el Antiguo Régimen se desplomó (Martínez, 1986). Ese oficio de enseñar en la escuela se fue convirtiendo en una necesidad nueva, para lo cual se requería una persona que lo ejerciera, una persona que antes no existía y que había que buscar y formar, con base en unos criterios que se fueron definiendo durante el siglo XIX en medio de	
El estatuto del maestro hoy. Aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía	Alejandro Álvarez Gallego	2006	PYS-25-06-R	Maestro	La sola posibilidad de hacer esta pregunta ya está planteando que el oficio del maestro no siempre ha tenido un estatuto profesional. Si aceptamos que el maestro no siempre ha existido con los rasgos generales como lo conocemos hoy, esto es, empleado de la escuela, transmitiendo un saber específico, ocupado de niños y jóvenes, si aceptamos esto, tenemos que decir que durante mucho tiempo éste fue un asunto de funcionarios. Es decir, de personas que recibían un encargo de la sociedad, mediada por el Estado. Y mientras más fiel fuera a ese encargo, mejor maestro era. Claro, como ya dijimos, un	
El estatuto del maestro hoy. Aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía	Alejandro Álvarez Gallego	2006	PYS-25-06-R	Oficio del Maestro	Con la creación de las Universidades Pedagógicas, para señoritas en Bogotá y para varones en Tunja, durante el gobierno de Rojas Pinilla, el problema se complejizó y cambió de horizonte. Había que formar maestros licenciados en estas universidades para atender la enseñanza especializada en las diferentes materias en las que se dividía el pensum de la secundaria. Los maestros de primaria debían seguirse formando en las normales que a partir de ese momento se multiplicaron por todo el país. Durante los años cincuenta y sobre todo los sesenta, se fundaron la mayoría de las normales rurales	
El estatuto del maestro hoy. Aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía	Alejandro Álvarez Gallego	2006	PYS-25-06-R	Profesional de la Docencia	Hoy ya no basta ser profesional. La crisis de las disciplinas y de las ciencias y los cambios en la sociedad posindustrial ya no permiten que los profesionales se formen para desempeñar rutinas. Hay un modo distinto de conocer hoy y de circular el conocimiento. Por esa razón se están transformando las universidades, las facultades profesionalizante alrededor de una disciplina están moribundas. (Lyotard, 1987) Hoy día los profesionales han tenido que aprender a olvidar lo que aprendieron en la Facultad. Los profesionales no se forman en la Facultad, sino en la práctica misma del quehacer social. El	
El estatuto del maestro hoy. Aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía	Alejandro Álvarez Gallego	2006	PYS-25-06-R	Intelectual Docencia	La primera condición del intelectual sería la capacidad de preguntarse por sí mismo. Podríamos decir, para el caso de la profesión docente, que hay un estatuto cuando el maestro llega a preguntarse por sí mismo. Y esta pregunta es posible hoy cuando sabemos que ya no hay un sujeto individual, consciente y razonante que explica la sociedad por fuera de ella misma. La era de los nacionalismos está llegando a su fin; por tanto, la identidad nacional se desdibuja y con ella las ciencias sociales que habían sido creadas para dar cuenta de dichas identidades nacionales, del pasado nacional, de su delimitación	
El estatuto del maestro hoy. Aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía	Alejandro Álvarez Gallego	2006	PYS-25-06-R	Maestro	Para el maestro, preguntarse por sí mismo es distinto a la pregunta por su saber (eso lo hizo antes la epistemología), por su condición laboral (eso lo hizo el sindicato), por el sujeto que aprende (eso lo hizo la psicología), por la escuela (eso lo hizo la sociología) El maestro nunca se hizo estas preguntas... pero ya es tarde. El maestro como intelectual hoy, en su estatuto actual, es parte estratégica de ese modo de producirse y reproducirse la realidad. Durante un tiempo se intentó remplazarlo con la tecnología, pero ya no es posible porque en él hay una inteligencia que no producen las máquinas o el	¿QUÉ ES PREGUNTARSE POR SÍ MISMO HOY?
El estatuto del maestro hoy. Aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía	Alejandro Álvarez Gallego	2006	PYS-25-06-R	Pedagogía - Disciplinas	Las búsquedas colectivas de los grupos de investigación que quieren fundar un Instituto Superior de Pedagogía son posiblemente parte de estos pliegues que se están creando en el sistema educativo colombiano. Las facultades de ciencias de la educación no están en condiciones de responder a la pregunta por el maestro, porque fueron creadas para otra cosa, entre otras, para extrañarlo de la pedagogía. Fue allí donde la pedagogía se subordinó a las disciplinas, porque ellas explicaban el mundo y, si eso era posible, entonces había que enseñar a explicar el mundo. Un Instituto podría ser un lugar	

El estatuto del maestro hoy. Aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía	Alejandro Álvarez Gallego	2006	PYS-25-06-R	Investigación Pedagógica	La investigación pedagógica en un Instituto de Pedagogía sería la que deje ver esto y lo ponga en contacto con lo otro, con lo de los otros, que es siempre otra cosa, que no se parece. Y entonces la investigación renuncia a encontrar regularidades y, si las hay, en el encuentro las dispersa. En el encuentro se está a la expectativa a ver qué pasa, porque si se supiera, no valdría la pena la investigación, que aquí se está entendiendo también como un encuentro, por lo menos en alguno de los momentos del proceso de investigación. En el encuentro aunque no sólo en él hay una ocasión	
Hacia una evaluación de docentes como desarrollo profesional en las Instituciones de Educación Superior	Marcela Del Campo M., Martha Isabel Bonilla M., Luz Stella Ahumada	2006	PYS-25-08-R	Evaluación de Docentes	Durante décadas, los profesores universitarios se han enfrentado a las evaluaciones de docentes cuyos parámetros se han establecido según políticas internacionales, nacionales e institucionales que surgen como garantes de la calidad determinada por organismos internacionales, y cuyo fin principal es el de medir funciones contractuales. En este marco de referencia, la evaluación se presenta, más que en un contexto pedagógico, en un ámbito político y económico que pretende ver la institución educativa como una empresa, y sus agentes como consumidores de servicios. En contraposición a lo anterior, Se reconocen dos posturas con relación a las concepciones de evaluación. La primera tiene que ver con el enfoque técnico instrumental que se adscribe al concepto de rendimiento, y que se entiende en la evaluación de docentes como la observación y el control del desempeño del profesor de una manera medible y cuantificable, a través de instrumentos que desconocen el contexto y la complejidad de la actividad docente, y que son aplicados al final de cada periodo lectivo, sin un proceso de retroalimentación y con miras a la toma de decisiones que conducen a la exclusión, de no cumplirse	Evaluación ámbito político y Económico
Hacia una evaluación de docentes como desarrollo profesional en las Instituciones de Educación Superior	Marcela Del Campo M., Martha Isabel Bonilla M., Luz Stella Ahumada	2006	PYS-25-08-R	Rendimiento	La noción de desarrollo profesional docente puede ser interpretada desde dos concepciones diferentes, que enmarcan a su vez las tendencias que existen en la actualidad. Una de ellas se refiere al modelo técnico, y la otra, al modelo alternativo, En la primera, el concepto gira en torno a la categoría "eficacia del profesor". Según Escotrela (2004), este enfoque describe las actitudes y destrezas que debe tener el profesor competente. José Gimeno Sacristán (1983), mencionado por el mismo autor, engloba los modelos de formación de profesores que giran en torno al concepto de eficacia o	
Hacia una evaluación de docentes como desarrollo profesional en las Instituciones de Educación Superior	Marcela Del Campo M., Martha Isabel Bonilla M., Luz Stella Ahumada	2006	PYS-25-08-R	Desarrollo Profesional Docente	En síntesis, plantear el desarrollo profesional del educador "implica su participación en la construcción de conocimientos, investigando, examinando la realidad vivida diariamente en el aula y en la universidad, comprendiendo lo que pasa en la educación, en permanente indagación por el conocimiento pedagógico" (Niño, 2001:54). Es decir, es una tarea inaplazable para los maestros la de ser conscientes de la necesidad de trabajar por la cultura de la profesionalidad, unida al trabajo en grupo y colaborativo, al desarrollo profesional, al igual que en el ámbito institucional. Desde esta	
Hacia una evaluación de docentes como desarrollo profesional en las Instituciones de Educación Superior	Marcela Del Campo M., Martha Isabel Bonilla M., Luz Stella Ahumada	2006	PYS-25-08-R	Desarrollo Profesional del Educador	La evaluación de docentes pudiera considerarse, en el contexto universitario, como un proceso de toma de conciencia individual y colectiva, entendido como la posibilidad de asumirse como un ser en constante cambio y con incidencia en la transformación de su propia realidad (Freire, 1999); integral, porque hace parte de un currículo desde una perspectiva crítica que permita la revisión constante de los procesos; abierto y flexible, dado que los miembros de la comunidad participan de su construcción, de acuerdo con las necesidades del contexto y su relación con el proyecto curricular. Pg. 81	
Hacia una evaluación de docentes como desarrollo profesional en las Instituciones de Educación Superior	Marcela Del Campo M., Martha Isabel Bonilla M., Luz Stella Ahumada	2006	PYS-25-08-R	Evaluación	Tales realidades demandan formas de leer el mundo desde ópticas alternativas, incluyentes, más amplias y comprensivas. Hugo Zemelman, sociólogo chileno, aborda la reflexión en torno a las ciencias sociales, denunciando los ejercicios reduccionistas que han imperado en éstas. En sus disertaciones, pone en discusión, primero, el intento de las ciencias sociales por abordar la relación sujeto-estructuras, principalmente desde la racionalidad explicativa, y segundo, plantea una crítica a los marcos conceptuales deterministas y rígidos que objetivan la dinámica social, con miras a convertirla en	
La educación popular y la investigación social crítica en la transformación de la escuela	Olga Lucía Reyes Ramírez	2006	PYS-25-09-R	Ciencia	Una manera distinta de comprender la construcción de conocimiento en torno a lo social acarrea una mirada diferente sobre los procesos investigativos y sus cauces metodológicos. En este camino apuntan las metodologías de corte participativo-crítico, inspiradas en los terrenos prácticos de la educación popular. Estos enfoques transforman la relación entre sujeto-objeto, propias de las corrientes analíticas de investigación, para plantear la relación investigativa en términos de sujeto-sujeto, en la que la subjetividad, el otro, sus imaginarios, las representaciones de la realidad y los deseos, se entienden	
La educación popular y la investigación social crítica en la transformación de la escuela	Olga Lucía Reyes Ramírez	2006	PYS-25-09-R	Ciencias Sociales	La escuela, como institución socialmente establecida para transmitir el corpus cultural de un grupo humano, se enmarca en visiones deterministas que la ubican como una institución cuya labor principal es reproducir prácticas sociales de origen hegemónico. Su función, desde estos planteamientos, es garantizar la continuidad de las formas relacionales de una sociedad "que hace que los agentes individuales realicen la ley del cuerpo social sin tener ni la intención ni la conciencia de obedecerla...". No obstante, la escuela, como territorio de encuentro de varias subjetividades, y en esa medida, como	
La educación popular y la investigación social crítica en la transformación de la escuela	Olga Lucía Reyes Ramírez	2006	PYS-25-09-R	Investigación (Sujetos)		
La educación popular y la investigación social crítica en la transformación de la escuela	Olga Lucía Reyes Ramírez	2006	PYS-25-09-R	Escuela		

La educación popular y la investigación social crítica en la transformación de la escuela	Olga Lucía Reyes Ramírez	2006	PYS-25-09-R	Formación de Sujetos Políticos	En esta potencialidad de mundo simbólico, encontramos en la escuela un espacio propicio para apoyar la formación de sujetos políticos, críticos y participativos. Es precisamente esta multidimensionalidad del territorio escolar el que convoca nuestras preguntas, pues intuimos que en su riqueza podemos encontrar o propiciar espacios, prácticas y relaciones que apoyen la constitución de sujetos políticos, tanto en los niños y jóvenes, como en los adultos que allí se reúnen. No pretendemos <u>sobredimensionar el papel de la escuela ni dotarla de cualidades que no posee, mas sí interesa</u>	
La educación popular y la investigación social crítica en la transformación de la escuela	Olga Lucía Reyes Ramírez	2006	PYS-25-09-R	Educación Popular (Político)	En cuanto al componente político de la acción pedagógica, la EP lo propone desde un plano cotidiano, como una práctica inherente a la cuestión educativa. De esta forma se garantiza que el ejercicio y la praxis política se den de manera constante, para que se constituya en parte importante de las condiciones y los constructos simbólicos desde los cuales se configuran nuevos sujetos y subjetividades sociales. Por otra parte, al promover como principios de relación política, valores como la inclusión social, la solidaridad, participación, transformación y crítica de la realidad social establecida, unido a una	
La educación popular y la investigación social crítica en la transformación de la escuela	Olga Lucía Reyes Ramírez	2006	PYS-25-09-R	Pedagogía (Político)	En cuanto a la des-instrumentalización de la pedagogía que realiza la EP, su principal aporte se basa en que en su recorrido histórico y en la reflexión de sus prácticas, si bien ha dejado de lado la pregunta por cómo se aprende, ha dado cabida a cuestiones axiológicas, culturales y políticas que amplían y enriquecen el campo de discusión de la pedagogía como reflexión sobre la práctica educativa. Vista la pedagogía desde los contextos de la experiencia educativa popular, expone otros matices que la comunican con la necesidad de contribuir en la formación de sujetos políticos. Estas miradas de lo	
La educación popular y la investigación social crítica en la transformación de la escuela	Olga Lucía Reyes Ramírez	2006	PYS-25-09-R	Sistematización de Experiencias	Entendemos la sistematización de experiencias como "una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en el que se inscriben". La sistematización de experiencias, en su perspectiva crítica, se orienta por la consolidación y proyección de nuevos caminos para las experiencias en las cuales tiene lugar una práctica social determinada. Como diría O. Jara, "la	
La educación popular y la investigación social crítica en la transformación de la escuela	Olga Lucía Reyes Ramírez	2006	PYS-25-09-R	Prácticas Educativas Populares	Los sujetos que intervienen en procesos de naturaleza popular, por lo general comparten constructos identitarios, formas de representar las relaciones sociales, sistemas simbólicos y prácticas sociales, que se convierten en alimento y materia prima de sus luchas, El reconocimiento de estos procesos históricos en las prácticas educativas populares, entendidas como experiencias comunes, genera nucleamiento social, sentido de pertenencia, creación de redes y fortalecimiento del lazo social entre los participantes de la misma?". En sus procesos metodológicos, la RCH licencia espacios para la	
La educación popular y la investigación social crítica en la transformación de la escuela	Olga Lucía Reyes Ramírez	2006	PYS-25-09-R	Formación	Luego de este breve recorrido, es importante reiterar que no se trata de sobrevalorar el lugar de la escuela dentro de la estructura social, ni dotarla de potestades que no tiene; no obstante, es importante reconocer que, como institución que tiene por objeto la formación de nuevas generaciones, se encuentra en la obligación de cuestionar su hacer y su lugar dentro de la dinámica social, develar los intereses que apoya desde su práctica y transformarlos, para hacerlos más coherentes con las necesidades del grupo humano en el que se encuentra. Para que esta utopía se haga	
El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión	Angela Camargo Uribe - Christian Hederich Martinez	2007	PYS-26-04-R	ESTILO DE ENSEÑANZA (TRADICIÓN PSICOLÓGICA)	La primera de las líneas de investigación sobre el estilo de enseñanza tiene un origen vinculado con la psicología diferencial y concibe los estilos de enseñanza como una manifestación más del concepto general de estilo cognitivo. En esta tradición psicológica, el término estilo se refiere a las formas preferidas de uso de las habilidades que se poseen... El término estilo de enseñanza se adopta para referirse al estilo cognitivo, de aprendizaje y de pensamiento del profesor durante su actividad docente. Dicho en otros términos, para esta línea psicológica, el concepto de estilo de enseñanza se	
El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión	Angela Camargo Uribe - Christian Hederich Martinez	2007	PYS-26-04-R	ESTILO DE ENSEÑANZA (TRADICIÓN PEDAGÓGICA)	La segunda de las tradiciones intelectuales sobre el tema de los estilos de enseñanza, más claramente ligada con la investigación pedagógica, enmarca los estilos de enseñanza en el contexto de las necesidades de cualificación docente en búsqueda de una enseñanza cada vez más efectiva, para algunos, o una enseñanza cada vez más reflexiva y consciente para otros... Algunos autores echan mano de atributos relacionados con la actitud más típica del profesor cuando está frente a su clase para la formulación de sus tipologías... Un segundo grupo de trabajos dentro de la investigación pedagógica	
El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión	Angela Camargo Uribe - Christian Hederich Martinez	2007	PYS-26-04-R	ESTILOS DE ENSEÑANZA	Ahora bien, frente a la pregunta que si los estilos de enseñanza ya expuestos plantean categorías diferenciadoras que poseen un valor neutral, debe admitirse que algunas de las tipologías propuestas no pueden considerarse, propiamente, dimensiones de estilo de enseñanza, en tanto violan el presupuesto de la neutralidad valorativa del estilo. En efecto a algunos de los estilos de enseñanza propuestos, y en particular a aquellos que propenden por pedagogías alternativas a las tradicionales, les subyace un sesgo valorativo explícito, en la medida en que estos trabajos plantean que es necesario	
El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión	Angela Camargo Uribe - Christian Hederich Martinez	2007	PYS-26-04-R	ENSEÑANZA	Por supuesto, estas diferentes categorías de enseñanza, que no caben en la definición de estilo, poseen un valor intrínseco innegable. Su reconceptualización desde otras ópticas de la reflexión pedagógica, pero no desde la óptica de la noción de estilo, permite ubicarlos con mayor comodidad dentro de corrientes de investigación de tipo pragmático en la búsqueda de una enseñanza acorde con estándares contemporáneos o de tipo crítico reflexivo para cambiar concepciones y fortalecer la profesión docente. Pg. 8	ESTILO DE ENSEÑANZA (TRADICIÓN PSICOLÓGICA) ESTILO DE ENSEÑANZA (TRADICIÓN PEDAGÓGICA)

Archivo Pedagógico de Colombia, la gestión del conocimiento y la investigación en educación	Giovanni Gutiérrez Vargas, Juan Carlos Orozco Cruz	2007	PYS-26-11-I	ARCHIVO PEDAGÓGICO NACIONAL	Entre finales de la década de 1970 y comienzos de la de 1980 se formuló una propuesta de Archivo Pedagógico Nacional como un proyecto interuniversitario financiado por Colciencias, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle y al Universidad Nacional de Colombia. Dicho proyecto tuvo como propósito central la difusión y el fomento del interés por la historia de la cultura donde ha intervenido la práctica pedagógica de los maestros colombianos y las funciones de las cuales ha sido responsable. Así mismo este proyecto contempló entre sus objetivos la	
Archivo Pedagógico de Colombia, la gestión del conocimiento y la investigación en educación	Giovanni Gutiérrez Vargas, Juan Carlos Orozco Cruz	2007	PYS-26-11-I	ARCHIVO PEDAGÓGICO DE LA COLONIA	Entre comienzos y mediados de la década de 1990 la Universidad Pedagógica Nacional lideró un proyecto de investigación, inscrito al proyecto de Archivo Pedagógico Nacional, en el cual se construyó el Archivo Pedagógico de la Colonia como colección documental sobre la educación y la pedagogía. Su objetivo central fue agrupar registros correspondientes al período histórico comprendido entre 1550 y 1820. Pg. 2	
Archivo Pedagógico de Colombia, la gestión del conocimiento y la investigación en educación	Giovanni Gutiérrez Vargas, Juan Carlos Orozco Cruz	2007	PYS-26-11-I	MUSEO PEDAGÓGICO COLOMBIANO	Hacia finales de 2003 se formuló y se puso en operación el proyecto Museo Pedagógico Colombiano adscrito a la Facultad de Educación, el cual se ha planteado como objetivo central la organización y la consolidación de un museo pedagógico de carácter nacional, que recupere, preserve y proyecte la memoria educativa y pedagógica del país. En este proceso se definieron como líneas de acción la conformación de varias colecciones y fondos documentales y la generación de investigaciones y reflexiones acerca de problemas de la educación y la pedagogía en Colombia. El trabajo desarrollado	
Archivo Pedagógico de Colombia, la gestión del conocimiento y la investigación en educación	Giovanni Gutiérrez Vargas, Juan Carlos Orozco Cruz	2007	PYS-26-11-I	ARCHIVO PEDAGÓGICO NACIONAL	A partir, del acumulado de experiencias de maestros, se viene construyendo y consolidando el Archivo Pedagógico de Colombia en dos versiones: una física y una virtual. La primera busca explorar documentación y materiales producidos por maestros, investigadores y pensadores de la educación en relación con la creación de nuevas posibilidades en el contexto de la pedagogía nacional. La segunda busca, adicionalmente, servir de motor para la gestión de información y la gestión del conocimiento en educación, aprovechando el acumulado procesado en términos de información sobre la práctica. La	
Archivo Pedagógico de Colombia, la gestión del conocimiento y la investigación en educación	Giovanni Gutiérrez Vargas, Juan Carlos Orozco Cruz	2007	PYS-26-11-I	Archivo pedagógico	La estructura definida del Archivo Pedagógico de Colombia parte del proceso de análisis de la información que será entregada en estrecha relación con líneas de producción pedagógica e intelectual de maestros e investigadores, quienes desde su práctica y reflexión construyen nuevas formas y sentidos para la pedagogía en el país. Dicha estructura se ha definido a través de líneas temáticas que son los ejes articuladores de los módulos con que cuenta el archivo y se encaminan a superar el obstáculo de acopio de información, para dar paso a su especialización en una base de datos con saber	
Una filosofía del celular o los avatares que este medio de comunicación está introduciendo en nuestras vidas. Entrevista a Maurizio Ferraris	Tomás Vásquez Arrieta	2007	PYS-26-13-N	FILOSOFÍA - CELULAR	En el año 2005, el filósofo italiano Maurizio Ferraris, profesor de la Universidad de Turín, publicó ¿Dónde estás? Ontología del móvil, un libro inspirado en el pensamiento filosófico de Derrida Allí hace una sugestiva reflexión acerca de lo que representa el teléfono celular en la vida de los hombres contemporáneos, de cómo este aparato, poco a poco y, lo más curioso, sin que nos diéramos cuenta, se fue metiendo en nuestra cotidianidad y -como sucede con las grandes revoluciones silenciosas que nadie ha previsto jamás- empezó a cambiar nuestras costumbres y a transformar el tiempo y el espacio	
Educación y actualidad brasileña. Un proyecto para radicar la democracia	Rafael Ávila Penagos	2007	PYS-27-06-R	EDUCACIÓN BRASILEÑA	Educación y actualidad brasileña es un texto fundador del pensamiento freireano, poco conocido en nuestro medio. Con él, Freire intenta levantar el acta de los principales "descubrimientos" que ha logrado realizar en su primera lectura global de la "actualidad brasileña", un territorio complejo que él se ha encargado de redescubrir desde la mirada y las preguntas propias de un pedagogo como él. Pg. 2	Freire
Educación y actualidad brasileña. Un proyecto para radicar la democracia	Rafael Ávila Penagos	2007	PYS-27-06-R	CIENCIAS SOCIALES - BRASIL	En el momento en que Freire comienza a elaborar su proyecto de tesis (1959), las ciencias sociales en Brasil están en un momento de su desarrollo en el que ya pueden mostrar resultados de su investigación y han comenzado a construir una conciencia crítica de su contexto histórico y cultural. Desde diferentes campos de conocimiento se ha comenzado a explorar la realidad nacional y se ha trabado un debate de considerable importancia entre sociólogos, antropólogos, economistas, politólogos, educadores y otros pensadores brasileños. Es, en consecuencia, un debate de carácter	
Educación y actualidad brasileña. Un proyecto para radicar la democracia	Rafael Ávila Penagos	2007	PYS-27-06-R	CIENCIAS SOCIALES - BRASIL	Su experiencia como maestro, en dialogo permanente con las ciencias sociales y en contacto prolongado con los movimientos sociales de su época, lo ha llevado a construir una idea fuerza que denominó "la antinomia fundamental del pueblo brasileño". Esta idea fuerza, que bien podría considerarse como una intuición política, arraigada en su experiencia profesional, puede formularse como la aparente contradicción entre dos tipos de datos igualmente respaldados por la evidencia histórica: por un lado, la emergencia del pueblo en la arena política, y por otro su muy notoria in-	
La educación no tiene historia	Germán Carvajal	2007	PYS-27-07-R	EDUCACIÓN	Desde la antigüedad griega hasta la modernidad de la sociedad industrial del siglo XX, la educación fue pensada como ese determinado tipo de acción, un conjunto de prácticas relativas a la formación y la enseñanza. La historia y la sociología de la educación se han entendido como la historia y la sociología de esas prácticas; estas disciplinas identifican, pues, a la educación con el conjunto de sus prácticas. Pero puede asaltarnos la duda de que lo que nombra con el término educación sea, realmente, el conjunto de esas prácticas y que, por tanto, sea obvio que la frase "historia de la educación" tenga	Durkheim - Pedagogía y Sociología

La educación no tiene historia	Germán Carvajal	2007	PYS-27-07-R	ENSEÑANZA	Las relaciones de enseñanza se entablan porque deben ser entabladas, a un individuo se le enseña lo que ha de aprender, y ha de aprender lo que debe para ser como está prescrito en una norma instituida. Las relaciones de enseñanza tienen pues su sentido en la cultura. La cultura es un conjunto de instituciones, es decir, de formas colectivamente aceptadas de comportamiento, que cohesionan a una determinada comunidad humana, es en últimas una promesa de consistencia vital; como toda promesa habrá de pretenderse su cumplimiento, pero también como toda promesa, ha de quedar La educación arrastra consigo la cultura, la enseñanza, la formación y el aprendizaje. Lo que se enseña es la cultura, por tanto es lo que se aprende, y a su vez, integrar al individuo en un medio cultural es la meta de toda formación. El término educación arrastra consigo estos otros cuatro porque desliza su sentido entre la trama de sus relaciones, pero justamente por deslizar su sentido en medio de esta trama no es ninguno de ellos, sino que es el efecto del sentido de la conjunción de todos. La educación es un efecto de las relaciones entre cultura, aprendizaje, formación y enseñanza... Ciertamente, tratar Si la educación es un efecto de sentido, si es el efecto de ahistoricidad de la cultura, esto significa que las pretendidas ciencias de la educación documentan las prácticas y dispositivos de enseñanza, porque son lo único documentable; y es que ocurre que esas prácticas y dispositivos se ordenan conjuntamente en la vocación de producir un efecto: la permanencia de la cultura. Pero ese efecto, por sí mismo, es inasible por ciencia alguna. Pg. 4	Pedagogía y Sociología
La educación no tiene historia	Germán Carvajal	2007	PYS-27-07-R	EDUCACIÓN - CULTURA	Se intenta, sin embargo, desde varias perspectivas pedagógicas frozar el concepto de educación para pensar con él el cambio cultural. Es un lugar común en muchos discursos pedagógicos la afirmación que consiste en suponer que educando a los individuos de una sociedad en una determinada orientación se producirá un cambio en al cultura. Tal principio, por supuesto, tiene un fundamento falso: fundamento en el cual es el sujeto quien, de manera soberana, hace y constituye la cultura, cuando, por contrario, el sujeto es ese lugar vacío (el desplazamiento de Miller) en el que la cultura se pierde. Pg. 5	Pedagogía y Sociología
La educación no tiene historia	Germán Carvajal	2007	PYS-27-07-R	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	La educación es un efecto, no una causa. Es un efecto de sentido: la permanencia, la ahistoricidad de la cultura. No hay historia de la educación aunque haya historia de la cultura, la cultura tiene historia cuando deshace la tradición, cuando rompe la permanencia, es decir, cuando niega la educación. Pg. 5	Pedagogía y Sociología
La educación no tiene historia	Germán Carvajal	2007	PYS-27-07-R	DISCURSOS PEDAGÓGICOS	Aunque Bernstein (1993, p. 123-129) pretende que la pedagogía puede cambiar la cultura, no obstante debe reconocer que entre la cultura y el sujeto hay un vacío, una distancia insalvable: una brecha, un espacio para lo impensable -	Pedagogía y Sociología
La educación social y la educación ambiental. Análisis comparativo de dos discursos pedagógicos sobre prácticas sociales de intervención educativa	Orlando Sáenz	2007	PYS-27-12-I	PEDAGOGÍA SOCIAL Y PEDAGOGÍA AMBIENTAL	Un primer tema común a los discursos de la pedagogía social y de la pedagogía ambiental analizados es la caracterización del contexto sociohistórico de las prácticas de intervención socioeducativa de que se ocupan. En efecto, ambas pedagogías comienzan por destacar los que consideran como los rasgos más notables del periodo histórico en el que surgen la educación social en su versión Europea más reciente y la educación ambiental en América Latina durante las últimas décadas del siglo XX y comienzos del siglo XXI... Sin embargo, la pedagogía social europea y la pedagogía ambiental latinoamericana difieren	Pedagogía y Sociología
La educación social y la educación ambiental. Análisis comparativo de dos discursos pedagógicos sobre prácticas sociales de intervención educativa	Orlando Sáenz	2007	PYS-27-12-I	PEDAGOGÍA SOCIAL Y PEDAGOGÍA AMBIENTAL - SITUACIONES SOCIALES	De cualquier manera, independiente del punto de partida asumido para el análisis e interpretación del contexto sociohistórico de las prácticas educativas de su interés, tanto la pedagogía social como la pedagogía ambiental terminan por identificar un conjunto de problemas o situaciones sociales particulares sobre las que se debe actuar. Por lo tanto, tales problemas o situaciones sociales particulares, designadas respectivamente como exclusión social y problemática ambiental, son las que definen los ámbitos de acción de la educación social y de la educación ambiental y las que, finalmente,	Pedagogía y Sociología
La educación social y la educación ambiental. Análisis comparativo de dos discursos pedagógicos sobre prácticas sociales de intervención educativa	Orlando Sáenz	2007	PYS-27-12-I	Finalidades educativas - pedagogía social y la pedagogía ambiental	En general, con respecto a este tema de las finalidades de la "intervención educativa", la pedagogía social y la pedagogía ambiental también coinciden al igual que para la pedagogía en general., en ambos discursos pedagógicos particulares se pueden encontrar las más diversas propuestas sobre los fines u objetivos de la educación. Pg. 6	Pedagogía y Sociología
La educación social y la educación ambiental. Análisis comparativo de dos discursos pedagógicos sobre prácticas sociales de intervención educativa	Orlando Sáenz	2007	PYS-27-12-I	DISCURSO PEDAGÓGICO - pedagogía social y la pedagogía ambiental	Así pues, el discurso pedagógico europeo sobre educación social y el discurso pedagógico latinoamericano sobre educación ambiental coinciden en cuestionar las tres modalidades educativas que tradicionalmente se han reconocido, pero difieren bastante al determinar los ámbitos de realización de sus particulares acciones educativas. Pg. 7	Pedagogía y Sociología
La educación social y la educación ambiental. Análisis comparativo de dos discursos pedagógicos sobre prácticas sociales de intervención educativa	Orlando Sáenz	2007	PYS-27-12-I	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	Desde el punto de vista de la sociología de la educación, y de la pedagogía en general, resulta claro que la educación es esencialmente una relación social entre actores mediada por el conocimiento y el aprendizaje. Es por ello que, con toda propiedad, se habla de relaciones educativas, o más precisamente socioeducativas. Este concepto aplica con pleno rigor a todas las modalidades de la educación y no solo a las que trabajan con personas, grupos o comunidades por fuera de la escuela. Pg. 8	Pedagogía y Sociología

Aportes del pensamiento educativo de Paulo Freire: de la singularidad a la universalidad de su pedagogía	José Rubens Lima Jardimino	2008	PYS-28-03-R	ACCIÓN EDUCATIVA - FREIRE	Cualquier acción educativa deberá estar cimentada en dos principios básicos, el primero se refiere a la reflexión sobre el hombre y su "vocación" de afirmarse como sujeto de la historia, y el segundo, a su acción en el mundo como interprete de este y creador de la cultura. Freire abordó esas cuestiones en casi todos sus escritos. Pg. 3	Freire
Aportes del pensamiento educativo de Paulo Freire: de la singularidad a la universalidad de su pedagogía	José Rubens Lima Jardimino	2008	PYS-28-03-R	EDUCACIÓN Y POLÍTICA - FREIRE	El acto de leer la palabra y el mundo posibilita al hombre el redescubrimiento de sus propios valores y el encuentro con otros en camino de la liberación. Ese caminar descubridor va permitiendo, por medio del diálogo, la manifestación crítica de la realidad social, económica y política, es decir, aquella que lo transformó en objeto por medio de otro proceso político de educación, o sea, el proceso de domesticación de conciencias y de coerción ejercida por los dominadores y opresores de la sociedad. Al hacer este descubrimiento, el sujeto no solamente aprende a decir y pronunciar la palabra, sino a Las corrientes actuales que estudian la formación de profesores, también beberán, de cierta manera, de la fuente de Freire. Algunos ejemplos están muy próximos en sus ideas: ciertos estudios europeos reivindican la transformación del profesor como un intelectual que busca, a partir de su práctica, el significado de su acción educativa y de los intereses a los que ella sirve, y en qué medida ésta contribuye a mantener o transformar el panorama del sistema en que actúa. El profesor hace de su experiencia su más importante fuente de adquisición, partiendo del análisis de sus prácticas para Desde el nacimiento de los sistemas educativos nacionales -Ley Moyano de 1857, si nos referimos a España y, en un ciclo de mayor recorrido culminado a mediados de los setenta del siglo pasado con la ley de Nacionalización de la Educación Pública, caso de Colombia (CAJIAO 2004)-, se contempla la necesidad de ofrecer a todos los ciudadanos un pequeño tronco común de educación obligatoria que les capacite para vivir en sociedad de una manera digna; con ello la educación, concebida como un derecho social, cumple su primigenio papel de ser un mecanismo de igualdad de oportunidades... Si La reivindicación de autonomía pedagógica por parte de los centros, tan de moda en los ambientes docentes de la actualidad, puede ser un instrumento muy valioso a la hora de repensar la actuación de la escuela en el marco de la temática que nos ocupa. La necesaria flexibilidad de los sistemas educativos y las exigencias de calidad para todos, tal y como recoge la Ley Orgánica de Educación Española (LOE) y la Ley de Educación Colombiana, obliga a reconocer cierta capacidad de autonomía a los centros a la hora de tomar decisiones sobre su organización y fundamento, con la única cautela del respeto al	
Hacia una pedagogía de la diversidad o la exigencia de repensar el carácter inclusivo de la escuela	Ramón López Martín	2008	PYS-28-04-R	EDUCACIÓN		
Hacia una pedagogía de la diversidad o la exigencia de repensar el carácter inclusivo de la escuela	Ramón López Martín	2008	PYS-28-04-R	SISTEMAS EDUCATIVOS		
Las dimensiones de la intuición y del arte de la intuición en Johann Heinrich Pestalozzi: acercamientos antropológico-pedagógicos	Andrés Klaus Runge Peña	2008	PYS-28-05-R	INTUICIÓN - PESTALOZZI	Pestalozzi reconoce en la intuición un aspecto interno y un aspecto externo, Pestalozzi empezó a hablar de estas dos dimensiones de la intuición en 1803 -un año antes de la muerte de Kant- Lo externo de la intuición tiene que ver con los sentidos y con las impresiones que, gracias a la sencillez, se reciben del mundo. Lo interno de la intuición, por su parte, es el sentimiento y el juicio que se produce con motivo de tener tales impresiones externas y ser recogidas para los sentidos (intuición externa). Para Pestalozzi la intuición externa es la fuente de la interna, pero sólo la interna le da un valor humano a la	
Las dimensiones de la intuición y del arte de la intuición en Johann Heinrich Pestalozzi: acercamientos antropológico-pedagógicos	Andrés Klaus Runge Peña	2008	PYS-28-05-R	RELIGIÓN - MORAL - PESTALOZZI	Así pues, si bien en la actividad sintetizadora que aparece como parte de la intuición externa ya hay una construcción humana, esto no basta para que el ser humano sea visto como tal. Además de ello, el hombre tiene que pasar -tanto de un modo teórico como práctico- y buscar, como lo dice Pestalozzi, en el fondo de su corazón. De allí que este autor llegue incluso a proponer que la intuición interna venga dada gracias a un "sentido interior" que resulta del corazón... La intuición al surgir también del "fondo del corazón", no viene dada solo en el marco de la observación contemplativa, sino que presupone un Precisamente lo que Pestalozzi muestra en el método es que la enseñanza, la educación humana y el conocimiento humano coinciden en un punto: en la naturaleza o mejor en las intuiciones que se tienen de ella. La intuición de la naturaleza misma - en sentido acusativo- es el punto de partida para la instrucción y para el conocimiento. Pg. 7	
Las dimensiones de la intuición y del arte de la intuición en Johann Heinrich Pestalozzi: acercamientos antropológico-pedagógicos	Andrés Klaus Runge Peña	2008	PYS-28-05-R	Enseñanza - Educación Humana Pestalozzi		
Las dimensiones de la intuición y del arte de la intuición en Johann Heinrich Pestalozzi: acercamientos antropológico-pedagógicos	Andrés Klaus Runge Peña	2008	PYS-28-05-R	EDUCACIÓN -PESTALOZZI	La educación para Pestalozzi tiene que ser entonces educación para la moralidad y la autodeterminación. Pg. 9	
Las dimensiones de la intuición y del arte de la intuición en Johann Heinrich Pestalozzi: acercamientos antropológico-pedagógicos	Andrés Klaus Runge Peña	2008	PYS-28-05-R	EDUCACIÓN -PESTALOZZI	Desde el punto de vista antropológico y pedagógico, el desarrollo de las disposiciones y las fuerzas resulta ser algo fundamentalmente diferente de llenar una tabula rasa con datos e informaciones. En el centro del pensamiento pedagógico de Pestalozzi no está la transmisión de saber, sino el despliegue de las capacidades (Konnen) y fuerzas. Pg. 9	

Interrogaciones y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores	María Cristina Martínez Pineda, Jorge Enrique Ramírez Velásquez	2008	PYS-28-06-R	Investigación educativa y pedagógica	Frente a la consideración de si los educadores y las educadoras de educación preescolar, básica y media hacen investigación educativa y pedagógica, podríamos situar al menos tres posiciones: La primera plantea que las investigaciones que realizan los maestros y las maestras aluden a simples ejercicios de indagación en los que se hace uso de ciertas herramientas propias de la investigación, pero sus hallazgos no comportan un estatuto de "cientificidad". Sobre esta posición se crea una tensión que desde nuestro punto de vista está sesgada por una mirada unívoca de la investigación y que nos
Interrogaciones y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores	María Cristina Martínez Pineda, Jorge Enrique Ramírez Velásquez	2008	PYS-28-06-R	Sujeto Pedagógico	La investigación educativa y pedagógica es una acción humana que posibilita la constitución de sujeto pedagógico. La constitución de sujeto pedagógico está dada por la capacidad y posibilidad del maestro-investigador para dar cuenta de algunos asuntos que le son relevantes en el campo de las prácticas educativas y en el ámbito de la reflexión sobre los saberes pedagógicos. Instalada la investigación como una acción permanente e inherente en el maestro que asume la práctica educativa como objeto de reflexión-indagación, se despliega en este su capacidad de reflexión, observación y autoobservación en
Interrogaciones y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores	María Cristina Martínez Pineda, Jorge Enrique Ramírez Velásquez	2008	PYS-28-06-R	Investigación	Sin duda, al hacer investigación se fortalecen y potencian las capacidades de observación, autoobservación, análisis, explicación, crítica, argumentación, que no se construyen teóricamente, sino en el seno de las reflexiones y comprensiones acerca de las transformaciones de la cultura, el conocimiento, la experiencia y la percepción. La investigación provoca caminos de comprensión y de la explicación de los problemas y de la propia experiencia del sujeto en sintonía cada vez más con saberes complejos y fronterizos provenientes de la comunicación, el lenguaje, la filosofía, la sociología, la
Interrogaciones y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores	María Cristina Martínez Pineda, Jorge Enrique Ramírez Velásquez	2008	PYS-28-06-R	Conocimiento Pedagógico	Asumir el reto de comprender y explicar la experiencia pedagógica implica para el maestro un viaje, un recorrido por la razón y la emoción, no ajeno al goce y al dolor, que tiene como punto de partida un saber que se evidencia al descubrir y nombrar los sentidos otorgados a la acción y a los significados sociales construidos sobre la misma. Se trata de un recorrido por el conocimiento pedagógico. Le exige, igualmente, explicar la gramática que articula saberes, sujetos, relaciones y escenarios en la trama educativa. Esta ruta define un lugar para la investigación educativa pedagógica, como la construcción
Interrogaciones y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores	María Cristina Martínez Pineda, Jorge Enrique Ramírez Velásquez	2008	PYS-28-06-R	Producción de Conocimiento	En este recorrido se abre la posibilidad del diálogo crítico entre los diferentes enfoques (etnografía educativa, investigación-acción, sistematización de experiencias, construcción de memoria educativa y pedagógica, estudios históricos, entre otros), así como entre niveles distintos de producción de conocimiento pedagógico, según los intereses, escenarios, alcances, posibilidades y condiciones. Con esto afirmamos que no hay una sola modalidad ni un solo nivel de producción de conocimiento. En esa pluralidad y diversidad de enfoques y modos de hacer investigación, vale la pena ahondar en el debate
Interrogaciones y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores	María Cristina Martínez Pineda, Jorge Enrique Ramírez Velásquez	2008	PYS-28-06-R	Conocimiento Pedagógico	La comprensión y la explicación de la experiencia educativa y de los contextos en que esta se despliega concretan la noción de maestro como productor de saber pedagógico. Pero este saber y el proceso para producirlo tienen implicaciones que superan el simple ejercicio de conocer. El conocimiento pedagógico es discurso y acción; por tanto, comporta una dimensión política, ética y metodológica. La construcción de conocimiento pedagógico hace al maestro sujeto político en tanto actúa como intelectual transformativo y como sujeto de acción pública y política. Esto es, como sujeto
Interrogaciones y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores	María Cristina Martínez Pineda, Jorge Enrique Ramírez Velásquez	2008	PYS-28-06-R	Investigación Pedagógica (Asuntos Pedagógicos)	Las investigaciones referidas a las actividades de aula pueden agruparse en tres. Un primer grupo da cuenta de problemas orientados a mejorar, cualificar o transformar las relaciones y procesos de enseñanza y aprendizaje. Se hacen preguntas referidas al qué, por qué, para qué, cuándo, para quién y cómo se enseña, cómo se evalúa lo que se enseña. Otro grupo de preguntas se relacionan con el currículo y el plan de estudios. Con menor frecuencia se pregunta por las relaciones entre aquello que se enseña y lo que se aprende y por los efectos e impactos de las prácticas. Un segundo grupo asume
Interrogaciones y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores	María Cristina Martínez Pineda, Jorge Enrique Ramírez Velásquez	2008	PYS-28-06-R	Investigación Educativa (Asuntos Educativos)	Partimos de reconocer que el campo de la investigación educativa abarca la relación educación-sujeto-sociedad y en esa medida exige miradas interdisciplinarias. Las investigaciones referidas a los asuntos educativos institucionales en escenarios que trascienden las fronteras del aula incluyen problemas institucionales, del entorno, de las condiciones sociales, situaciones que por lo general no son valoradas cuando se evalúa el quehacer del maestro. Se ubican en este campo las investigaciones adelantadas por los maestros y las maestras que utilizando diferentes referentes conceptuales y herramientas
Interrogaciones y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores	María Cristina Martínez Pineda, Jorge Enrique Ramírez Velásquez	2008	PYS-28-06-R	Conocimiento Educativo y Pedagógico	Al tener como punto de partida la práctica y los saberes que la sustentan, se evidencia una dirección en el proceso de investigación orientada a la construcción de conocimientos pedagógicos, lo cual sugiere diversos estados de elaboración en el tránsito de la producción saber- conocimiento. En general, estas conclusiones enlazadas con nuestras propias experiencias de trabajo con grupos de investigación y redes de maestros y con las apreciaciones construidas desde la dinámica investigativa que fluye entre escuela y maestros nos ayudan a argumentar la tesis que hemos venido esbozando y que podemos
Pedagogía y formación de maestros: entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión	Nylza Offir García Vera	2008	PYS-28-07-R	Enfoques Pedagógicos	Se considera que ciertos enfoques de la pedagogía y las maneras de concebirla, determinan también la selección de ciertos contenidos, temáticas y referentes bibliográficos, así como la elección de los profesionales que dirigen estos "espacios académicos" —o como sea que se denominen en una estructura curricular en un plan de estudios que tenga como propósito general formar maestros. Dos lugares de formación dos lugares de formación inicial tienen esta responsabilidad específica en el país: las Escuelas Normales Superiores y las Facultades en las que se forman Licenciados en las

Pedagogía y formación de maestros: entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión	Nylza Offir García Vera	2008	PYS-28-07-R	Pedagogía - Pedagógico	Un ejemplo concreto de esta pluralidad de posiciones en torno a la "Pedagogía" desde este discurso pedagógico oficial, lo constituye precisamente uno de los textos de la colección "Documentos de Reflexión" del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) que, a propósito de la promulgación del Decreto 272, se presentó a la comunidad académica como un compendio de artículos en torno a los Núcleos del saber pedagógico básicos y comunes. En la introducción se anuncia que el CNA "consciente de la diversidad de enfoques y corrientes que enmarcan el estudio de lo educativo y de lo pedagógico. Por otro lado, abogando por un campo de presencia de la pedagogía y por una autonomía soportada en una agenda disciplinar (compuesta grosso modo de eventos, programas, investigaciones, publicaciones, entre otros), Echeverri, Flórez, Quiceno y Zuluaga afirman: "el proyecto disciplinar de la Pedagogía consiste en cuerpo [sic] de preguntas, problemas, ensayos y perspectivas que constituyen estrategias de consolidación para el saber pedagógico". Los autores ubican a la enseñanza y a la formación como objetos macro de la pedagogía y proponen un campo de configuración conceptual que comprende En la reflexión en torno a la profesión docente sustentado en algunos planteamientos de Bernstein, Mario Díaz señala que la pedagogía es una "región de conocimiento", con una base multidisciplinaria. En esta concepción no hay lugar para pensar la pedagogía como proyecto disciplinar, o como saber teórico-práctico con un tipo de especificidad en la enseñanza; incluso es difícil pensar en su autonomización, porque de base "las regiones constituyen "la recontextualización de las disciplinas en grandes unidades que operan tanto en el campo intelectual de las disciplinas como en las prácticas. Las	
Pedagogía y formación de maestros: entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión	Nylza Offir García Vera	2008	PYS-28-07-R	Pedagogía	No obstante, estos discursos teóricos en torno a la pedagogía no son ni los únicos ni los más determinantes, aun cuando sean reflexiones derivadas de la propia normatividad. En otros lugares de enunciación, que siguiendo el concepto de Bernstein tal vez no se puedan librar de la impronta del discurso pedagógico oficial, afloran otras versiones. En general, el contexto discursivo es bastante amplio y el debate en torno a la pedagogía va desde enunciados que plantean una visión epistemológica y postulan su carácter de ciencia o de disciplina, hasta aquellos enunciados que tratan	
Pedagogía y formación de maestros: entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión	Nylza Offir García Vera	2008	PYS-28-07-R	Profesión Docente	En pedagogía e historia (1987) Olga Lucía Zuluaga plantea que la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas (p. 192). No obstante, y para quienes hemos seguido a lo largo de varios años este discurso, esta elaboración surgió del trabajo de investigación del grupo Historia de la práctica pedagógica fue transformándose e incluso alejándose de la pretensión disciplinar... En esta misma vía, se encuentra también en Flórez Ochoa (1993: 2001), una versión que busca situar el "rigor	
Pedagogía y formación de maestros: entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión	Nylza Offir García Vera	2008	PYS-28-07-R	Discurso Pedagógico	No es infrecuente encontrar la denominación de pedagogía asociada a las maneras "adecuadas" de enseñar algo. Estas maneras, por el uso de la palabra como sustantivo o como adjetivo, tendrían que ver con los modos que excluyen el castigo o el maltrato; lo pedagógico es algo así como lo que se enseña "por las buenas" y lo antipedagógico su opuesto. De ahí que el término se generalice y se utilice para la valoración de las prácticas de los maestros y su ubicación entre quienes tienen o no tienen pedagogía. Esta connotación tendría como centro de definición el lenguaje, los modos de comunicar y	
Pedagogía y formación de maestros: entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión	Nylza Offir García Vera	2008	PYS-28-07-R	Pedagogía - Disciplina	Un referente obligado, y del que ya se hizo mención, hizo es la perspectiva elaborada por el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia en el que la categoría "saber" y específicamente "saber pedagógico" surge como un concepto metodológico, del cual los autores parten en tanto precisan que "todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico y posteriormente asequible y reconstruible al trabajo arqueológico y genealógico" (Zuluaga y HERRERA Restrepo, 2006, p. 94). Este enunciado concreto ubica conceptualmente este	
Pedagogía y formación de maestros: entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión	Nylza Offir García Vera	2008	PYS-28-07-R	Pedagogía - Interacción dialógica o relación comunicativa	Nos referiremos aquí a una postura en particular derivada de un trabajo de investigación del profesor Oscar Saldarriaga, que tiene su síntesis en el libro: "Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia" (2003). Esta última lectura nos permite entender las distintas maneras como se ha concebido la pedagogía, a partir de un trabajo que sitúa estas concepciones en momentos específicos de la historia y del presente del país. Aunque el autor hace su salvedad con respecto a leer el oficio del maestro unívocamente como una	
Pedagogía y formación de maestros: entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión	Nylza Offir García Vera	2008	PYS-28-07-R	Pedagogía - Saber Pedagógico - Práctica Pedagógica	Durante la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI Wolfgang Klafki (1927) propuso ampliar la discusión en relación con las ciencias del espíritu al plantear la existencia de una ciencia de la educación crítico-constructivista en la que tendría lugar una didáctica formativa (Rune, 2007:2). Desde esta perspectiva, la educación tiene un compromiso con la sociedad y con los sujetos que se forman en su interior. Este propósito se expresa de un modo científico y empírico ya que una pedagogía crítico-constructivista además de convertir los problemas clave de la contemporaneidad en objeto de	Klafki es considerado uno de los pedagogos más importantes de la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI Fue discípulo de Erich Weniger (1894-1962), pedagogo social y teórico de la formación quien consideró
El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria	Mónica Moreno Torres	2008	PYS-28-13-I	Klafki - Didáctica teórico-formativa - Filosofía	Ahora bien, a la pregunta por el sentido de los contenidos se une el emplazamiento por la apropiación de los contenidos culturales mínimos en los estudiantes. La respuesta a este cuestionamiento surge en la didáctica formativa con una advertencia que desmitifica los malos entendidos con relación al método y a la metodología en la construcción de una propuesta didáctica, pues para Klafki "los métodos sólo se pueden esbozar y valorar si ya ha habido decisiones didácticas previas". Desde esta perspectiva, las tres dimensiones pedagógico-didácticas hacen que el educador adelante una planeación didáctica que	
El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria	Mónica Moreno Torres	2008	PYS-28-13-I	Didáctica		

El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria	Mónica Moreno Torres	2008	PYS-28-13-I	Didáctica - Otras disciplinas	Posiblemente este llamado de Klafki es compartido por Camilloni (2001:22) cuando dice que para algunos teóricos la didáctica estaba mejor delimitada en el siglo XVII que en nuestros días, debido a los cuestionamientos que se ciernen sobre su objeto de estudio y su carácter subsidiario de otras disciplinas y ciencias. Esto se expresa en las voces de quienes se preguntan si se trata de una teoría de la enseñanza en la búsqueda de un estatus epistemológico y empírico, o si más bien sus postulados son una extensión de la psicología educacional. La falta de fronteras entre la didáctica y otras disciplinas ha A Davini (2001:42) el carácter subsidiario de la didáctica en la mayoría de los países, principalmente en América Latina, no le impide continuar con su búsqueda por la delimitación del ámbito de la didáctica general y las didácticas especiales. En este enfoque, las didácticas especiales se definen como campos específicos de las respectivas ciencias, ya que para algunos teóricos (Becker Soares, 1985; CHEVALLARD, 1985; Brousseau, 1991) la enseñanza siempre opera sobre contenidos de instrucción, a diferencia de la didáctica general cuya propia existencia se cuestiona debido a la indeterminación de su objeto de
El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria	Mónica Moreno Torres	2008	PYS-28-13-I	Didácticas Especiales	Para Edelstein (2001:74) la reconstrucción crítica del lugar del método al interior de la didáctica es inaplazable, pues el isoforismo entre metódica y metodología es una muestra de las imprecisiones históricas y epistemológicas a las que dichos conceptos han estado sometidos. Lo propio ocurre con el término métodos, cuando se explica como el conjunto de procedimientos que el maestro utiliza en su experiencia educativa, sin que aparezca ningún tipo de fundamentación teórica que lo problematice. También es común encontrar el uso de este término como un agregado de propuestas pedagógicas en
El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria	Mónica Moreno Torres	2008	PYS-28-13-I	Didácticas Especiales - método - metodología	La teoría de la enseñanza en la propuesta de Litwin (1997:35-144) tiene como punto de partida el trabajo magistral de Comenio, quien inaugura una serie de temas pedagógicos que hoy son problemas fundamentales para la didáctica. Igualmente, este enfoque propone con- centrar la investigación didáctica en las prácticas de la enseñanza y valorar sus relaciones con los desarrollos teóricos que provienen de la psicología. Desde esta perspectiva, se plantea la creación de un nuevo campo de estudios interesado en el docente y en las dificultades que enfrenta en la enseñanza de su disciplina.
El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria	Mónica Moreno Torres	2008	PYS-28-13-I	Configuraciones Didácticas	En esta misma línea, pero con nuevos referentes teóricos, Elvia María González, (2005:39-45) llama la atención sobre la importancia que cobra en la actualidad el "Desarrollo de competencias científicas en la educación superior". Al respecto, señala que tanto el artista como el científico tienen la posibilidad y el deber ético de contribuir con el desarrollo cultural de la nación a la que pertenecen. Por tanto, la universidad como "institución inteligente" debe potenciar el desarrollo de sus habilidades y competencias, con el propósito de que éstos puedan educarse para el desarrollo de la ciencia y la
Saberes, disciplinas, disciplinas escolares y didácticas: un balance teórico y documental	Miguel Ángel Gómez Mendoza, María Victoria Alzate Piedrahita	2008	PYS-28-14-I	Fines escolares	Los fines escolares aparecen como previos a toda acción educativa, se dirija ella a los alumnos de primaria o a los futuros docentes. De hecho, cada vez que se modifica la acción en todos los niveles de la estructura escolar los fines o finalidades remiten a las convicciones existenciales y a los valores sobre la educación. Pg. 3
Saberes, disciplinas, disciplinas escolares y didácticas: un balance teórico y documental	Miguel Ángel Gómez Mendoza, María Victoria Alzate Piedrahita	2008	PYS-28-14-I	Didácticas - Interdisciplinariedad	Sin importar cuales sean las concepciones que subyacen a las didácticas de las disciplinas, se trate de una ciencia, en constitución o ya edificada, o de una tecnología, el recurso a las disciplinas contributivas no puede ser rechazado. Intrínsecamente, se podría decir, que ellas poseen un carácter interdisciplinario. Admitiendo incluso que no habría didácticas más que disciplinares, estas son necesariamente y, ante todo, interdisciplinarias, porque su existencia requiere el llamado a diversos saberes científicos. Mialaret (1987) señala que las didácticas deben ser contextualizadas y entrar en una
Saberes, disciplinas, disciplinas escolares y didácticas: un balance teórico y documental	Miguel Ángel Gómez Mendoza, María Victoria Alzate Piedrahita	2008	PYS-28-14-I	Disciplina	Cuando se habla de disciplina nos situamos inmediatamente en el nivel epistemológico, en el nivel de la reflexión sobre la estructuración de los saberes. Ciertamente no faltan las tentativas de definición, se puede aprehender el concepto de manera formal, por la vía de las transformaciones de hechos no reconocidos en hechos organizados relacionados entre sí por las leyes; Legendre (1988, 184), define una disciplina de manera descriptiva, como un "campo estructurado del saber que posee un objeto de estudios propio, un esquema conceptual, un vocabulario especializado, así como un conjunto de
Saberes, disciplinas, disciplinas escolares y didácticas: un balance teórico y documental	Miguel Ángel Gómez Mendoza, María Victoria Alzate Piedrahita	2008	PYS-28-14-I	Saber	La relación con el saber puede ser aprehendida de diferentes formas tal como la historia de la evolución del pensamiento y la epistemología histórica lo ha mostrado (Charlot, 2005). Dicho de manera sucinta y esquemática, esta relación ha sido profundamente marcado por la epistemología positivista, y en particular, por un doble programa: (a) el balanceo entre las ilusiones de un saber unitario y el "vacío" soberano; y (b) la reificación del saber. La ilusión de la Unidad del saber surge de una visión mítica. El mito del saber absoluto, de la fusión integradora del saber, de una ciencia
Saberes, disciplinas, disciplinas escolares y didácticas: un balance teórico y documental	Miguel Ángel Gómez Mendoza, María Victoria Alzate Piedrahita	2008	PYS-28-14-I	DIDÁCTICAS DISCIPLINARIAS	Si se privilegiará una opción constructivista, y se mantienen las distinciones establecidas entre disciplinas científicas y disciplinas escolares, y se plantea como punto de partida y como razón de ser un proceso de formación del sujeto aprendiz como punto de entrada de las didácticas en la acción didáctica, es posible definir de manera diferentes estas actividades y sus componentes en función de los fines educativos per- seguidos. DIDÁCTICAS DISCIPLINARIAS: Desde un primer punto de vista de la formación, en la medida en que sus objetivos están dirigidos hacia la formación de un científico.

Saberes, disciplinas, disciplinas escolares y didácticas: un balance teórico y documental	Miguel Ángel Gómez Mendoza, María Victoria Alzate Piedrahita	2008	PYS-28-14-I	DIDÁCTICAS INTERDISCIPLINARIAS	DIDÁCTICAS INTERDISCIPLINARIAS: Desde un segundo punto de vista de la formación, aparece otra definición de la didáctica. Es el caso de numerosas disciplinas recientemente constituidas, aquellas que apelan a las contribuciones de diferentes órdenes apropiación de teorías, difusión de conceptos, préstamo de métodos y de técnicas, etc.- de otras disciplinas científicas existentes. Dos o varias disciplinas madres se solicitan para establecer el dominio o campo de estos nuevos saberes y es a partir de estos préstamos, v ciertos retiros, que estos saberes se conforman (Lenoir, 1992, 2001; Croz, 2001).
Saberes, disciplinas, disciplinas escolares y didácticas: un balance teórico y documental	Miguel Ángel Gómez Mendoza, María Victoria Alzate Piedrahita	2008	PYS-28-14-I	DIDÁCTICA DE LOS SABERES PROFESIONALES	DIDÁCTICA DE LOS SABERES PROFESIONALES: Desde un tercer punto de vista de la formación, cuando los fines sociales que se buscan son de otro orden, los parámetros que subyacen al acto educativo superan los dominios o campos disciplinarios e interdisciplinarios. Ya no es más la producción del saber o la búsqueda de respuestas a los problemas prácticos la que sirve de horizonte a la formación, aquí se trata de la cuestión de los actos profesionales que requieren saberes profesionales. Así como lo destacan Lessard, Lavahe y Tardif (1988), Tardif (1993), Perrenoud (1993) y Dillon (1993), los trabajos
La pedagogía como ciencia crítica	Juan Manuel Carreño Cardozo, Jenny Johana Castro Ballén	2008	PYS-29-08-R	Ciencia	En principio es obligatorio evaluar la mirada a partir de la cual se hace referencia al concepto ciencia o ciencias... Se habla de ciencias, si se tiene en cuenta una posibilidad de múltiples originantes y desarrollos, inevitablemente enraizada en los procesos culturales (Flórez, 1994/2005). Ahora es necesario arriesgar elementos fundantes de aquello que define a las ciencias. En primer término, las ciencias contienen, desarrollan, se fundan o reflexionan conocimientos científicos, esto hace necesario enmarcar una perspectiva del conocimiento, va que en algún momento histórico se define una
La pedagogía como ciencia crítica	Juan Manuel Carreño Cardozo, Jenny Johana Castro Ballén	2008	PYS-29-08-R	Conocimientos científicos	En cuanto a la discusión sobre los conocimientos científicos, iniciaremos con una perspectiva del conocimiento en general en la cual el sujeto produce su mundo en razón a su actividad cognoscente, por supuesto con interrelación a un mundo referente (Morin,1988/2006)". Con ello se apuesta por una subjetivación del conocimiento en la que necesariamente se reconstruye el mundo dado para ser conocido y se indaga por la variabilidad de mundos en constante diálogo. En cuanto al carácter científico del conocimiento se plantea con Vargas (1997) la tentativa de enmarcarlo como "aqueellos
La pedagogía como ciencia crítica	Juan Manuel Carreño Cardozo, Jenny Johana Castro Ballén	2008	PYS-29-08-R	Ciencias	Las ciencias no son un desarrollo individual del sujeto, en ese sentido es una construcción histórica de los sujetos en comunidad, A partir de este punto de vista se evalúa con Horkheimer y Adorno (Citados por Fernández, 2007) la posible decadencia de la tradición científica de occidente, en tanto: 1.La ciencia ha respondido a intereses políticos antes que a intereses denominados científicos, en este mismo factor el supuesto desarrollo científico no es consecuente con el desarrollo de las sociedades. Por el contrario, se ha legitimado la verdad en el proceso en que se obtiene el poder (Foucault,
La pedagogía como ciencia crítica	Juan Manuel Carreño Cardozo, Jenny Johana Castro Ballén	2008	PYS-29-08-R	Conocimiento	En ese sentido se asume que las ciencias son (o pueden ser) una construcción social del conocimiento, (son una posibilidad de construcción) cuyo fundamento convencional está cimentado en una rigurosidad de su desarrollo basado a su vez en un conjunto de proposiciones y relaciones (sedimentadas discursivamente) que definen y defienden afirmaciones establecidas en el marco de un objeto amplio pero determinable de conocimientos, entendido éste como una faz específica de la realidad (Vargas, 1997: 34) y su legitimación (o validación) a través de métodos prediseñados que
La pedagogía como ciencia crítica	Juan Manuel Carreño Cardozo, Jenny Johana Castro Ballén	2008	PYS-29-08-R	Educación Perspectiva Crítica	A partir de una perspectiva crítica, se problematiza la visión de una educación lineal y progresiva en la que se presenta un proceso continuo en el que el sujeto tiene la posibilidad de acercarse cada vez más y mejor al mundo y a sus congéneres. En cambio, repropono la educación como un hecho necesariamente complejo en el que la visión humanizadora debe contemplar un despertar social que visibilice las situaciones inequitativas y determinadoras de un sujeto oprimido por un sistema (social, político, económico) y promueva un proceso de liberación (emancipación) tendiente a la organización
La pedagogía como ciencia crítica	Juan Manuel Carreño Cardozo, Jenny Johana Castro Ballén	2008	PYS-29-08-R	Educación y Pedagogía	En esta misma línea, se puede plantear la relación antes nombrada entre educación y pedagogía a partir de una interacción crítica entre las condiciones del hecho social educativo y la propuesta liberadora de la enseñanza (vista más allá de lo instrumental) como reconceptualización y reflexión sobrela práctica pedagógica. En este sentido, la pedagogía como ciencia establece como objeto de reflexión la educación misma, es decir, el hecho educativo, que trasciende o abandona prácticas transmisionistas para constituirse desde un marco más complejo de construcción, relación y
La pedagogía como ciencia crítica	Juan Manuel Carreño Cardozo, Jenny Johana Castro Ballén	2008	PYS-29-08-R	Pedagogía Perspectiva Crítica	Es decir, una perspectiva crítica de la pedagogía también debe tender a configurar la educación en un escenario político que asuma que "ha sido la inversión a largo plazo y el mejoramiento de los sistemas formales de educación los que han demostrado ser factores claves en el perfeccionamiento de la capacidad competitiva, del crecimiento económico y del desarrollo social en general" (Lu- NS, 2000: 9) Donde la estructura del estado debe reconocer que "su principal inversión debe ser la educación" (Linás, 2000: 24) Entendiendo que los espacios políticos de la educación se presentan a todo nivel (la
La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: aproximación a la resignificación pedagógica	Liliana Saavedra Rey	2008	PYS-29-09-R	Labor Docente	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

La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: aproximación a la resignificación pedagógica	Liliana Saavedra Rey	2008	PYS-29-09-R	Profesor	Este contexto hostil de la labor docente es signo del desconocimiento de la formación educativa y las funciones del profesorado, las cuales se multiplican desde la formación integral propia del docente hasta esferas más amplias de participación social. El profesor responde a la comunidad por la formación integral de personas como conocedor de su disciplina (múltiples disciplinas), además de mantener este conocimiento articulado a los vehículos didácticos pertinentes y el conocimiento psicopedagógico y contextual en relación a cada uno de sus estudiantes. Por lo tanto, es gestor de información, culto y Asímismo, el maestro fomenta el pensamiento reflexivo y propositivo dentro del aula, transmite la cultura e integra las nuevas tecnologías a los procesos de formación, cumple con los requerimientos administrativos de su institución, hace atractivo el ejercicio docente, evalúa cada proceso de formación para retroalimentar a los educandos. También es investigador en su ejercicio pedagógico, participante político en su institución y contextos sociales y, como se puede apreciar hoy día en las valoraciones psicológicas del profesorado, experto en técnicas que contrarresten los efectos del cansancio mental y Si bien podrían enumerarse más funciones, este listado da cuenta de la complejidad de la profesión del docente, quien se ha convertido, según la célebre expresión de Francisco Imberñón (2001), en "maestro de todo, sabio de nada" (Imberñón, 2001) Una labor que atañe no sólo a la consabida transmisión de la cultura sino al desarrollo de "un hombre integral con multiplicidad de facetas (consumo, salud, educación, sexualidad, expresiones varias, imagen, pretecnología...), lo cual significa una demanda excesiva para un colectivo (Imberñón, 1994: 33) posibilitando los continuos avatares que
La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: aproximación a la resignificación pedagógica	Liliana Saavedra Rey	2008	PYS-29-09-R	Profesor	De acuerdo con este contexto, es posible argumentar que la sociedad ha sido inconsecuente con las exigencias de calidad de la labor docente y su conglomerado de funciones, dejando al profesor a la deriva de la inestabilidad económica y laboral, la fatiga por su vasto terreno de acción y responsabilidades, la persecución por parte de las reformas del sistema educativo y otros actores sociales, la marginalidad de su función política y social, inclusive de su misma labor pedagógica; características que se integran en el denominado "malestar docente", esa situación incómoda del
La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: aproximación a la resignificación pedagógica	Liliana Saavedra Rey	2008	PYS-29-09-R	Profesión Docente	Es un discurso ya conocido en el campo social que la escuela atraviesa una de las mayores crisis de su historia, por cuanto la sociedad de la que es en parte producto, sufre profundas modificaciones en el orden de la economía, la política, la cultura y por supuesto, de las relaciones sociales. En la economía, la reestructuración del capitalismo después de la primera y sobre todo la segunda guerra mundial, a la vez que entró a alterar todas las dimensiones de la sociedad, modificó la estructura tradicional de producción (fordismo) centrada en los sistemas en serie, por la entrada de lo que algunos teóricos han
La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: aproximación a la resignificación pedagógica	Liliana Saavedra Rey	2008	PYS-29-09-R	Malestar Docente	En el orden de lo social, se asiste a un desfundamiento de las instituciones que otrora dieron vínculo a los sujetos (Acuitar, 1998). El antiguo consenso social sobre el perfil del individuo a armar se rompe y el peso de las agencias tradicionales como la familia, la iglesia, los partidos o la escuela, cede lugar a nuevos escenarios como los medios de comunicación y la ciudad, que se ven cada vez más como determinadores de identidad, de pautas valorativas y de modelos de comportamiento. Y son los jóvenes, especialmente, los que decantan estas transformaciones culturales contemporáneas, los que
Formación ciudadana: una propuesta centrada en derechos humanos y pedagogía urbana	Diego H. Arias Gómez	2008	PYS-29-11-R	Crisis de la Escuela	Las ciencias sociales como disciplina que da cuenta de los cambios y lecturas sociales en el pasado y sobre todo en el presente, no está exenta de caer en la tentación de interpretar los fenómenos actuales, a la luz de teorías que no permiten entender la complejidad y riqueza de lo que sucede (Santos, 2005). Así que con motivos la enseñanza de las ciencias sociales y de los valores ciudadanos no son ajenos a la crisis que padece la escuela, ya que al señalamiento de la ineficacia de la estructura y códigos con que negocia ésta, se le suman las tensiones propias de la naturaleza de la enseñanza social
Formación ciudadana: una propuesta centrada en derechos humanos y pedagogía urbana	Diego H. Arias Gómez	2008	PYS-29-11-R	Social (Individuo)	Los derechos humanos en el país, como reivindicación social, surgen gracias a que fue una histórica bandera de lucha de los movimientos sociales (Romero, 2003), que gradualmente fue permeando a la educación no formal y sólo más recientemente a las instituciones escolares, especialmente en Zonas de conflicto y auspiciada por ONG. El universo de los derechos humanos y su versión curricular en la escuela, se presentan como una oportunidad privilegiada para fortalecer la formación ciudadana al apuntar la tendencia social por reconstruir la memoria colectiva y articular las dinámicas escolares a
Formación ciudadana: una propuesta centrada en derechos humanos y pedagogía urbana	Diego H. Arias Gómez	2008	PYS-29-11-R	Ciencias Sociales (Enseñanza)	Desde la perspectiva de las ciencias sociales, el medio ambiente es todo lo que rodea a los individuos, y la educación ambiental se ocupa de los espacios físicos y naturales que circundan al ser humano. Lugares que determinan sus tránsitos y desplazamientos, sus emociones y sus sentidos. Así las calles, los edificios, los hospitales, las avenidas, los pasajeros, el transporte, los problemas habitacionales, los parques, etc. son objeto de la educación ambiental contemporánea. En tal sentido, para este escrito es la propuesta sobre la educación de la ciudad como parte de la educación ambiental: la que se asume
Formación ciudadana: una propuesta centrada en derechos humanos y pedagogía urbana	Diego H. Arias Gómez	2008	PYS-29-11-R	Derechos Humanos	Entiéndase por educación ambiental como el proceso que consiste en reconocer los valores y aclarar conceptos con objeto de fomentar las aptitudes y actitudes necesarias para comprender y aceptar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico (De Castro, 1998) y la pedagogía urbana por tanto la que pone énfasis en los entornos urbanos. La pedagogía urbana es un campo nuevo, ya que la ciudad no es sólo un fenómeno urbanístico, conformado por un conglomerado, las más de las veces desordenado de edificios y viviendas, juntadas por una mezcla azarosa de necesidad, planeación
Formación ciudadana: una propuesta centrada en derechos humanos y pedagogía urbana	Diego H. Arias Gómez	2008	PYS-29-11-R	Educación Ambiental (Formación Ciudadana)	
Formación ciudadana: una propuesta centrada en derechos humanos y pedagogía urbana	Diego H. Arias Gómez	2008	PYS-29-11-R	Educación Ambiental	

Formación ciudadana: una propuesta centrada en derechos humanos y pedagogía urbana	Diego H. Arias Gómez	2008	PYS-29-11-R	Educación (Derechos Humanos)	Desde una perspectiva pedagógica la educación en y para los derechos humanos y la educación urbana se presenta como una ocasión privilegiada para fortalecer el sentido de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, particularmente la ciudadanía, como bien lo han empezado a plantear reconocidos intentos que con diferentes nombres buscan recrear la formación en valores, la formación cívica, la formación ética, en democracia o la formación ciudadana en los niveles de básica y media. En particular, la legislación sobre educación en derechos humanos viene promulgada desde la La formación ciudadana que hoy se rescata para 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 a la valoración de la vida que urge profundizar desde la escuela dado el violento conflicto que padece el pueblo colombiano. Los derechos En esta tonalidad que propone Freire construimos nuestra ejecución de una partitura. La tonalidad es la pregunta por el sujeto, que es una forma de decir: hombre (y mujer), ser humano; la tonalidad indica también las notas cacofónicas, como aquellas que consideran que la melodía se construye sobre la línea de la pura conciencia o del determinismo del mundo y de la historia, o que pre fieren una modulación para distraer las injusticias del mundo que han obligado al sujeto a retraerse y aceptarlas como naturales. La partitura está escrita desde las primeras obras del pensador. Educación y actualidad	Perspectiva Pedagógica
Formación ciudadana: una propuesta centrada en derechos humanos y pedagogía urbana	Diego H. Arias Gómez	2008	PYS-29-11-R	Formación Ciudadana	La vocación ontológica es activa, exige una apropiación de nosotros mismos como posibilidad de ser y no acepta una renuncia a nuestra autoconstrucción como seres en el mundo: Sería irónico si la conciencia de mi presencia en el mundo no implicara en sí misma el reconocimiento de la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de mi propia presencia. No puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí (Freire, 2006, p. 53). Nos vamos haciendo en el tiempo de los hombres y mujeres que nos precedieron. Por esto mismo, pensar en la "necesidad de conciencia" no es reducir el problema de la constitución de sujetos a un esfuerzo de las individualidades, que dependa de su genio, de su capacidad autosuficientemente fundada, de las oportunidades de pensar por encima de o a pesar de las taras históricas y culturales que se oponen al pensamiento mismo y a la transformación de la realidad. El radical jamás será un subjetivista. Para él, el aspecto subjetivo encarna en una unidad dialéctica con la dimensión objetiva de la propia idea, vale decir, con los contenidos concretos de la realidad sobre la	
La Conquista De Ser Sujeto: Vocación Ontológica, Conciencia Crítica Y Proyecto	Manuel Alejandro Prada	2009	PYS-30-02-R	Tonalidad (Sujeto)	La concientización, la potenciación de la capacidad de criticidad, no llega en el aislamiento, en el solipsismo, porque el mundo es la presencia de los hombres en él y no un mundo deshabitado. Conocer, entonces, significa dialogar. Y dialogar no es "preguntar por preguntar" ni "responder por responder". El conocimiento, por esta razón, es social y dialógico por naturaleza. La situación cognoscitiva contiene, ínsita, una situación dialógica. En virtud de esta constatación, debe inferirse que el proceso de concientización para Freire jamás es algo así como una operación mental, cognitiva o	lectura del sujeto construida por Paulo Freire en el artículo
La Conquista De Ser Sujeto: Vocación Ontológica, Conciencia Crítica Y Proyecto	Manuel Alejandro Prada	2009	PYS-30-02-R	Vocación Ontológica	Y puesto que la tarea de la pedagogía crítica es promover la legitimidad del cambio de la superación de la realidad injusta, la lectura del mundo es inherente a la producción de sujeto-proyecto y del proyecto de mundo, como aspectos o dinamismos que se desatan simultáneamente, imbricados en el curso de un mismo proceso de orientación de la capacidad y empeño creadores que tenemos las mujeres y los hombres. Pg. 17	
La Conquista De Ser Sujeto: Vocación Ontológica, Conciencia Crítica Y Proyecto	Manuel Alejandro Prada	2009	PYS-30-02-R	Necesidad de Conciencia		
La Conquista De Ser Sujeto: Vocación Ontológica, Conciencia Crítica Y Proyecto	Manuel Alejandro Prada	2009	PYS-30-02-R	Diálogo		
La Conquista De Ser Sujeto: Vocación Ontológica, Conciencia Crítica Y Proyecto	Manuel Alejandro Prada	2009	PYS-30-02-R	Pedagogía Crítica		
Educación Popular y Paradigmas Emancipadores	Alfonso Torres Carrillo	2009	PYS-30-03-R	Educación Popular	En sus cuatro décadas de existencia en América Latina, la Educación Popular (en adelante, EP) se ha convertido en un movimiento educativo y una corriente pedagógica crítica que representa el principal aporte del continente al debate pedagógico contemporáneo (Torres, 2008). En esta con figuración como campo intelectual han contribuido autores como Paulo Freire, João Francisco de Souza y Carlos Núñez, así como los centros de apoyo y redes de organizaciones civiles que desarrollan o acompañan prácticas educativas populares. Pg. 20	
Educación Popular y Paradigmas Emancipadores	Alfonso Torres Carrillo	2009	PYS-30-03-R	Paradigma del Socialismo	Si bien es cierto que hay un consenso en torno a la necesidad política de los "nuevos paradigmas", no lo hay en cuanto a la manera de entender el carácter y los alcances del concepto. Ya en un estudio anterior (Torres, 2008), se señalaban diferentes sentidos del término, que oscilaban entre los que ven en los paradigmas a los grandes marcos culturales ("vivimos crisis de época"), pasando por los que los ven como sistemas de ideas o de conceptos que orientan la práctica ("se necesita lanzar conceptos que generen nuevos sitios de significación"), hasta quienes los entienden en una clave político ideológica. De este modo, cuando desde la EP se habla de paradigmas emancipadores, simultáneamente estamos haciendo mención a una dimensión gnoseológica (interpretaciones de la realidad), a una dimensión política y ética (posicionamiento frente a dicha realidad) y a una dimensión práctica: dicha concepción orienta las acciones individuales y colectivas. Desde la ya clásica consigna "ver-juzgar-actuar" hasta las elaboraciones actuales, la preocupación de la educación popular por el conocimiento ha estado y está en función de las prácticas transformadoras de realidad, es una pedagogía de la praxis. En	Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) / Educación Popular (ED)
Educación Popular y Paradigmas Emancipadores	Alfonso Torres Carrillo	2009	PYS-30-03-R	Educación Popular		

Educación Popular y Paradigmas Emancipadores	Alfonso Torres Carrillo	2009	PYS-30-03-R	Corriente Pedagógica Crítica (ED)	Esta preocupación por “aportar en la construcción de nuevos paradigmas emancipadores” no parte de cero. La EP como corriente pedagógica crítica, no sólo ha construido a lo largo de su trayectoria histórica un sistema de ideas y valores críticos compartidos, sino también un conjunto de creencias, saberes, representaciones, imaginarios y referentes simbólicos comunes. Hace más de una década Mario Osorio Márquez (1996, p 35), se refirió a la EP como el “paradigma dialógico” en contraste con los paradigmas de la esencia (clásico) y de la conciencia (moderno). Desde estos marcos	
Educación Popular y Paradigmas Emancipadores	Alfonso Torres Carrillo	2009	PYS-30-03-R	Formación de educadores	A la vez, desde la educación popular se han hecho aportes acerca de la cuestión metodológica y pedagógica de las prácticas sociales alternativas y la formación de educadores; propuestas como el diálogo de saberes y el diálogo cultural han sido incorporadas a otros discursos y prácticas educativas como la interculturalidad y el tratamiento de conflictos. La corriente de EP tiene fortalezas en algunas temáticas: la sistematización de experiencias, la incidencia en políticas públicas, la democracia participativa local y la alfabetización, como lo evidencia el contenido de los últimos números de La	
Educación Popular y Paradigmas Emancipadores	Alfonso Torres Carrillo	2009	PYS-30-03-R	Hechos Sociales	Históricamente, la fuente teórica que alimentó los movimientos y discursos alternativos a lo largo del siglo XX fue el marxismo, en sus diferentes vertientes como el leninismo, el maoísmo y la obra de Antonio Gramsci, entre otros. En oposición a las concepciones metafísicas, el materialismo histórico proporcionó las claves interpretativas y las categorías de análisis más recurrentes. Por un lado, la perspectiva dialéctica –más allá de las supuestas “leyes”–, contribuyó a comprender los hechos sociales como totalidades cambiantes, como síntesis de relaciones y a reconocer las contradicciones que la	
Educación Popular y Paradigmas Emancipadores	Alfonso Torres Carrillo	2009	PYS-30-03-R	Ciencia Clásica	Otros pensadores, como Morin (1996) y Martínez (2000), centran la crítica en la llamada ciencia clásica, hija de la modernidad europea, que se convirtió en el paradigma o “matriz epistémica dominante en los últimos cinco siglos”. En esta perspectiva, los paradigmas subyacen y definen las formas de conocimiento, pensamiento y acción: “toda estructura cognoscitiva generalizada o modo de conocer, en el ámbito de una determinada comunidad o sociedad, se origina o es producida por una matriz epistémica” (Martínez, 2000, p. 3). Dicha matriz rige los modos de conocer y pensar, y da origen a	
Educación Popular y Paradigmas Emancipadores	Alfonso Torres Carrillo	2009	PYS-30-03-R	paradigma de simplicidad	Edgar Morin denomina esta matriz “paradigma de simplicidad”, que supone orden en el universo y persigue o excluye el desorden; que reduce el orden a una ley, a un principio; que evitando la contradicción y el azar, reduce la complejidad del mundo; que expulsa la subjetividad del conocimiento, reduciéndola a abstracción y privilegia la lógica instrumental en la investigación. En una perspectiva similar se han identificado algunos rasgos comunes de la ciencia clásica (Torres, 1996): Determinismo: Isomorfismo: Concepción lineal del tiempo: Dualismo: Universalismo: Racionalización:	
Educación Popular y Paradigmas Emancipadores	Alfonso Torres Carrillo	2009	PYS-30-03-R	Educación Popular	Para la EP no basta el reconocimiento ni la contribución a la construcción de un pensamiento crítico y una racionalidad epistémica alternativa a la que ha predominado desde la cultura occidental, la ciencia moderna y el llamado pensamiento único hegemónico; es necesario generar propuestas de formación que posibiliten el reconocimiento, la apropiación y la construcción de racionalidades y subjetividades emancipadoras, por parte de los educadores populares –y consecuentemente, de los sujetos de sus prácticas educativas Es decir, es necesario pensar en una formación surgida a partir de estos	
Educación Popular y Paradigmas Emancipadores	Alfonso Torres Carrillo	2009	PYS-30-03-R	Pensar Críticamente	Pensar críticamente no es hacer afirmaciones o manejar información con contenido crítico, sino adquirir una manera de razonar capaz de leer críticamente el mundo por sí mismos. Para Lipman, el Pensamiento Crítico implica la formación de criterios para comprender y resolver problemas concretos en contextos cambiantes. Los criterios son razones valiosas que justifican y definen formas de pensar y hacer que consideramos relevantes, confiables y potentes. Se generan y son pertinentes en comunidades interpretativas específicas y se expresan a través de principios, acuerdos. Podemos ver así que la pedagogía de la liberación de Paulo Freire se constituyó en una influencia	paradigmas emancipadores se sitúan especialmente en tres campos: la formación, la investigación y la promoción de la reflexión, discusión y producción en torno a las grandes apuestas éticas políticas y perspectivas que nos dan
La Influencia De Paulo Freire En La Conformación De La Educación Popular Autónoma En La Provincia De Quebec	Philippe Viens	2009	PYS-30-04-R	Pedagogía de la Liberación	definitiva para la conformación del movimiento de educación popular en Quebec. Ahora bien, veamos con mayor profundidad cómo esta influencia se manifiesta en la EPA. Alfonso Torres (2007) sintetiza los planteamientos de Freire en cuatro dimensiones: educar es conocer críticamente la realidad; educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad; educar es formar los sujetos de dicho cambio y educar es diálogo (Cfr. Torres, 2007, p. 30). Dimensiones que son identificables en la	Educación Popular Autónoma, EPA. Provincia francoparlante, Québec (Canadá)
La Influencia De Paulo Freire En La Conformación De La Educación Popular Autónoma En La Provincia De Quebec	Philippe Viens	2009	PYS-30-04-R	Prácticas Educativas	Más aún, para Freire, según Torres (2007), “las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad; la educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación” (pp. 31-32). La acción histórica de los sujetos consiste en trascender a las “situaciones límites” y crear el “inédito viable”. Pg. 36	
La Influencia De Paulo Freire En La Conformación De La Educación Popular Autónoma En La Provincia De Quebec	Philippe Viens	2009	PYS-30-04-R	Pedagogía de la Liberación	La ePa, que se conformó en esta provincia francoparlante, al extremo norte de América, es sólo una de las múltiples formas que ha tomado el pensamiento del destacado pedagogo latinoamericano en el mundo. En Quebec, Freire sigue inspirando a educadores y educadoras populares, desempleados, mujeres, jóvenes, militantes y otros miles de personas que participan en los cuatrocientos grupos que hacen Educación Popular Autónoma, en su transformación del mundo hacia un “inédito viable”, pero muchas veces sin que se enteren del papel fundacional que ha tenido y que sigue teniendo este	influencia que tuvo Paulo Freire en el discurso Educación popular

Pedagogía Decolonial Y Educación Comunitaria: Una Posibilidad Ético-Política	Diana Milena Peñuela C.	2009	PYS-30-05-R	Ciencias Sociales	se hace necesaria la reconceptualización de las teorías y perspectivas críticas con las cuales se han estado leyendo las problemáticas de los contextos sociales. Varios autores han hablado de la necesidad de indisciplinar las ciencias sociales, mostrando la urgencia de descentrar sus locus de enunciación asépticos y alejados de la realidad, en busca de nuevas relocalizaciones a partir de las cuales escuchen, visualicen y construyan otros puntos de vista, otras realidades, desde un trabajo interdisciplinario. Pg. 40	Autores: Catherine Walsh, Walter Mignolo, Edgardo Lander y Santiago Castro.
Pedagogía Decolonial Y Educación Comunitaria: Una Posibilidad Ético-Política	Diana Milena Peñuela C.	2009	PYS-30-05-R	Educación Comunitaria y Pedagogía	Ha sido preocupación constante de la Educación Comunitaria (Eco), establecer y, a la vez, problematizar sus relaciones con la pedagogía. En un primer momento, buscando distanciarse de su perspectiva funcionalista (Plan de Desarrollo Comunitario, 1992-1994), que emerge hacia la segunda mitad del siglo XX, y en la cual expresiones como "desarrollo y educación comunitaria" se asociaron a los procesos de "integración" al nuevo orden de las poblaciones pauperizadas por efectos de la expansión capitalista, operando como uno de los medios más adecuados para controlar el conflicto social e incorporar	
Pedagogía Decolonial Y Educación Comunitaria: Una Posibilidad Ético-Política	Diana Milena Peñuela C.	2009	PYS-30-05-R	Educación Comunitaria	Por otra parte, se han dado también procesos de teorización desde la academia que sitúan a la eco como un campo educativo y un paradigma pedagógico emergente cuyos balances discursivos y prácticos están aún por realizarse, pero se convierten en un intento por acercar la universidad pública con las realidades sociales, buscando de manera concomitante combatir su crisis de legitimidad social desde el replanteamiento de los programas ético-políticos y pedagógicos de la misma, más allá de lo escrito en el papel. Pg. 41	
Pedagogía Decolonial Y Educación Comunitaria: Una Posibilidad Ético-Política	Diana Milena Peñuela C.	2009	PYS-30-05-R	ECO (Prácticas de Formación)	Las prácticas de formación de la eco son políticas, dado que las formas y modos de "leer" la pedagogía y la educación en contexto están vinculados de manera ineluctable con el poder, y son éticas desde la perspectiva de lectura de los sujetos, en el sentido en que se a firma una ética de la vida que se convierte luego en una crítica ética, en términos de Dussel: Es decir, la vida humana es el contenido de la ética, desde donde se a firma la dignidad negada de la vida de la víctima, del oprimido o excluido. Las éticas críticas tienen como principio la obligación de	Ética - Política - Poder
Pedagogía Decolonial Y Educación Comunitaria: Una Posibilidad Ético-Política	Diana Milena Peñuela C.	2009	PYS-30-05-R	Pedagogía Freiriana / Pedagogía Decolonial	Aunque existen varias corrientes que en nuestro país han situado y posicionado la pedagogía desde lugares distintos, en ocasiones contradictorios entre sí, se asume la corriente pedagógica freiriana y sus posteriores desarrollos y apropiaciones desde sus acercamientos con la educación popular y la educación comunitaria, dado que es una pedagogía contextual que nace desde y para América Latina, se asume la posibilidad de generar diálogos con posturas y corrientes históricas euro-céntricas. Así pues una de las preguntas que mueve el presente artículo desde los discursos decoloniales, es indagar	
Pedagogía Decolonial Y Educación Comunitaria: Una Posibilidad Ético-Política	Diana Milena Peñuela C.	2009	PYS-30-05-R	Relaciones de Poder	Analizando el funcionamiento de las relaciones de poder (proyectos hegemónicos, relaciones de dominación, dependencia, represión) a partir de contextos particulares específicos (procesos de formación inicial y de posgrado en el campo de la educación comunitaria, funcionamiento de organizaciones comunitarias, ONG, centros alternativos de prácticas alternativas de comunicación, entre otros), análisis de las prácticas de formación en la política educativa (por ejemplo, los comedores comunitarios, Programa Escuela-Ciudad- Escuela, programas de cultura ciudadana) y análisis de	
Pedagogía Decolonial Y Educación Comunitaria: Una Posibilidad Ético-Política	Diana Milena Peñuela C.	2009	PYS-30-05-R	Pedagogía Decolonial	La pedagogía decolonial emerge como una posibilidad investigativa para problematizar, deconstruir y reconstruir las prácticas de formación ético-políticas, en el marco del capitalismo de la información y la comunicación, así como la sociedad de consumo, implícitas y explícitas en los diferentes proyectos y procesos de la eco, al igual que en los proyectos sociales hegemónicos (formación de qué tipo de ciudadanía y preeminencia de qué tipo de valores, como se esbozo anteriormente), tanto en escenarios de educación formal, no formal como informal. Su pretensión es pues realizar de forma paralela, pero	
Economía y Educación: Teorías y prácticas en su enseñanza	Marcelo Fabián Vitarelli	2009	PYS-30-08-R	Economía de la Educación	En el horizonte que dibuja en el campo epistémico la concepción de la neutralidad valorativa, hace su aparición la Economía de la Educación como "una de las ramas de la ciencia económica que presenta un mayor progreso" (Blaug, 1972, p. 9). La posición central que sostiene, entonces, que la educación contribuye al crecimiento económico, acuñada en los años 1950 y sostenida en la década siguiente, funda así la escuela de pensamiento del Capital Humano. Su principal exponente, Theodore Schultz, llamó la atención sobre el valor económico de la educación desde su trabajo publicado en 1961.	
Economía y Educación: Teorías y prácticas en su enseñanza	Marcelo Fabián Vitarelli	2009	PYS-30-08-R	Enseñanza de la Economía	Desde hace unos años asumimos el desafío de llevar adelante una propuesta de enseñanza de la economía en tanto que ciencia social y su relación con el campo de saber de la educación, convencidos de la necesidad de replantear el universo conceptual desde donde se encuentra instalada en los ámbitos de la Academia, tarea esta que no resulta en absoluto sencilla. Hacemos referencia a un cuadro de situación inicial en el que predomina la opción de una ciencia que ha olvidado su sentido original de saber que sirve para la vida del hombre en sociedad, ha vuelto la espalda a los sujetos, y opera en la	
La Universidad De Las Competencias: El Lugar Del Conocimiento En El Capitalismo Contemporáneo	Alejandro Álvarez Gallego	2009	PYS-30-09-R	Universidad	La universidad, más allá de las múltiples tareas que ha tenido que cumplir para satisfacer todo tipo de demandas culturales, sociales, políticas y económicas, es el lugar por excelencia donde se puede pensar distinto y deliberar en medio de posiciones contradictorias. Si le quitáramos las funciones de solucionar problemas sociales y de formar profesionales funcionales a las demandas del mercado, tareas que por lo general la agobian y la sobrecargan y pueden realizar otro tipo de instituciones, lo que realmente quedaría como especificidad y como tarea indelegable sería la construcción de lugares para pensar	

La Universidad De Las Competencias: El Lugar Del Conocimiento En El Capitalismo Contemporáneo	Alejandro Álvarez Gallego	2009	PYS-30-09-R	Conocimiento	Para esta corriente filosófica, y en general para los analistas sociales que la siguen, después de la segunda guerra mundial la sociedad cambió sustancialmente. Nuestra época sería otra, y desde entonces estaríamos viviendo la emergencia y consolidación de un mundo que nunca antes había existido. Si esto es así, debemos saber qué fue lo que cambió, qué dejamos de ser y qué comenzamos a ser desde entonces. Para abordar estas preguntas, hay que aceptar entonces que no hay una naturaleza en el conocimiento y que su forma ciencia no existió siempre: por tanto, es susceptible de desaparecer. Tal como lo proclaman los economistas neoclásicos, el conocimiento se convirtió así en la principal fuerza de producción. Ya Marx lo había anticipado en los Grundrisse, cuando habló del intelecto general (general intellect), entendido como el conocimiento objetivado en las máquinas, como cuerpo social. En el proceso de desarrollo capitalista, este fenómeno ha ido transformando radicalmente la fuerza laboral (menos obreros de la industria manufacturera y más técnicos profesionales manejando máquinas). Por eso se creyó, por lo menos desde la década del treinta del siglo XX, que la ciencia Las instituciones educativas han sido intervenidas y ya son otra cosa en el capitalismo cognitivo. Los rectores son gerentes, los profesores son acompañantes, los estudiantes son diversos y tienen derecho al desarrollo de su libre personalidad, los conocimientos son volátiles y provisionales, existen en un nuevo formato llamado competencias que se pueden medir universalmente por medio de su estandarización. Las instituciones educativas hoy son inteligentes, porque tienen la habilidad de cambiar de acuerdo con las necesidades de la sociedad (¿del mercado?), de los nuevos valores que se	Corriente Filosófica de Jean Francois Lyotard
La Universidad De Las Competencias: El Lugar Del Conocimiento En El Capitalismo Contemporáneo	Alejandro Álvarez Gallego	2009	PYS-30-09-R	Conocimiento (Producción)	Una definición recurrente para el museo, o para todos los museos en general, es la que lo sitúa en el concepto de "lugar", de aquellos lugares en los que la sociedad almacena los objetos que han sido seleccionados porque constituyen la trama de su memoria material, histórica y cultural. Lugar, selección, objetos, memoria y sociedad constituyen el entramado conceptual que da vida a unas instituciones sociales cuya misión se delimita en torno a la necesidad de adquirir, preservar y exponer dichos objetos, pero también la necesidad de investigar, comunicar y educar en torno a los significados	
La Universidad De Las Competencias: El Lugar Del Conocimiento En El Capitalismo Contemporáneo	Alejandro Álvarez Gallego	2009	PYS-30-09-R	Instituciones Educativas	el Museo Pedagógico Colombiano es un asunto de maestros. La especificidad de este Museo tiene que ver, en primera instancia, con su papel en la formación de maestros en estrecha relación con lo que custodia un museo en términos de tensiones, con la recolección de objetos, la formación de fondos, la obra de arte y su posible fetichización. Es decir, permitir reflexionar al maestro en términos de lo que ha sido la educación y la pedagogía, y no sólo desde el recuerdo, por ello aquí la memoria cobra y adquiere las dimensiones que más adelante desarrollamos. La cuestión es cómo hacer para que al	
Memoria E Historia: Recuperar, Reflexionar Y Formar Desde El Museo Pedagógico Colombiano	Claudia Ximena Herrera Beltrán, Carolina María Ojeda Rincón	2009	PYS-30-11-R	Museo Pedagógico	La apuesta, en este sentido, es establecer una relación entre memoria y pensamiento, que quiere decir memoria para cambiar de lugar, memoria para lo prohibido, que es lo que atañe al pensamiento, ya no es memoria para la verdad, por el contrario, hacemos memoria para examinar aquellas marcas dolorosas de la piel, para olvidar quizás eso que creemos ser, porque este modo de memoriar es distinto. Cabe preguntarnos entonces ¿memoria para qué? Para aproximarnos a una comprensión histórica de lo que somos y de lo que hemos sido. Hacer memoria en el Museo es acercarnos	
Memoria E Historia: Recuperar, Reflexionar Y Formar Desde El Museo Pedagógico Colombiano	Claudia Ximena Herrera Beltrán, Carolina María Ojeda Rincón	2009	PYS-30-11-R	Formación de maestros	relación entre memoria e historia, en tanto que ambas son condiciones de posibilidad para pensar el saber pedagógico en toda su singularidad. Sin ellas, una reconstrucción de lo que ha sido la práctica pedagógica en Colombia se arriesgaría a ser la reducción del ejercicio nostálgico por el pasado, o de un ejercicio objetivo y hegemónico de historiar. En este punto, también es necesario a firmar que si bien un museo, cualquiera que sea su connotación y de la cual no escapan los Museos Pedagógicos y los Centros de Memoria, por su misma constitución está atravesado por ejercicios de poder en tanto que,	Tensiones: por la recuperación de las mem
Memoria E Historia: Recuperar, Reflexionar Y Formar Desde El Museo Pedagógico Colombiano	Claudia Ximena Herrera Beltrán, Carolina María Ojeda Rincón	2009	PYS-30-11-R	Memoria y Pensamiento	las reflexiones en torno a la estructura conceptual y al funcionamiento del Museo Pedagógico Colombiano, con miras a delimitar su singularidad con respecto a otros museos, han sido objeto de especial atención. De esta manera se ha venido con figurando y afinando tanto sus propuestas como sus apuestas, a partir de la revisión de una amplia bibliografía en los temas de interés y la puesta en discusión de su sentido con académicos nacionales e internacionales, con maestros y con estudiantes. El principio de esta reflexión intentaba dar cuenta de ello. Pg. 98	
Memoria E Historia: Recuperar, Reflexionar Y Formar Desde El Museo Pedagógico Colombiano	Claudia Ximena Herrera Beltrán, Carolina María Ojeda Rincón	2009	PYS-30-11-R	Memoria e Historia	La historia de las poblaciones indígenas, como la de las comunidades afrocolombianas, ha sido una historia de invisibilización, exclusión y opresión. Sus demandas de	
Memoria E Historia: Recuperar, Reflexionar Y Formar Desde El Museo Pedagógico Colombiano	Claudia Ximena Herrera Beltrán, Carolina María Ojeda Rincón	2009	PYS-30-11-R	Estructura Conceptual	La historia de las poblaciones indígenas, como la de las comunidades afrocolombianas, ha sido una historia de invisibilización, exclusión y opresión. Sus demandas de acceso a la educación y de inclusión en el "servicio" educativo forman parte de sus luchas y sus movimientos, apelando en muchos casos a las legislaciones vigentes que ya en el siglo XIX reconocían la igualdad frente a la ley y el derecho a la educación. Inicialmente no ponen en duda la oferta curricular. En un momento en el cual la invisibilidad de la población indígena es muy alta, la posesión de la lengua hegemónica, la lectura y la	
La historia de las poblaciones indígenas, como la de las comunidades afrocolombianas, ha sido una historia de invisibilización, exclusión y opresión. Sus demandas de	María del Pilar Unda Bernal, Aroldo Guardiola Ibarra, Soraya Constán Medero, Ofelia Berrío Morelo Berrío Morelo, Margarita Martínez Camacho	2009	PYS-30-13-I	Educación - Inclusión	La interculturalidad es decisivamente otra postura ética, otra forma de entender la relación entre las culturas, que sabe de la insuficiencia de las luchas particulares si no se tienen en cuenta los procesos más amplios en los cuales se producen las condiciones de inequidad y diferencia. La interculturalidad pasa por el reconocimiento de cada cultura, pero es un asunto que compete al conjunto de la sociedad, puesto que introduce el asunto de las profundas asimetrías existentes. Pg. 116	ética
La historia de las poblaciones indígenas, como la de las comunidades afrocolombianas, ha sido una historia de invisibilización, exclusión y opresión. Sus demandas de	María del Pilar Unda Bernal, Aroldo Guardiola Ibarra, Soraya Constán Medero, Ofelia Berrío Morelo Berrío Morelo, Margarita Martínez Camacho	2009	PYS-30-13-I	Interculturalidad		

¿Patrimonio educativo? Apuntes para Pensar las practicas de memorización	Dora Lilia Marín Díaz	2009	PYS-31-02-R	Educación y Memoria	Existe hoy una gran preocupación por la memoria. Asistimos a un boom, sin precedentes, de los estudios acerca de las tradiciones, el patrimonio y la recuperación y de la producción de espacios colectivos para la memoria: topográficos, monumentales, simbólicos y funcionales que se constituyen en los monumentos de esa otra historia. Los Estados y los organismos de cooperación internacional pero también los movimientos sociales y políticos, las comunidades académicas, con sus diversas disciplinas y especialistas se lanzan a recuperar, reorganizar y construir archivos, museos, centros de	
¿Patrimonio educativo? Apuntes para Pensar las practicas de memorización	Dora Lilia Marín Díaz	2009	PYS-31-02-R	Archivo Pedagógico	El "archivo pedagógico" fue resultado del proyecto interuniversitario "Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia" que constaba de cuatro subproyectos: "Los jesuitas como maestros", "La práctica pedagógica durante la Colonia", "La práctica pedagógica del siglo XIX" y "La práctica pedagógica del siglo XX que se desarrollara en Colombia en durante la década de los ochenta". De estos proyectos se produjeron los únicos fondos especializados en documentación histórica relacionados con la pedagogía en el país y se elaboraron bases de datos en donde se indicaron los archivos de procedencia	
¿Patrimonio educativo? Apuntes para Pensar las practicas de memorización	Dora Lilia Marín Díaz	2009	PYS-31-02-R	Memoria - Patrimonio Educativo	En general, tres son los desplazamientos que esa noción de archivo pedagógico nos propone y a partir de los cuales podemos pensar las discusiones actuales en relación con la memoria y el patrimonio educativo. El primer desplazamiento consiste en un desplazamiento en términos de los criterios usados para la elección, la organización y la definición de los documentos que constituyen los fondos de estos lugares de la memoria. Los criterios no serían definidos previamente; por el contrario, serían producidos desde el uso de los materiales como fuentes documentales de las investigaciones y dentro	
¿Patrimonio educativo? Apuntes para Pensar las practicas de memorización	Dora Lilia Marín Díaz	2009	PYS-31-02-R	Archivo Pedagógico	Por su parte, y de acuerdo con el vocabulario controlado para el "Archivo pedagógico", se hace necesario efectuar, por lo menos, dos distinciones: la primera entre lo que el archivo denomina "sujetos de la enseñanza" y los que el tesoro agrupa como "profesionales de la educación" y, la segunda, entre los términos maestro, docente y profesor, distinciones que sólo son posibles con una mirada histórica y desde el saber pedagógico. En este sentido, y como resultado del "Archivo pedagógico", Olga Zuluaga (1999) nos señala que el término "maestro" remite al sujeto de la enseñanza	Maestro - Profesor - Docente
¿Patrimonio educativo? Apuntes para Pensar las practicas de memorización	Dora Lilia Marín Díaz	2009	PYS-31-02-R	Patrimonio Educativo	Finalmente, pensar que la definición de un patrimonio educativo nos lleva a preguntas relevantes relacionadas con la organización y la conservación de esos lugares de la memoria, pero también con el reconocimiento de las implicaciones políticas y sociales de esa práctica de memorización que, parece, estamos compelidos mas también interesados en adelantar. Así, salvar, resguardar, proteger, garantizar se convierte, a su vez, en producir, inventar, definir, imponer esa memoria activa que llamamos "patrimonio educativo".	
La pedagogía proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora	Alcira Aguilera Morales, Adriana María Martínez Lara	2009	PYS-31-03-R	Pedagogía Proyectiva	Hablar de la pedagogía proyectiva exige caracterizarla y preguntar por sus sustentos teóricos y epistemológicos. Estas preguntas guiaron el deseo de construir discurso pedagógico y de alimentar el propio ejercicio docente de las autoras del presente artículo. A raíz de ello, se indagó acerca de los actores que hicieron posible la propuesta y de los sustentos teóricos que pueden dar cuenta de lo ganado en la praxis desde la pedagogía proyectiva. Los docentes y gestores identificaron esta manifestación de trabajo por proyectos con diferentes referentes teóricos. De acuerdo con dicha	
La pedagogía proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora	Alcira Aguilera Morales, Adriana María Martínez Lara	2009	PYS-31-03-R	Pedagogía Proyectiva (Proyección)	La proyección, entonces, supone un sentido inverso o contrario a la adaptación. Los sujetos deben proyectarse en sus diferentes espacios, proyectar las cosas que les brinda su entorno; es decir, constituirse en sujetos transformadores de su contexto. Desde el punto de vista ético, la proyección implica "la exteriorización de un sistema de valores autofinalizado; consiste en dar sentido a los actos a partir de los propios valores, de las propias concepciones" (Vassileff, 1990, p. 20). A partir de la capacidad o competencia proyectiva, el individuo no se contenta con lo establecido, lanza hacia delante	
La pedagogía proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora	Alcira Aguilera Morales, Adriana María Martínez Lara	2009	PYS-31-03-R	Pedagogía Proyectiva (Lenguaje)	La escuela moderna ha desconfiado de aquellos lenguajes que no obedecen a los códigos instituidos por el paradigma moderno; paradigma que, a su vez, ha asumido que los conocimientos centrales giran en torno al lenguaje de codificación alfabética, a la información de las diferentes disciplinas científicas, a las operaciones aritméticas y a los valores ciudadanos. Ello se encarna en la reproducción de un conocimiento que se encuentra en el texto impreso, con verdades acabadas, con historias lineales, con unas secuencialidades definidas y terminadas. La pedagogía proyectiva retoma tales conocimientos	
La pedagogía proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora	Alcira Aguilera Morales, Adriana María Martínez Lara	2009	PYS-31-03-R	Modelo Pedagógico	La pedagogía proyectiva sustenta su modelo pedagógico desde la propuesta elaborada por Bernstein (2001) sobre el modelo pedagógico integrado, del cual se considera pertinente resaltar los principios de clasificación y enmarcación y la manera como éstos se viven desde la pedagogía proyectiva. A partir del principio de clasificación se establecen las delimitaciones fuertes o débiles, las fronteras que se tienen entre los saberes, entre la escuela y la comunidad, entre las disciplinas y demás aspectos pedagógicos. Cuando existen fronteras fuertes o límites rígidos entre estas categorías, se habla de una tendencia	
La pedagogía proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora	Alcira Aguilera Morales, Adriana María Martínez Lara	2009	PYS-31-03-R	Formación	La pedagogía proyectiva se basa, de manera esencial, en un enfoque centrado en la formación y en el fortalecimiento de los sujetos partícipes de ella. Guarda un profundo sentido formativo, por cuanto busca que niños, niñas y jóvenes crezcan en un espacio que posibilita el desarrollo de su autonomía, su autenticidad y su libertad. Es decir, que la pedagogía proyectiva no sólo brinda espacios, conocimientos, prácticas, tiempos para que las personas adquieran los elementos necesarios para desenvolverse socialmente: también busca hacer del deseo fundante que lleva dentro de sí cada	

La pedagogía crítica: Reflexiones entorno a sus prácticas y desafíos	Piedad Ortega Valencia	2009	PYS-31-04-R	Desprofesionalización del Maestro	Nuestro punto de partida surge de la identificación de asuntos problemáticos en el campo pedagógico referidos a la consolidación de mecanismos en el ámbito institucional en torno a la desprofesionalización del maestro y a los procesos de despedagogización en la escuela.1 Este reconocimiento situacional aunado a las tendencias pedagógicas de tipo tecnoinstrumental, gerencial, humanista-neoconservadora y unas pedagogías para el control que se están imponiendo en nuestro país propende por viabilizar un proyecto de formación para la adaptación, la integración y la movilidad
La pedagogía crítica: Reflexiones entorno a sus prácticas y desafíos	Piedad Ortega Valencia	2009	PYS-31-04-R	Pedagogía Crítica	La pedagogía crítica comparte con la educación popular una apuesta ética y política. Ética sustentada por fines de reconocimiento, empoderamiento y de- mocracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, de clase, de etnia, de sexo y en condiciones de subalternidad. En fin, una actuación intencionada de corte educativo que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales; una apuesta pedagógica en la orientación de procesos de construcción del cono- cimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas
La pedagogía crítica: Reflexiones entorno a sus prácticas y desafíos	Piedad Ortega Valencia	2009	PYS-31-04-R	Pedagogía Crítica (Giroux)	La pedagogía crítica en palabras de Giroux, consiste, sobre todo, en una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente. La pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas; está comprometida en aquellas tentati- vas que pretenden influir en la produc- ción y en la construcción de significado. En este sentido, la pedagogía no se relaciona únicamente con las prácticas de enseñanza sino que implica también un reconocimiento de las políticas cul- turales que sustentan dichas prácticas. McLaren y Giroux plantean que la peda- gogía crítica consiste,
La pedagogía crítica: Reflexiones entorno a sus prácticas y desafíos	Piedad Ortega Valencia	2009	PYS-31-04-R	Pedagogía	La pedagogía, se reitera, consiste en una práctica potencialmente política y ética porque constituye una acción responsable; a través de ella respondemos no sólo ante las propias intenciones o convicciones, sino ante las consecuencias de los actos al cargar con la responsabilidad de las mismas de antemano (Bárcena, 2005, p. 174). En esa medida, la pedagogía nos exige pensarnos en situación; por ello, es una práctica históricamente dada porque necesitamos aprender a vivir, actuar y pensar en la incertidumbre que tanto tememos.
La pedagogía crítica: Reflexiones entorno a sus prácticas y desafíos	Piedad Ortega Valencia	2009	PYS-31-04-R	Práctica Pedagógica	Una de las consideraciones de la práctica pedagógica la inscribe en un sentido amplio: una praxis social objetiva e intencionada en la cual intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia–, así como los aspectos políticos institucio- nales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la acción de los maestros (Fierro y otros, 1999). La práctica pedagógica, según Giroux (2003), se refiere a formas de producción cultural
La pedagogía crítica: Reflexiones entorno a sus prácticas y desafíos	Piedad Ortega Valencia	2009	PYS-31-04-R	Práctica del Maestro	la práctica del maestro le significa convertirse en productor de conocimientos, saber lo que hace, cómo lo hace y para qué y quiénes lo hacen; el maestro recrea “aquello” con lo cual lo formaron y por ello produce nuevas prácticas. En estas nuevas producciones aparecen otros saberes: saber propio, saber del otro, saber de disputa, de protesta y de resistencia. Finalmente, en esta relación de cualidades de la práctica pedagógica se instituyen comunidades de saber en diálogo con la institucionalidad, la comunidad y las redes de maestros. Pg. 30
La pedagogía crítica: Reflexiones entorno a sus prácticas y desafíos	Piedad Ortega Valencia	2009	PYS-31-04-R	Formación	La pedagogía crítica le apuesta por formar a un sujeto que se interrogue por su propia práctica y desde allí indague su acción pedagógica en relación con los aportes teóricos que provoca cada uno de los espacios donde actúa; en consecuencia, a partir del reconocimiento de los contextos, se hace necesario asumir al maestro como sujeto de reflexividad, ligado a experiencias y a proyectos; sujeto portador de una historia que configura sus dinámicas de relaciones. Des- de estas dinámicas se generan los temas y problemas que impulsan sus actuaciones al dar orientación y sentido a su práctica pedagógica. Ese
La pedagogía crítica: Reflexiones entorno a sus prácticas y desafíos	Piedad Ortega Valencia	2009	PYS-31-04-R	Pedagogía	Potenciar desde lo pedagógico las actuaciones de los maestros, significa deconstruir los discursos disciplinadores y tecnicistas que los sitúan como repro- ductores de órdenes y prácticas; del mismo modo, significa propiciar rupturas con las prescripciones permanentes que les formulan en relación con lo que deben hacer. Los maestros se encuen- tran cada vez más sobrecargados de responsabilidades educativas, dentro de un contexto social que no siempre les acompaña y donde perciben que se ha incrementado tanto la falta de acuerdo acerca de las finalidades educativas como la incertidumbre
La pedagogía crítica: Reflexiones entorno a sus prácticas y desafíos	Piedad Ortega Valencia	2009	PYS-31-04-R	Pedagogía Crítica	La pedagogía crítica es la presencia de Freire en su poder simbólico, pedagógico, político y ético que nos convoca a pensarnos en estos tiempos de la incertidumbre y el desasosiego para poder resistir tanta desesperanza junta y construir un “nosotros” desde actuaciones solidarias, receptivas y acogedoras. Pg. 32
El problema de la desarticulación de conocimiento en la formación inicial de profesores de Química	Omar León Manchego, Luis Enrique Salcedo Torres	2009	PYS-31-05-R	Formación Inicial Profesores de Química	El problema de la desarticulación de conocimientos en la FIPQ se halla asociado con el “modelo sumativo” (Furió, 1994) que se sigue en la mayoría de programas de formación docente y que ha sido objeto de críticas en las dos últimas décadas, pues no favorece una formación do- cente de calidad. En este modelo, la formación de los futuros profesores se asume como la simple suma de una formación química –cursos de química–, por una parte, y una formación psicopedagógica –cursos de pedagogía, didáctica, psicología, filosofía, sociología–, de otra parte. Varios autores se han referido al problema de

El problema de la desarticulación de conocimiento en la formación inicial de profesores de Química	Omar León Manchego, Luis Enrique Salcedo Torres	2009	PYS-31-05-R	Didáctica de las Ciencias	La didáctica de las ciencias en la formación inicial del profesorado constituye una propuesta que concuerda con los progresos de la investigación didáctica para la formación docente: está a favor de aspectos como la importancia de hacer explícitas las finalidades de la enseñanza de las ciencias, la orientación del aprendizaje como un proceso de investigación dirigido y el estudio de los resultados de la investigación didáctica. No obstante, el problema de la desarticulación de conocimientos en los programas de formación docente no se resuelve debido a que el estudio de la didáctica de las ciencias	profesores de química en formación inicial (PQFI)
El problema de la desarticulación de conocimiento en la formación inicial de profesores de Química	Omar León Manchego, Luis Enrique Salcedo Torres	2009	PYS-31-05-R	Conocimiento Pedagógico (Contenido Químico)	Ante la necesidad de una adecuada formación de profesores de química para mejorar la calidad de la enseñanza se requiere que, más allá de la construcción de conocimientos conceptuales de química y del conocimiento de teorías generales acerca de la pedagogía, el futuro profesor construya conocimiento químico conceptual, procedimental y actitudinal y que lo integre con el conocimiento pedagógico, psicológico, didáctico, epistemológico y sociológico. Este conocimiento integrado se denominará aquí Conocimiento Pedagógico del Contenido Químico. Con base en la naturaleza de la	
El problema de la desarticulación de conocimiento en la formación inicial de profesores de Química	Omar León Manchego, Luis Enrique Salcedo Torres	2009	PYS-31-05-R	Enseñanza de la Química	La educación en química, por su parte, debe contribuir al proceso formativo de los jóvenes, esto es, al desarrollo de aquello que en el ser humano es posible de mejorar, por ejemplo, en el desarrollo de la creatividad, la crítica, la autonomía, la capacidad para resolver problemas, el trabajo colectivo, el ejercicio de la ciudadanía, el ser un profesional reconocido, el aportar a la solución de problemas en su entorno local y global, entre otros. Asimismo cada vez toma mayor importancia la idea de educación científica para la ciudadanía en contraposición a la tradicional educación propédeutica, entendida como	
El problema de la desarticulación de conocimiento en la formación inicial de profesores de Química	Omar León Manchego, Luis Enrique Salcedo Torres	2009	PYS-31-05-R	Formación	Se ha planteado que la desarticulación de conocimientos se constituye en una problemática relevante y vigente en la formación inicial de profesores. En los programas de formación inicial de profesores de ciencias, y de química en particular, es necesario implementar estrategias didácticas en el proceso formativo que superen el transmisivismo centrado en los contenidos de química o de pedagogía, para que los futuros profesores puedan adaptar las estrategias aprendidas a la enseñanza de la química. El futuro profesor debería construir CPCO representado en la integración de los conocimientos	
Formación pedagógica e investigativa en la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional	Gloria Janneth Orjuela Sánchez	2009	PYS-31-07-R	Formación Pedagógica (Pedagogía)	la pedagogía se asume como una disciplina en construcción permanente que habla del saber pedagógico, que tiene su propio lugar y que puede armar su propio cuerpo epistemológico. En ese sentido, los elementos constitutivos de la pedagogía se transforman en distintos campos de interés para los licenciados de formación general y, por supuesto, se hacen pertinentes para licenciados en educación especial. En fin, elementos constituidos en factor clave que, desde lo pedagógico, le darán su identidad como sujeto del saber pedagógico en cuanto se enfrente a las prácticas. Estos campos de	
Formación pedagógica e investigativa en la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional	Gloria Janneth Orjuela Sánchez	2009	PYS-31-07-R	Programas de Formación (Educación Especial)	programas de formación de Licenciados en Educación Especial; programas donde la pedagogía se asume con una mirada completamente instrumental y el maestro es visto como aplicador de técnicas de evaluación y/o medición, como adaptador de material y ambientes. De igual manera la pedagogía se asume de manera muy superficial, desde perspectivas, muchas veces naturalizadas, que la llevan a ser abordada de manera emblemática, apegada a los discursos habituales no se les cuestiona ni se les interroga. Al respecto Yarza (2008) citando las ideas de Gallego y Rodríguez, sostiene que éstos	
Formación pedagógica e investigativa en la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional	Gloria Janneth Orjuela Sánchez	2009	PYS-31-07-R	Formación Investigativa	La formación investigativa, como segundo eje de los pilares de la formación de educadores especiales, se constituye en un elemento clave para poder avanzar y concretar los puntos a favor o en contra del discurso de la educación inclusiva y su aplicación práctica en las aulas regulares. Su valor repercute en las formas de analizar y proponer cambios en los programas de formación de educadores especiales y de docentes en general. El campo de investigación ha tenido manejos particulares al interior de los programas de formación de	
Formación pedagógica e investigativa en la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional	Gloria Janneth Orjuela Sánchez	2009	PYS-31-07-R	Formación	Esta perspectiva de formación posibilita, además, comprender que las preguntas en torno a los saberes, las instituciones y las prácticas pedagógicas no se terminan en las preguntas por los modos de aprender, por los métodos de enseñanza, por las evaluaciones y diagnósticos, por la creación de programas individualizados o por la adaptación y diseño de programas, ambientes y estrategias de educación inclusiva; es decir, que la formación de educadores especiales tenga la posibilidad de pensarse más allá de lo instrumental y permita rebasar los límites que históricamente se ha visto han	
Formación pedagógica e investigativa en la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional	Gloria Janneth Orjuela Sánchez	2009	PYS-31-07-R	Pedagogía y Didáctica	Ambiente pedagógico y didáctico, el cual recoge la ideas que plantea la máxima instancia de la Universidad frente a la manera como se debe concebir y trabajar la pedagogía y la didáctica desde los distintos programas académicos. Este ambiente, además de propiciar la construcción personal y profesional del licenciado, apunta a que desarrolle una visión y una actitud pedagógicas que se reflejarán en su vida profesional, en un pensamiento crítico, creativo y en una actitud investigativa enfocada a la educación. Asimismo, se contempló el ambiente investigativo como aquel que conlleva	El 18 de Agosto de 2006 se expidió en la Universidad Pedagógica Nacional el acuerdo 035, en el cual se hicieron aclaraciones y especificaciones acerca de la forma como los distintos proyectos curriculares deben asumir los ambientes
Formación pedagógica e investigativa en la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional	Gloria Janneth Orjuela Sánchez	2009	PYS-31-07-R	Núcleo común de Pedagogía	Núcleo común de pedagogía. Se constituye en una formación generalista para todos los docentes en formación del Departamento. Su campo de interés es la pedagogía, vista como elemento constitutivo e identificador de la esencia en la formación del profesorado. En ese sentido, se propone dar inicio al funcionamiento del núcleo a partir de los espacios: "Historia de la educación y la pedagogía" y "Corrientes pedagógicas". A la anterior propuesta se podrían anexar otros espacios como "Epistemología de la pedagogía y educación y cultura". Renovación curricular en la Licenciatura en	

Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje	Ancizar Narváez Montoya	2010	PYS-32-02-R	Modelos Pedagógicos	En la tradición de los estudios pedagógicos, se han reconocido unos, así llamados, modelos pedagógicos. Modelos relacionados tanto con los fines sociales que se le asignan a la educación formal como con los procesos de enseñanza- aprendizaje y con las relaciones entre profesores y alumnos. Asimismo, en la tradición teórica del análisis de los medios de comunicación se han reconocido los llamados modelos de comunicación con los cuales se elaboran explicaciones y normativas, no sólo de las funciones sociales también asignadas a los medios de comunicación masivos sino de igual manera. Las teorías pedagógicas han surgido históricamente ligadas a un tipo particular de acción pedagógica, la de la escuela formal; por su parte, las teorías de la comunicación históricamente han nacido ligadas a la existencia de unos fenómenos particulares de comunicación, aquellos relaciona- dos con los medios masivos de comunicación. Esto no significa que antes de la escuela y de las teorías pedagógicas no hubiera en la sociedad acción pedagógica –concebida como “la imposición y la inculcación de una arbitrariedad cultural, según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación)”
Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje	Ancizar Narváez Montoya	2010	PYS-32-02-R	Teorías Pedagógicas	Mientras la acción pedagógica (educación) y la acción comunicativa (comunicación) son de la esencia antropológica del hombre, las teorías acerca de la una y de la otra surgen como elaboraciones modernas y particulares de la Cultura Occidental. Ahora bien, puesto que la acción pedagógica “sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en tanto en cuanto que se ejerce en una relación de comunicación” (Bourdieu y Passeron, 2001, p. 21), entonces se ha de reconocer como una acción comunicativa: de igual manera, se hace difícil pensar una acción comunicativa que no lleve
Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje	Ancizar Narváez Montoya	2010	PYS-32-02-R	Acción Pedagógica (Educación) - Acción Comunicativa (Comunicación)	La cultura escolar se caracteriza por sus formas expresivas alfabéticas, digitales, simbólicas y arbitrarias así como por sus formas de contenido (discurso) analítico, categorial y argumentativo–, la cultura mediática se caracteriza por sus formas expresivas orales, icónicas y rituales así como por sus formas de contenido narrativas, de relato, dramáticas (Narváez, 2004, pp. 99-100) –. Aunque también se implican diferencias en las sustancias de contenido originariamente, entre el mito y la filosofía, entre Dios y el cosmos, entre los héroes y las virtudes, entre personajes y conceptos, entre acciones y
Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje	Ancizar Narváez Montoya	2010	PYS-32-02-R	Cultura (Escolar - Mediática)	Si se asume que tanto la pedagogía como la comunicación se refieren a situaciones sociales en las cuales algunos sujetos se relacionan entre sí mediante sistemas simbólicos, puede proponerse, con las reservas del caso, una extrapolación: Se pretende mostrar que tanto la relación entre el emisor y el receptor como la relación entre el educador y el educando dependen del acceso que cada uno tenga a los respectivos códigos en los cuales está representado tanto el mensaje mediático como el conocimiento escolar. Ha de observarse bien en que, a diferencia de lo dicho por McLuhan, aquí el
Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje	Ancizar Narváez Montoya	2010	PYS-32-02-R	Pedagogía y Comunicación	En la Pedagogía existen diversas elaboraciones que reciben el nombre de modelos pedagógicos. Sin embargo, para simplificar, podría decirse que, en todos los casos, hay dos maneras no explícitas de clasificarlos: una que podría llamarse ética y política y otra que podría denominarse lógica o cognitiva. Desde el punto de vista ético y político, el criterio de clasificación se centra en la relación entre los sujetos del proceso pedagógico; en otras palabras, entre quien enseña y quien aprende y sus respectivas posiciones y posibilidades de agenciamiento. En este sentido, todos los modelos se pueden reducir,
Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje	Ancizar Narváez Montoya	2010	PYS-32-02-R	Modelos Pedagógicos	En cuanto a los modelos pedagógicos cognitivos, existe más o menos un consenso en su tipología, de acuerdo con los fines de la educación planteados por una sociedad. La tipología con base en la propuesta de Hleap (1989) y complementada con las complejizaciones que han introducido algunas teorías sociales contemporáneas, plantea a su vez el problema desde el punto de vista comunicativo e incorpora las funciones del lenguaje privilegiadas en cada uno, pero sobre todo permite una mirada a la acción pedagógica como acto de comunicación. Pg. 12 - 13
Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje	Ancizar Narváez Montoya	2010	PYS-32-02-R	Modelos Pedagógicos Cognitivos	La historia de los modelos comunicativos, aunque más reciente, puede ser incluso más abigarrada que la de los pedagógicos. ¿Con qué criterios se suelen clasificar dichos modelos? De la misma manera, existen en la tradición teórica de la comunicación maneras no explícitas de clasificar los procesos que se pueden reducir a dos: los modelos ético-políticos y los modelos técnico-estéticos, para darles algún nombre (McQuail y Windahl, 1997). En los primeros modelos, el énfasis está puesto en los agentes de la comunicación y las relaciones entre ellos o, más exactamente, en la relación emisor-receptor y sus
Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje	Ancizar Narváez Montoya	2010	PYS-32-02-R	Modelos Comunicativos	los modelos heurísticos requieren, para ser auto o coestructurantes, el manejo competente por los agentes (educadores y educandos) del código alfabético para estar en condiciones de igualdad. Pero el código alfabético, a diferencia del habla, no se adquiere por imitación, no es contextual. Además, tiene dos características que lo hacen especial: es un sistema combinatorio –exige reglas explícitas– y las reglas y las correspondencias entre los caracteres alfabéticos y los sonidos de la lengua son absolutamente arbitrarios o sea, no hay continuidad ni causalidad entre unos y otros: por tanto, la
Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje	Ancizar Narváez Montoya	2010	PYS-32-02-R	Acción Comunicativa (Escuela)	Con acción pedagógica de los medios se hace referencia a lo que se ha denominado como educación mediática, entendida como efectos educativos no manifiestos de los medios en las sociedades modernas. Se trata de un análisis más fino que el del contenido manifiesto: involucra el análisis teórico del concepto de medio y una desagregación, en dos direcciones, de la pregunta inicial acerca del problema pedagógico de los medios: a) en términos éticos y políticos, ¿cuál es el modelo pedagógico de los medios masivos? y b) en términos cognitivos, ¿cuál es modelo pedagógico de los medios? El
Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje	Ancizar Narváez Montoya	2010	PYS-32-02-R	Educación Mediática	

Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje	Ancizar Narváez Montoya	2010	PYS-32-02-R	Pedagógico - Comunicativo	En síntesis, el modelo pedagógico-comunicativo de los medios se estructura en torno a un eje de tres funciones predominantes (no exclusivas): expresiva-fática-poética, con sus respectivos niveles emotivo-técnico-estético; el modelo pedagógico-comunicativo de la escuela se estructura en torno a un eje de tres funciones predominantes (no únicas): referencial-conativa-metalingüística, con sus respectivos niveles de lenguaje: objetivo-práctico-reflexivo (Cuadro 3). Pero, al mismo tiempo, esto permite afirmar que no existen modelos pedagógicos ni modelos comunicativos puros, sino unas tendencias. La idea de la educación virtual se ha venido consolidando alrededor de las Tecnologías de Información y Comunicación, asociada a comprensiones que permiten el reconocimiento de lo virtual como simulación de la realidad: el aula, los contenidos, el currículo, el que enseña, los que aprenden, en conjunto la educación escenificada en entornos digitales, sin más pretensiones, ni comprensiones o al concepto de red que, con la expansión de internet y las redes sociales, enfatiza modificaciones sociales y culturales a modo de Castells "sociedad red", 1999-. Allí, lo virtual no se constituye en el mundo la educación hace parte constitutiva de la sociedad: "la educación no es una esfera separada del contexto social, ajena a las coordenadas sociales, económicas, políticas y culturales; su acción y su sentido se entrelazan íntimamente con lo que la sociedad es y con lo que sus actores proyectan ser" (Benítez, 2000, p.6). El impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación, las modificaciones en los modos de producción, asociados a una idea y enfoque de desarrollo y las demandas del sector productivo en relación con una fuerza de empleo determinada ³ , entre otros aspectos, delimitan fines. Marcada tendencia a indagar por los procesos de aprendizaje en las plataformas y a identificar los desajustes evidentes cuando las propuestas centran su desarrollo en las plataformas y los diseños, enfatizan en el señalamiento de que el uso de Tecnología de Información y Comunicación en sí mismo no resuelve ningún problema educativo, ni mejora la calidad, ni representa ninguna innovación; en especial si, asociado a ello, no existe una comprensión de las transformaciones estructurales que se dan en la red y, en consecuencia, de propuestas pedagógicas que atiendan tales desafíos. Pg. 38	
Dimensión pedagógica de la Educación Virtual: Una reflexión pendiente	Ana Claudia Rozo Sandoval	2010	PYS-32-02-R	Educación Virtual	Los resultados de tal experiencia resaltan el sentido de la educación, el carácter de lo pedagógico, la importancia de reconceptualizar lo tecnológico y la tecnología, la necesidad de considerar a quienes intervienen en el acto educativo desde espacios que median la relación pedagógica con recursos mediáticos y tecnológicos, el valor de la interacción como posibilidad de comunicación dialógica y la indefectible pertinencia de analizar el ambiente de la red como un escenario con características propias. modos de actuación y relación que retan y tensionan la relación educación-comunicación-	
Dimensión pedagógica de la Educación Virtual: Una reflexión pendiente	Ana Claudia Rozo Sandoval	2010	PYS-32-02-R	Educación	Con alguna fuerza emergen trabajos que advierten de la "crisis de identidad" en la red como consecuencia, entre otros aspectos, de las relaciones particulares que allí tienen lugar, de las formas de comunicación, de legitimación, de estar presente a través de identidades distribuidas y de ser parte de la comunidad, del colectivo. Estas maneras de ser y habitar la red descentran el papel tradicional del maestro, quien debe asumirse de otra forma; en especial, porque en el "ambiente virtual" se disponen los contenidos, las actividades, los procesos de evaluación y su función se debate entre "acompa-	
Dimensión pedagógica de la Educación Virtual: Una reflexión pendiente	Ana Claudia Rozo Sandoval	2010	PYS-32-02-R	Procesos de Aprendizaje	El presente artículo corresponde a una investigación más amplia sobre la constitución del discurso pedagógico moderno (Noguera, 2009), y parte de una tesis según la cual la constitución de la llamada "Pedagogía Moderna" corresponde en realidad a la instauración, durante el siglo XIX, de tres tradiciones intelectuales en cuyo centro es posible identificar conceptos y problemáticas particulares, propias de tres ambientes culturales: el anglosajón, el francófono y el germánico. De manera muy general y tal vez muy esquemática-, se podría caracterizar cada una de las culturas pedagógicas como	
Dimensión pedagógica de la Educación Virtual: Una reflexión pendiente	Ana Claudia Rozo Sandoval	2010	PYS-32-02-R	Crisis de Identidad	Estudios más o menos recientes han destacado el hecho de que las culturas pedagógicas obedecen a particulares condiciones sociales, culturales, políticas y económicas (Hopmann & Riquarts, 2000; Westbury, Hopmann & Riquarts 2000). La teoría curricular, por ejemplo, pudo ser producida en el marco de los problemas planteados por la cuestión de la creación y administración eficiente de un sistema de instrucción elemental de masas, en una sociedad urbanizada, industrializada y descentralizada como fue el caso de los Estados Unidos de América durante el siglo XIX. Por el	
La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	2010	PYS-33-02-R	Cultura Pedagógica	Existió un elemento común íntimamente ligado a la constitución de las tres tradiciones: la creación, en los diferentes países y con ritmos distintos y características propias, de aparatos gubernamentales encargados de la administración e inspección de la llamada "instrucción pública". Se trata de la expansión de la escolarización en la población, pero ya no como un asunto de interés de las comunidades religiosas o de la Iglesia sino, claramente, como un asunto cada vez más reivindicado por el Estado como de su potestad. Dilthey (1968) analizó ese proceso de estatalización de la instrucción	dos "ciencias de la educación" —la sociología de la educación y la psicopedagogía
La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	2010	PYS-33-02-R	Culturas Pedagógicas	Contrario a lo que podría pensarse, el concepto de educación es relativamente reciente en el lenguaje del saber pedagógico. Tuvo su emergencia a fines del siglo XVII y su delimitación aconteció en los siglos XVIII y XIX. Varios autores corroboran esta aseveración. René Hubert, en su Tratado de Pedagogía General, afirma lo siguiente: Según el Diccionario general de Hatzfeld, Dai-mesteter e Thomas, [el término éducation] no lo encontramos en la lengua francesa antes de 1527. Está en todos los léxicos a partir de 1549, así como en el Diccionario francés-latino de Robert Estienne, donde se le relaciona con	
La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	2010	PYS-33-02-R	Instrucción Pública		
La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	2010	PYS-33-02-R	Educación		

La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	2010	PYS-33-02-R	Educación (Rousseau)	Sin embargo, y a pesar de su aproximación a las ideas del filósofo inglés, la educación de Rousseau inaugura un nuevo momento para el saber pedagógico. Locke, con su énfasis en la disciplina del entendimiento, en la constitución de hábitos, en la importancia del ejercicio, en la repetición, se inscribe aún en el marco de lo que podríamos calificar como una forma de gobierno pedagógico disciplinar, mientras que Rousseau con su novedosa idea de educación inaugura la era de un "gobierno pedagógico liberal". <u>es decir, establece una nueva forma de educación, conducción, dirección</u>	
La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	2010	PYS-33-02-R	Pedagogía - Educación	En su Curso de Pedagogía (1897), señalaba Compayré: "Nadie pone en duda actualmente la posibilidad de una ciencia de la educación" (Compayré, 1920, p. 10); pero consideraba pertinente resaltar el error común de confundir pedagogía con educación: "La pedagogía es, por decir así, la teoría de la educación y la educación la práctica de la pedagogía. Así como se puede ser retórico sin ser orador, se puede ser pedagogo, es decir, conocer a fondo las reglas de la educación, sin ser educador, o sea, sin poseer la <u>habilidad de educar prácticamente a los niños</u> " (Compayré, 1920, p. 11). <u>También retomando las</u>	
La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	2010	PYS-33-02-R	Teoría Pedagógica	Las implicaciones para la teoría pedagógica, establece para ella dos puntos de partida: el sujeto pensante que se procura educar y los objetos que se deben enseñar: En el primer caso se parte de la naturaleza del hombre, se consideran las leyes de la formación de las facultades y se proponen los métodos generales de cultura conforme con esas leyes. En el segundo se parte de cada una de las diversas ramas de la enseñanza, se determina su naturaleza y sus caracteres y se establecen métodos <u>de instrucción en conformidad con esos caracteres. Hay, en otros términos, métodos de cultura.</u>	
La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	2010	PYS-33-02-R	Educación (Definición)	Después de un balance de las definiciones de educación dadas por diferentes autores franceses, ingleses y alemanes, Compayré propone en su Curso ésta fórmula: "La educación es el conjunto de los actos reflexivos por medio de los cuales se ayuda a la naturaleza en el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre, para buscar su perfección, su felicidad y la realización de su destino social" (p. 18). Se trata de una educación, que él mismo llama 'liberal', en cuanto prepara para <u>el libre desarrollo de la razón; tal educación liberal no aspira a una 'alta instrucción intelectual', pues es</u>	
La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	2010	PYS-33-02-R	Educación - Sociología	Debido al carácter eminentemente social concedido a la educación, su estudio hacía parte de la Sociología, y de esa forma despojaba Durkheim a la pedagogía del objeto que había sido designado para ella como Ciencia de la Educación por la tendencia anterior propia de la pedagogía filosófica, ahora parte de los objetos de su ciencia sociológica. Sobre el objeto de la pedagogía se preguntaba el sociólogo: "¿qué es la pedagogía sino la reflexión aplicada, lo más metódicamente posible, a las cosas <u>de la educación con miras a regular su desarrollo?</u> " (Durkheim, 2003, p. 103). <u>Con ese movimiento, la</u>	Ciencias de la Educación - Psicología
La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	2010	PYS-33-02-R	Bildung	En primer lugar, la Bildung se expresa mediante los conceptos de autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía, mayoría de edad, razón, auto-actividad y, en ese sentido, significaría capacitación para la auto determinación racional, en donde la auto-actividad es la forma central de realización del proceso formativo. Sobre este aspecto, Kant (apud Klafki, 1987, p. 45) escribía: "Mejorarse a sí mismo, cultivarse a sí mismo [...] crear moralidad en sí, eso es lo que el hombre debe <u>hacer</u> ".	
La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	2010	PYS-33-02-R	Pädagogik	La riqueza del saber pedagógico en los comienzos del siglo XIX encuentra su expresión más depurada en Herbart, cuyo trabajo es reconocido por algunos historiadores clásicos de la educación como el fundador de la "pedagogía moderna", o como la primera tentativa de una "pedagogía científica" (Hubert, 1976; Eby, 1976; Buisson, 1911; Compayré, 1906). Su propuesta de una educación a través de la enseñanza, expresada en su "Pedagogía General derivada del fin de la educación" (1806), es producto <u>de una reelaboración, entre otras, de las ideas de Rousseau y de Kant (de las cuales se distancia en</u>	
La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	2010	PYS-33-02-R	Conocimiento (Herbart)	Según el pedagogo alemán existen dos fuentes iniciales de conocimiento: la experiencia y el trato social o convivencia. La primera hace referencia a la actividad del individuo sobre las cosas, sobre aquello que lo rodea, sobre el mundo; la segunda se refiere a aquella actividad donde lo fundamental es la interacción de los individuos. Ambas actividades ofrecen al individuo un conjunto importante de representaciones a partir de las cuales, y mediante un proceso de expansión, se va configurando el <u>conocimiento. Pero, según Herbart, esas dos fuentes iniciales no son suficientes; es preciso que sean</u>	
La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	2010	PYS-33-02-R	Formación (Herbart)	Diría, entonces, que para Herbart la formación (Bildung) es la "educación a través de la enseñanza". Fórmula muy importante para comprender la cultura pedagógica germánica pues permite diferenciar los conceptos de educación, enseñanza y formación con base en su articulación. La formación no puede confundirse con la enseñanza, aunque comparta con ella el horizonte de la cultura (Willmann, 1948); la formación sería, entonces, una "enseñanza educativa" y obedece a una condición <u>específicamente humana. Su bosquejo para un curso de Pedagogía inicia con esta frase:</u>	
La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	2010	PYS-33-02-R	Teoría del Currículo	Es evidente que el currículo comparte con la didáctica la "prescripción de la enseñanza" pero en ese caso se diría que, como la constitución de la didáctica es muy anterior a la perspectiva del currículo, éste último retoma ese aspecto de la didáctica. Aquello que identifica la perspectiva curricular no es la prescripción de los contenidos de la enseñanza, sino la organización de la enseñanza como un conjunto de actividades o experiencias organizadas, según las actividades y experiencias que se espera que los <u>niños desarrollen en su vida adulta. Esta no es una característica compartida ni con la Didáctica, ni con</u>	

La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	2010	PYS-33-02-R	Fines de la Educación	Es esa tentativa de definir los fines de la educación a partir de la clasificación de las actividades de la vida humana adulta, esa preocupación con la experiencia, con la actividad del individuo que aprende, esa preocupación por la utilidad de esas actividades y de los conocimientos que deben ser enseñados y aprendidos, aquello que diferencia la cultura pedagógica de los Curriculum Studies de las otras dos tradiciones formadas de manera más o menos paralela. Sin embargo, es preciso dejar una cosa en claro: la vía del curriculum no agota la producción anglosajona, pues ella es más diversa y rica como lo han	
El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico	Armando Zambrano Leal	2010	PYS-33-04-R	Ética y Pedagogía	La relación entre ética y pedagogía aparece en el espíritu de Philippe Meirieu a principios de 1990; se puede reconocer como el resultado de varios eventos acaecidos en su vida intelectual. De un lado, la cuestión ontológica identificada tempranamente en su adolescencia traducida por la preocupación de sí y la preocupación por el otro, la investigación de los aprendizajes y las pedagogías del grupo, el principio de educabilidad, la experiencia militante en la pedagogía por objetivos, el descubrimiento de la pedagogía diferenciada, los debates sostenidos contra algunos especialistas de la educación y algunos	se analizan tres conceptos claves del pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. Se trata, particularmente, de sus conceptos de libertad, auto-nomía y ética –este último retorna en sus trabajos el nombre de educabilidad–.
El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico	Armando Zambrano Leal	2010	PYS-33-04-R	Ética	Hacia finales de 1980 se aproxima a la ética con el fin de explicar cómo la diferencia consiste en un asunto pedagógico y una realidad escolar. Así, lee a Louis Legrand, en quien encontraría las bases pedagógicas de la pedagogía diferenciada, consulta a los psicólogos sociales, pedagogos y filósofos con el fin de construir un discurso escolar e institucional renovado. La cuestión ética en el momento filosófico de su obra es también el resultado de la reflexión acerca de su propio proceso de formación y un esfuerzo por hacer explícitas sus ideas pedagógicas. Esta cuestión cubre un conjunto de problemas	
El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico	Armando Zambrano Leal	2010	PYS-33-04-R	Pedagogía (Conciencia de Sí)	Se desarrolla un discurso diferente acerca de la pedagogía. Para ello, se encamina sobre la consciencia de sí. Al seguir los aportes de Kant y de Lévinas busca comprender los dos principios ya enunciados. Este esfuerzo restituye en su espíritu la mirada del intelectual reflexivo que había abdicado en la década precedente. Lo anterior significa que Meirieu toma una cierta distancia de los dispositivos para analizar las cuestiones éticas de la acción. El dispositivo sigue siendo un terreno fértil, una materialidad, una física, un mecanismo del cual se sirve. El dispositivo pedagógico le sirve para reflexionar los valores	
El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico	Armando Zambrano Leal	2010	PYS-33-04-R	Pedagogía como Libertad	La modernidad pedagógica (Hameline, 1999; Meirieu, 1998, pp. 9-35) tiene sus raíces en la Ilustración. Particularmente, los conceptos de libertad y de autonomía delimitan el terreno de la pedagogía. Para Immanuel Kant, la libertad se define como la capacidad que tiene todo individuo de servirse de su propio entendimiento. Sapere aude (Ricoeur, 1990, p. 321) ³ expresa el acto de la razón, el entendimiento y las facultades del juicio según los principios de la razón práctica y de la razón crítica (Kant, 1983, pp. 15-24). Para este filósofo de la Ilustración, la libertad obliga a los hombres a realizar un	
El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico	Armando Zambrano Leal	2010	PYS-33-04-R	Pedagogía (Libertad)	Pero, ¿dónde reside la necesidad de comprender la pedagogía en relación con la libertad en nuestro pedagogo? La respuesta se encuentra, de acuerdo con el estudio realizado desde la investigación de base, en la lectura de la obra del filósofo Emmanuel Lévinas. En efecto, Lévinas afirmaba que la libertad consiste en una responsabilidad compartida; se funda sobre la confianza y la no reciprocidad: “La responsabilidad frente al otro teje una relación ontológica sin que ella sea anulada por Dios” (1976, p. 40) ⁶ . La confianza aparece como el mecanismo de la heteronomía, el vínculo entre la individualidad y la	
El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico	Armando Zambrano Leal	2010	PYS-33-04-R	Educabilidad	Como resultado de los debates sostenidos con los filósofos y pedagogos, Philippe Meirieu (1991, pp. 23-33) inicia un trabajo de comprensión de la pedagogía al separarse por algunos instantes de la racionalidad sin llegar a renunciar completamente a los dispositivos. ⁹ Percibe en el acto pedagógico una contradicción irresoluble y, al mismo tiempo, positiva: se trata de la educación como domesticación y de la educación como emancipación. A partir de aquí toma consciencia de la contradicción entre instruir y emancipar, liberar y retener, encerrar y redimir. Esta contradicción será	
El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico	Armando Zambrano Leal	2010	PYS-33-04-R	Pedagogía y Libertad	Un elemento positivo se desprende de sus escritos, al señalar la aporía entre pedagogía y libertad (Derrida, 1998, pp. 30-33) ¹¹ . Para Meirieu, la pedagogía hace libre a los individuos –es su función ética–; pero encierra al individuo –es su función práctica–; aleja de la superstición el espíritu de las personas –es función axiológica–. El autor aduce entonces que la pedagogía “pretende liberar y lo único que hace es esclavizar; entre más el pedagogo esté convencido de la importancia de su función, más se compromete: entre más inventa nuevos métodos más se vuelve peligroso. Lo peor de los	
El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico	Armando Zambrano Leal	2010	PYS-33-04-R	Pedagogía (Philippe Meirieu)	La mirada fenomenológica adoptada por Philippe Meirieu después de 1990 le permite desarrollar una concepción de la pedagogía muy diferente a la que había emprendido en la década anterior. En la década de los años 80, la pedagogía aparece en su espíritu bajo la forma de un dispositivo que la vincula con la práctica de enseñanza y aprendizaje; un dispositivo de transmisión de saberes de acuerdo con unos procedimientos metodológicos precisos. De hecho, cuando hablaba de grupo de aprendizaje, metacognición o situación-problema, Philippe Meirieu adoptaba un punto de vista	
Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX	Claudia Ximena Herrera Beltrán, Bertha Nelly Buitrago	2010	PYS-33-06-R	Niñez (Juego)	ste viaje por el juego dentro de la educación y la pedagogía características, usos, prácticas, reglas pretende analizar cómo se teje y desteje la niñez mientras se juega a jugar, en tanto que el adulto siempre controla, tal vez para alejar a los niños y a las niñas de la tentación por lo prohibido. Un control que tal vez pretenda dirigirlos hacia la madurez y la seriedad de la edad adulta. Desde la aparición de la infancia, de la pedagogía y de la escuela, la noción de juego ha supuesto bullicio, pérdida de tiempo, inutilidad y sensación de peligro en el sentido de irresponsabilidad y necesidad, quizás malicia y	

Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX	Claudia Ximena Herrera Beltrán, Bertha Nelly Buitrago	2010	PYS-33-06-R	Juego (Paideia)	En el período de investigación, la Paideia como el juego extinto de los niños buscó el escondite; la prohibición de que fue objeto (Anastasio, 1868, pp. 366-367) le dio fuerza para inventarse a sí misma en la complicidad del silencio, la soledad y los amigos. Sin embargo, el temor de los adultos a los juegos no autorizados, a las palabras soeces, a las groserías, a los juegos de manos y a las caricias prohibidas hizo que se impusiera el silencio, incluido el del cuerpo, como norma de permanencia de la infancia en la escuela. <u>La observación permanente del maestro desde todos los lugares y la estricta organización de</u> Ese gran interés y preocupación por el niño, por sus actividades, por su educación y por su salud puso en marcha un dispositivo disciplinario para frenar y controlar aquello que configuraba y constituía la infancia: “el juego a tientas de los niños” (Prieto, 1992, p. 188) y qué mejor que hacerlo en el espacio privilegiado de la escuela. Allí el juego se convertiría en una tecnología educativa. Por ello, cada institución escolar debía tener un patio o lugar de juego en donde los alumnos pudieran gozar de su recreación sin interrupciones externas y sin influencias que el maestro no pudiera dominar. Pg. 67	
Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX	Claudia Ximena Herrera Beltrán, Bertha Nelly Buitrago	2010	PYS-33-06-R	Juego y Escuela	Diversas ideas pedagógicas permearon el pensamiento acerca del juego y sus usos en la escuela en el período de investigación. Los discursos hablaban de controlar en los niños las pasiones y los vicios a través de actividades productivas permanentes en todo lugar y momento; actividades que serían vigiladas por maestros, curas y padres de familia, convencidos unos y otros de la importancia de formar hombres virtuosos y obedientes desde la infancia. Inscrita la modernidad en la concepción del hombre como un compuesto de alma y cuerpo que debía ser educado armónicamente desde todas las facultades sin	
Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX	Claudia Ximena Herrera Beltrán, Bertha Nelly Buitrago	2010	PYS-33-06-R	Juego y Pedagogía	Con la aparición de la psicología en el ámbito pedagógico, el juego se hizo herramienta valiosa para los pedagogos y maestros en lo relacionado con el descubrimiento de comportamientos raros y anormales mediante los juegos ejecutados por los niños. De aquí que una atenta observación al alumno durante sus horas de recreo y juego fuera un deber para el institutor de conciencia, que le suministraría una guía en muchos problemas psicológicos, cuya solución había buscado en vano en las horas de enseñanza (S. A., 1875, pp. 332-335). El interés por el desarrollo de la educación física, el deporte, el	
Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX	Claudia Ximena Herrera Beltrán, Bertha Nelly Buitrago	2010	PYS-33-06-R	Juego (Pedagogos - Maestros)	El racismo en Colombia constituye un fenómeno estructural que se expresa en diferentes escenarios de la vida cotidiana e institucional; asimismo, opera a través de concepciones y prácticas de inferiorización respecto de las poblaciones afrodescendientes, su historia y sus culturas. La escuela se constituye en una de las instituciones donde esta ideología de la superioridad racial se ha reproducido con gran potencia, pues, desde sus orígenes y a lo largo de casi dos siglos, en su interior se anclaron prácticas de saber sostenidas en la idea de la inferioridad moral e intelectual de los descendientes de africanos. El	
“La letra con raza, entra” Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana	Elizabeth Castillo Guzmán	2011	PYS-34-06-R	Racismo	Los trabajos realizados en Colombia por las investigadoras María Isabel Mena y Sandra Soler, evidencian que los saberes escolares promovidos a través de los currículos, los textos escolares, los planes de estudio y las prácticas de enseñanza de los maestros producen una invisibilización y/o distorsión en relación con lo afrodescendiente en la historia cultural, política y económica de la nación. En este mismo sentido, los estudios recalcan la presencia de representaciones estereotipadas que circulan en estos materiales de enseñanza, y que en su condición de saberes oficiales, mantienen imágenes fijas y	Ciencias Sociales
“La letra con raza, entra” Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana	Elizabeth Castillo Guzmán	2011	PYS-34-06-R	Saberes Escolares	En términos generales, los estudios que he retomado muestran que los textos escolares, vistos como dispositivos de saber, proveen a maestros y estudiantes una visión racista de las poblaciones negras, raizales, afrocolombianas y/o palenqueras representadas en un nivel de inferiorización. Esto se corrobora en el estudio en relación con el racismo en la escuela bogotana, realizado por el equipo de Mena (2010) para el cual se aplicó un instrumento que contenía algunas ilustraciones de textos escolares alusivos a personas afrodescendientes, con la finalidad de que los encuestados opinaran	
“La letra con raza, entra” Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana	Elizabeth Castillo Guzmán	2011	PYS-34-06-R	Dispositivos de Saber (Textos Escolares)	Escritura pedagógica afrocolombiana que debe entenderse como tal, puesto que lo transmitido se constituye en expresión del qué, del cómo y del quién enseña. En otras palabras, se convierte en una escritura que deja entrever la postura del autor, en este caso afrocolombiano, respecto del saber y de la práctica de este “nuevo” saber pedagógico. “La memoria depositada en los textos escolares puede ser entendida hoy como una paideia, como expresión de un ethos pedagógico-social y como testimonio de un modo de producción didáctica: en definitiva, como la objetivación cultural de un	
“La letra con raza, entra” Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana	Elizabeth Castillo Guzmán	2011	PYS-34-06-R	Escritura Pedagógica Afrocolombiana	La crisis, entendida como el resquebrajamiento del orden conocido, del declive de los paradigmas con los cuales se estructuraron las sociedades tradicionales, constituyó el referente común entre políticos, intelectuales, pensadores, organizaciones de base y diversos actores y sectores de la sociedad en este período. El reconocimiento de la crisis sentó un precedente respecto a la necesidad de estudiar e interpretar la realidad que enfrentaba cada sociedad en su interior y en relación con los demás países; comprender los nuevos temas y tareas de la época para actuar conforme a los retos y demandas que se	
La educación como praxis transformadora	Sandra Milena Franco Patiño	2012	PYS-36-04-R	Crisis de la Sociedad	En este contexto, las ideas de Paulo Freire surgen de analizar las características de la “sociedad cerrada” del Brasil, en particular las circunstancias de miseria y explotación en las que se encontraban los campesinos del nordeste brasileño, producto de una educación alienante que los llevaba a asumir con pasividad y silencio su situación de deshumanización, un sujeto domesticado, sin espíritu crítico, acomodado, sin cuestionamiento ni conciencia sobre su existencia. El poder de las clases dominantes sobre los campesinos, los vulnerados, condujo a Freire a postular que la transición de una sociedad	pensamiento de Paulo Freire y Orlando Fals Borda, quienes postularon la educación como eje fundante para la liberación y la transformación de las sociedades
La educación como praxis transformadora	Sandra Milena Franco Patiño	2012	PYS-36-04-R	Sociedad Cerrada (Paulo Freire)		

La educación como praxis transformadora	Sandra Milena Franco Patiño	2012	PYS-36-04-R	Sociología (Orlando Fals Borda)	Las ideas de Orlando Fals Borda, por su parte, surgen en medio del debate existente al interior de las disciplinas de las ciencias sociales — particularmente la Sociología— respecto al carácter de cientificidad que otorga la neutralidad valorativa y la independencia del investigador respecto a la realidad que conoce, y a la capacidad de la Sociología para revelar los mecanismos políticos que soportan la crisis, la racionalidad de los procesos de cambio y la comprensión de las realidades que vive el pueblo que las sufre. Su crítica se orientó a las teorías y los métodos asumidos por las comunidades académicas de las “la liberación es un parto [...] el hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores–oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos” (Freire, [1970] 2002, p. 47).
La educación como praxis transformadora	Sandra Milena Franco Patiño	2012	PYS-36-04-R	Educación (Práctica de la Libertad)	Para que la educación sea una práctica de la libertad, se requiere reconocer la bidireccionalidad del aprendizaje entre educador–educando, ofrecer las condiciones materiales objetivas y subjetivas para que los seres humanos avancen en la toma de conciencia para sí y que el proyecto de humanización, de
La educación como praxis transformadora	Sandra Milena Franco Patiño	2012	PYS-36-04-R	Educación (Práctica Liberadora)	Como puede apreciarse, los planteamientos de la educación como práctica liberadora constituyen, por una parte, un nuevo paradigma que, anclado en la historia, la dialéctica y la praxis transformadora, propone una nueva manera de comprender las condiciones históricas, económicas y políticas de las sociedades y el papel político de los hombres como hacedores de realidad; por otra parte, constituye una propuesta política de cambio social, cuyo propósito es la transformación radical y estructural de las bases de la opresión y la dominación de los pueblos. Este nuevo paradigma de comprensión de la
La educación como praxis transformadora	Sandra Milena Franco Patiño	2012	PYS-36-04-R	Investigación Acción Participativa	ha caracterizado al país en su desarrollo histórico, sumada a las crisis del desarrollo económico, marca particularidades respecto a las posiciones y las prácticas que han asumido diversos sectores sociales para salir de tal situación. En particular, las instituciones universitarias, como centros especializados del saber y el conocimiento científico, se distinguieron por realizar investigaciones que desentrañaran el origen, las causas, las representaciones y las consecuencias políticas, sociales, culturales y simbólicas de la violencia en Colombia, o de diversas problemáticas de la realidad colombiana, distanciadas, en gran
La educación como praxis transformadora	Sandra Milena Franco Patiño	2012	PYS-36-04-R	Teoría - Práctica	Este compromiso–acción será el que posibilite la articulación teoría–práctica, donde converja la conciencia de los problemas que se estudian y analizan con los conceptos y desarrollos teóricos aplicables a dichos problemas. En resumen, la Investigación Acción Participación (IAP) designa una práctica de investigación que conjuga teoría y praxis, articulada a realidades concretas de los sujetos o grupos sociales más vulnerados, quienes son actores protagónicos en el proceso de entender, explicar, comprender y transformar su realidad y producir conocimiento sobre ella. Es el compromiso decidido
La educación como praxis transformadora	Sandra Milena Franco Patiño	2012	PYS-36-04-R	Educación (Ética)	En tal sentido, éticamente es necesario preguntarnos por los principios axiológicos y los intereses a los cuales dirigimos nuestro potencial humano. Desde la concepción de la educación como práctica de libertad, se nos advierte la necesidad de descifrar el dualismo al que nos enfrentamos cuando al querer ser auténticos, terminamos pareciéndonos a lo que nos ha hostigado. El autoritarismo, la creencia en el conocimiento como patrón de verdad única y absoluta, el imperativo por imponerse por sobre los demás, son los valores que la “sociedad líquida”, que la sociedad moderna nos muestra como factores
La educación como praxis transformadora	Sandra Milena Franco Patiño	2012	PYS-36-04-R	Conciencia Crítica	El dilema está en que creemos que la búsqueda de la conciencia crítica es solo para aquellos a quienes social y personalmente consideramos “desvalidos”, porque al parecer nuestra condición profesional nos otorga conciencia crítica; empero, cuando reflexiva y críticamente miramos nuestro quehacer en el ámbito personal, familiar y social, nos damos cuenta de la fragilidad —y en algunos casos, inexistencia— con la que participamos en la construcción histórica de la sociedad que vivimos. Asimismo, creemos que la conversación con otros es una relación dialógica, cuando en realidad solo
La educación como praxis transformadora	Sandra Milena Franco Patiño	2012	PYS-36-04-R	Liberación (conjunta)	Los profesionales sociales, al reconocerse como parte del sistema social de oprimidos y opresores, entienden y asumen la necesidad de la reflexividad, del hacer en una práctica conjunta entre él, la institucionalidad las políticas y las personas con quienes desarrolla su acción. La liberación o la emancipación no llega por azar, requiere de una intencionalidad que puede ser generada por las propias condiciones de vida en que se encuentran subsumidas las personas o por la motivación y el impulso que los profesionales, como personas con mayores oportunidades, pueden promover con las
Cultura alfabética, educación y desarrollo	Ancízar Narváez Montoya	2012	PYS-36-07-R	Ciencias Sociales (Estudios Culturales)	Si ha habido algo difícil de conciliar en las ciencias sociales de los últimos años es la perspectiva de unos estudios culturales, los posteriores a 1980, con la perspectiva de la economía política en el campo de la educación, la comunicación y la cultura.
Cultura alfabética, educación y desarrollo	Ancízar Narváez Montoya	2012	PYS-36-07-R	Cultura	Si algo hay que discutir con los culturalistas no es que sean culturalistas, sino que no lo sean tan consecuentemente como para reconocer que en la especie humana todo es predominantemente cultural y que, por consiguiente, las culturas tienen un carácter generativo y no derivado y, por tanto, Pero esto no nos puede llevar a pensar que las formas de la cultura sean completamente idiosincrásicas. Por el contrario, éstas son esencialmente de grupo, de etnia en primera instancia, como las lenguas. Pero también lo son de nación o de otra clase de agrupamientos. Esto no impide que haya formas muy particulares de uso de las gramáticas, que pueden ir desde subgrupos muy reconocidos hasta formas individualizadas; a estas formas particulares se las llama idiolectos, pero no son en rigor el objeto de una ciencia de la cultura, como la entiende White (1982). Si continuamos con el modelo

Cultura alfabética, educación y desarrollo	Ancízar Narváez Montoya	2012	PYS-36-07-R	Lenguaje	En efecto, el lenguaje como competencia y, por tanto, como característica específicamente humana y común a todos los grupos humanos, es un objeto de estudio tal que por ejemplo Chomsky (1994) lo considera prácticamente biológico. De este nivel del lenguaje se ocuparía la llamada Gramática Universal (general, para los adversarios de los términos chomskianos) en cuanto se considera, como hipótesis inicial, que lo que compartimos los seres humanos son unas estructuras sintácticas universales que permiten producir las emisiones lingüísticas, independientemente de las lenguas
Cultura alfabética, educación y desarrollo	Ancízar Narváez Montoya	2012	PYS-36-07-R	Meta-pensamiento	El pensamiento analítico, como meta-pensamiento, comienza a aplicarse a todas las esferas de la vida y a codificarse alfabéticamente. Así se va construyendo una filosofía natural, una filosofía moral, una filosofía política, otra filosofía estética, una filosofía del lenguaje y, quien lo creyera, una filosofía de Dios una teología, hasta llegar a un pensamiento sobre el pensamiento, a una epistemología. Ese es el terreno sobre el que pisamos.Pg. 85
Cultura alfabética, educación y desarrollo	Ancízar Narváez Montoya	2012	PYS-36-07-R	Cultura Occidental (Ética)	También lo es desde el punto de vista de la ética. La abstracción ética básica consiste en el antropocentrismo monoteísta, manifiesto en la igualación de todos los hombres en cuanto hijos de Dios. Su correlato en la sociedad griega sería el ciudadano igual en cuanto miembro de la polis: ambas ficciones, pero que dan sentido a la organización social y política. Esa igualación, desde luego, constituye una abstracción de las diferencias individuales y sociales, pero es el ideal de Occidente, desde el pueblo de Dios, hasta la cyberciudadanía, pasando por todas las ficciones igualitaristas y
Cultura alfabética, educación y desarrollo	Ancízar Narváez Montoya	2012	PYS-36-07-R	Modernidad (Ideología)	La lectura de la modernidad que solo ve en ella el advenimiento de la democracia, la ciudadanía y la secularización es por supuesto ideológica; pero también lo es la que ve solo los males del capitalismo. Esta lectura es la que lleva a la reacción posmoderna a reclamar el incumplimiento de las promesas de la modernidad (libertad, igualdad y fraternidad), olvidando que lo que está en el fondo de ella es un sistema antagonico y por tanto imposibilitado para cumplirlas. Pg. 86
Cultura alfabética, educación y desarrollo	Ancízar Narváez Montoya	2012	PYS-36-07-R	Conocimiento	El conocimiento a la vez como capacidad consiste en el dominio de lo que hemos llamado las formas, las matrices que permiten generarlo, es decir, las formas de contenido argumentativas y las formas expresivas alfabéticas, la gramática de la ciencia y de la ética secular, las cuales son el producto de largos procesos de alfabetización que van junto con largos procesos de industrialización y de construcción de lo público. Este es el nexo que se establece en el capitalismo entre economía y cultura. Pg.88
Cultura alfabética, educación y desarrollo	Ancízar Narváez Montoya	2012	PYS-36-07-R	Cpitalismo Cultural	La Colombia del siglo XIX, basada en tres instituciones: la Iglesia, la hacienda y los ejércitos privados. No es solo que culturalmente hayamos vivido ocho años en la expresión más premoderna y rural de la sociedad colombiana: la relación del patrón y el peón, la del finquero, la del latifundio y, por supuesto, la del narcotráfico (el prototipo del patrón), sino que estamos asistiendo a la primarización total de la economía y de las exportaciones y a la desestructuración de la legitimidad del Estado a través de la privatización, tanto de sus funciones económicas y sociales, como también políticas y reguladoras. em-
El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica	Andrés Klaus Runge Peña	2012	PYS-36-08-R	Educativo - Didáctico	Así pues, a mi modo de ver, hasta tanto no se lleve a cabo un trabajo que haga un recorrido por los escritos pansóficos —y que muestre la visión de mundo que allí se expone— la comunidad académica hispanoparlante, específicamente la pedagógica, no podrá ver con claridad que “lo educativo” y “lo didáctico” son consecuencias inevitables —aunque de suma importancia— dentro de todo su ensamble teológico, filosófico, antropológico y pedagógico. El propósito del presente escrito es comenzar con ese recorrido. Se trata de mostrar el papel que los planteamientos pansóficos cumplen
El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica	Andrés Klaus Runge Peña	2012	PYS-36-08-R	Obra (Comenio)	Gran parte de la obra de Comenio se estructura a partir de una visión pansófico-triádica de lo existente que comprende un original (Dios), una copia (naturaleza) y una copia derivada y artificial (ars)5. Se trata de una cosmovisión triádica constituida por Dios, el hombre y la naturaleza, e influenciada profundamente por la doctrina religiosa trinitarista. Cuando se trata, entonces, de observar todo lo existente de un modo metafísico-religioso, Comenio asume una forma de análisis basado en un esquema trinitario y tripartita en el que quedan acogidas una “cosmología” —que tiene que ver con
El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica	Andrés Klaus Runge Peña	2012	PYS-36-08-R	Pansofía	En términos generales, la pansofía de Comenio es un intento por abarcar, en una sola unidad, filosofía y teología. Tal sabiduría universal u omnisapiencia acerca mucho a este pedagogo, teólogo y filósofo checo al panteísmo. La pansofía es definida por Comenio de la siguiente manera: Pansofía significa sabiduría universal, es decir, el conocimiento de todas las cosas que son, según el modo y la manera en que son, y el saber acerca del fin y el uso para el que están allí. Tres cosas son necesarias: 1. que se sepa todo según su esencia;
El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica	Andrés Klaus Runge Peña	2012	PYS-36-08-R	Pansofía (Ciencia)	A partir de su idea de pansofía se puede inferir que, para Comenio, una actitud instrumental frente al mundo y una razón objetivante, en el sentido de contemporáneos suyos como Bacon y Descartes, no pueden tener cabida dentro de su proyecto. Para Comenio estaba claro que el mundo no se le había dado al hombre exclusivamente para su beneficio particular, sino para el beneficio y realización de toda la humanidad. Este era precisamente el propósito principal de su pansofía, entendida como sabiduría universal y como un medio para emprender una “reforma universal” y un “mejoramiento de todas las

El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica	Andrés Klaus Runge Peña	2012	PYS-36-08-R	Pansofía (Comenio)	La pansofía de Comenio busca ser entonces una sabiduría universal con un programa y una meta práctica imprescindibles, a saber: sacar al hombre del “laberinto del mundo” ¹³ y de su “samosvojnost” por medio de la educación y la religión, y formarlos así para la plenitud humana, para la perfección más elevada (splendor). Ser imagen de Dios significa entonces ser criatura racional o encaminarse por la vía de la razón y de la espiritualidad teniendo como mediadora inevi- table a la educación, ya que “ <u>todos los que han nacido hombres lo fueron con el mismo fin principal, a saber para que sean hombres: esto</u> De la postura pansofíca de Comenio resulta entonces un visión específica del uno y las partes, una
El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica	Andrés Klaus Runge Peña	2012	PYS-36-08-R	Concepción de Hombre	visión cíclica de las cosas, una teoría de los elementos, una concepción del hombre como microcosmos que hace parte del macrocosmos, una idea del hombre como semejante a Dios (imago Dei) y la idea de que al hombre le está dado el poder percibir y entender esa semejanza —“nexus hypostaticus”—. Aquí cumplen un papel fundamental los planteamientos que se refieren al hombre como un microcosmos <u>dentro del mundo en tanto macrocosmos. A partir de esta visión del hombre y el mundo como micro y</u>
El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica	Andrés Klaus Runge Peña	2012	PYS-36-08-R	Hombre	A mi modo de ver, no se trata de entender lo anterior solo como una simple dependencia que el hombre tiene con el mundo y con Dios, pues si bien, por un lado, el hombre entra en un mundo ya dado, en un mundo creado y organizado, por el otro, el hombre mismo es (co)partícipe de ese mundo y, en este sentido, responsable de su propia realización en él y encargado de mantener o reestablecer el orden de este último como fue el propósito de Comenio a partir de su proyecto de reforma universal <u>de todas las cosas. Cuando el hombre se asume como responsable de él y del mundo, se hace más clara</u>
El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica	Andrés Klaus Runge Peña	2012	PYS-36-08-R	Arte Humano	El presupuesto fundamental para la reflexión pedagógica es que es posible una relación entre el mundo natural y el mundo de la educación humana. El arte humano (sociedad, cultura, educación, política, técnica, medicina, etc.) se convierte, en ese sentido, en el descubrimiento e implementación práctica de arquetipos explícitos y “latentes” (Buck) en la naturaleza mundus realis. El arte humano en todas sus dimensiones, entendido así, toma la forma de una “tecné” que imita y sigue el ejemplo de la <u>naturaleza:</u>
El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica	Andrés Klaus Runge Peña	2012	PYS-36-08-R	Didáctica	La didáctica entra a cumplir un papel determinante en lo que se refiere a los contenidos educativos y a los niveles de desarrollo humano. Por eso es importante, además, poseer un pensamiento didáctico lo suficientemente amplio que permita considerar los diferentes “grados” por los que atraviesa el hombre (su crecimiento, desarrollo y formación) y los contenidos pertinentes para cada momento. Igualmente, enten- der el devenir humano como un proceso que tiende hacia un estado de perfección o fin último, <u>presupone reconocer la institución escolar y la didáctica como partes indispensables de ese proceso.</u>
El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica	Andrés Klaus Runge Peña	2012	PYS-36-08-R	Pedagogía y Didáctica	Se ha tratado de mostrar que para Comenio la pedagogía y la didáctica, como tales, no se fundamentan en sí mismas, sino que son la consecuencia insoslayable de una visión pansofíca del mundo y del hombre con un marcado tinte de renovación y cambio. Comenio habla siempre de “tres libros” fundamentales a partir de los cuales el hombre puede experimentar y saber todo lo posible: el ser real (la naturaleza, las cosas en sí mismas), el ser mental (el intelecto, la conciencia, el espíritu, el <u>pensamiento) y el ser verbal (las escrituras, las palabras), y de un método de tripartición que no le</u>
El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica	Andrés Klaus Runge Peña	2012	PYS-36-08-R	Hombre y Mundo	El hombre y el mundo son para Comenio un vestigio divino, son la manifestación de Dios. Ellos son la escenificación de un acto mimético de Dios consigo mismo ²² . En ello vemos aparecer entonces una ontología de base de corte neopla- tónico —doctrina de la emanación— que se ejemplifica como movimiento circular, que se sirve del círculo —símil de lo perfecto— como modelo y que trata de ser operacionalizada desde una perspectiva pedagógico-didáctica. Dios se convierte así en la causa en <u>donde hay que buscar la correspondencia entre el pensar y lo pensado, entre la forma y lo formado, y</u>
El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica	Andrés Klaus Runge Peña	2012	PYS-36-08-R	Pansofía	Lo que la pansofía quiere es que el hombre, como ser privilegiado de la creación —como imago Dei— pueda ver en él mismo y en el mundo un indicio de Dios y, en específico, la unidad en lo múltiple, lo general en lo particular y la totalidad en las partes. En otras palabras: la armonía del mundo. Así pues, el resultado de todo ello, es decir, el hombre formado y educado universalmente —pansofíicamente— <u>debe ser un nuevo hombre curado que sale del “laberinto del mundo” y se encuentra listo para una nueva humanidad reformada. La meta de esta reforma universal a través de una educación universal es</u>
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Naturaleza Infantil	Desarrollo, crecimiento, interés, experiencia y aprendizaje son nociones que alcanzaron un lugar importante en los discursos pedagógicos contemporáneos. Ellas aparecen vinculadas a la idea de cierta naturaleza infantil que sería una condición propia de niños y niñas y que define la forma como nosotros, adultos, nos comportamos con ellos. Es incuestionable que las experiencias en los primeros años de existencia son fundamentales para la forma como nos constituimos sujetos, sin embargo, <u>de ahí no se deriva que esa experiencia está ligada a cierta naturaleza infantil, como suponen ciertos</u>
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Desarrollo	En una rápida revisión de textos pedagógicos producidos en el último siglo, el par de nociones desarrollo y crecimiento son usadas, frecuentemente, para describir tanto los propósitos y fines educativos como los resultados y evaluaciones de los procesos escolares. Estas nociones, claramente, marcan y refuerzan dos ideas que son caras a aquello que reconocemos como propio de la naturaleza infantil: por un lado, cierta condición de minoría y de estado en potencia de algunas facultades y <u>disposiciones: por otro lado, el momento inicial de una vida fragmentada en fases, evolutiva y lineal.</u>

Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Materia Prima (Proceso Educativo)	Definir y caracterizar esas potencias presentes en los organismos humanos desde sus primeros años de vida y que formarían parte de esa naturaleza infantil, se constituyó en un elemento clave de las discusiones y reflexiones que intentaron definir el modo como el proceso educativo debía ser adelantado para cultivar- las, desarrollarlas y perfeccionarlas. En la literatura pedagógica encontramos diversas tentativas para describir esa materia prima del proceso educativo; así, encontramos referencias que nos hablan de ellas como potencias, instintos, pasiones, ingenios, inclinaciones.	
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Educación (Herbart)	Para el filósofo alemán, los medios que permiten alcanzar la educación son tres: gobierno, instrucción y disciplina (llamada cultura moral o educación ²). El gobierno, que es la disciplina exterior, se sustenta en los medios formales de la educación que actúan inmediatamente en el espíritu: se trata del conjunto de órdenes, imposiciones, persuasiones y hábitos. La instrucción alcanza el eje intelectual, consistiendo en el proceso de acumulación y adquisición de conocimiento que debe atender a la multiplicidad del interés y a la fortaleza de carácter de la moralidad, los dos fines particulares de la educación. La Percibimos en las discusiones de Herbart que la instrucción se orienta a la adquisición y acumulación de conocimientos que permitan desarrollar la multiplicidad del interés, mientras que la educación (disciplina o cultura moral) consiste en el proceso de estructuración interna y externa de la personalidad, es la formación moral y cívica. Esa es la misma distinción que podemos encontrar, una década antes, en las discusiones educativas realizadas por Condorcet (2001), en particular, en su propuesta organizativa para la instrucción pública francesa. Aunque en ambos casos la instrucción se	Reflexiones pedagógicas
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Instrucción y Educación	Configuración de un mundo propiamente infantil donde el interés natural del niño es el centro de la experiencia infantil pero no de su aprendizaje. Para Herbart (2003), el adulto no necesita producir el interés de los niños en las cosas, pues son las representaciones y los sentimientos para los cuales ellos tienen capacidad de entendimiento los que pueden orientar su interés y, por tanto, su instrucción. El interés se define entonces como una forma de actividad espiritual propia del niño, que es necesario reconocer para orientar las decisiones pedagógicas, en particular, las que se van a tomar en el	Reflexiones pedagógicas
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Experiencia y Aprendizaje	Me gustaría destacar de ese pensamiento pedagógico de Herbart, se refiere a su idea de "tendencias naturales de los niños para orientar su gobierno". Señala el filósofo que para realizar su actividad pedagógica y garantizar el trabajo intelectual del niño, el profesor debe realizar una observación atenta y detallada de cada niño, pues es preciso que identifique su interés y así someterlo al gobierno pedagógico. Realizar una "educación a través de la enseñanza" implica observar a todos los niños para definir las acciones de gobierno a las cuales cada uno va a ser sometido. Ese gobierno pedagógico de	Reflexiones pedagógicas
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Gobierno Pedagógico	Un ejemplo interesante de las discusiones propuestas en torno del concepto de interés y del importante lugar que comenzó a tener en las discusiones educativas, vinculando discursos de la psicología y de la biología –que, a su vez, trajeron un mayor énfasis en las nociones de desarrollo, experiencia y aprendizaje en las discusiones pedagógicas– se encuentra en los trabajos de Ovide Decroly y Édouard Claparède. En Decroly (2000) –quien retoma algunos de los análisis de Herbart– el interés aparece subordinado a la curiosidad y a la necesidad. Para él, la curiosidad es un acto de	Reflexiones pedagógicas
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Interés (Curiosidad - Necesidad)	El crecimiento y la evolución se presentan como causas constantes de ruptura del equilibrio –orgánico y psicológico– y, por tanto, de la emergencia de necesidades e intereses. En otro sentido, el interés se produce y depende de una necesidad que puede ser tanto física como mental, de acuerdo con la edad. El interés se establece en una relación de conveniencia entre el sujeto y el objeto, conforme a las necesidades del primero. Así, tendríamos un interés psicológico o subjetivo y otro biológico u objetivo, resultantes de una correspondencia matemática entre interés y "necesidad vital inmediata", cuestión	Psicología - Desarrollo
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Interés	Diría Claparède (2007) que el aprendizaje corresponde al proceso de adaptación de los organismos vivos a las modificaciones del medio y que tal adaptación depende tanto de las experiencias de los individuos como de su inteligencia. El aprendizaje, entendido como adaptación que depende de la experiencia, coloca a esta última en el centro del proceso de sobrevivencia de los individuos, lo que destaca el hecho de que son las experiencias vitales las que garantizan la permanencia de los organismos en un medio determinado. En otras palabras, las experiencias producen los aprendizajes	
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Aprendizaje	Las teorizaciones de John Dewey (1997, 2000) emergen como parte de ese movimiento de pensamiento y en el contexto de aquella racionalidad gubernamental y naturalista, pero también en medio de las condiciones sociales y políticas de Europa occidental. Con eso se dieron las condiciones de una forma de pensamiento pedagógico diferente al propuesto hasta aquel momento, en lo que conocemos como tradición anglosajona (Echeverri, 1999; 2001) y en lo que percibimos como desarrollos y énfasis en las tradiciones pedagógicas francófona y germánica. Dewey (1997, 2000) sigue	
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Educación y Pedagogía	El proceso educativo tendrá, por tanto, dos aspectos a atender: el psicológico y el sociológico. El primero será la base para el segundo: los instintos y las capacidades del niño son la materia que ofrece el punto de partida para la educación, y las condiciones sociales (el estado de la civilización) ofrecen las condiciones para comprender el significado y los equivalentes sociales de los instintos y las tendencias propias del niño. En suma, como el individuo que ha de educarse es un individuo social y la sociedad es una unidad orgánica de individuos, la educación "tiene que comenzar a partir de una comprensión	

Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Interés (Psicología)	El interés tiene una naturaleza de orden psicológico que lo hace proyectivo, activo y propulsivo o proyectivo, objetivo y subjetivo: la condición proyectiva orienta el interés en alguna dirección, hace que se vincule a un objeto y a la satisfacción emocional obtenida con su persecución y consecución; la condición activa del interés lo señala como algo dinámico que produce cierta actividad con tendencia y dirección espontánea, y será tal actividad espontánea e impulsiva (propulsiva) la base del interés natural: la condición objetiva es el reconocimiento de que el interés nace de una necesidad biológica
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Crecimiento (Experiencia)	hay cierto principio de dirección de la experiencia. Se trata del hecho que no todas las experiencias producen crecimiento permanente y continuado. Algunas experiencias operan en otras direcciones, que pueden desviar o atrasar el proceso de aprendizaje. La experiencia por la propia experiencia no tiene valor pedagógico; aun así, toda experiencia produce modificaciones de las actitudes del individuo para las experiencias posteriores, lo que vuelve posible pensar que la calidad del aprendizaje, del crecimiento, del desarrollo del individuo y de la evolución de la especie depende de la experiencia y Sea por la vía de análisis de Claparède (2007) y Decroly (2000) –del aprendizaje que ocurre en términos de una experiencia modificante de las conductas– o por la vía reflejada por Dewey –del aprendizaje que modifica las mismas experiencias y, por tanto, el conocimiento derivado de ellas–, será la emergencia de la triada experiencia-aprendizaje-educación, un elemento central del pensamiento pedagógico constituido entre los siglos XIX y XX. La aparición y fortalecimiento de estas nociones en las discusiones educativas ocurrieron en el movimiento de la forma de ser del pensamiento que colocó al
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Aprendizaje	podría decirse que la infancia como noción, como forma de pensar a los niños y su educación, se formó en los intersticios de una red de prácticas disciplinares, liberales y naturalistas, producidas y productoras de la actualización de estos dispositivos de poder –saber de la modernidad–. En otras palabras, parece que en el momento de modernidad liberal, hubo un determinado estado de fuerzas, un funcionamiento estratégico de los dispositivos de poder-saber que permitieron una forma de pensar la educación y sus sujetos privilegiados: los sujetos infantiles. Desde esta perspectiva, la infancia
Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil	Dora Lilia Marín-Díaz	2012	PYS-37-04-R	Infancia	Afirmar la historicidad del ser humano quiere decir entre otras cosas que los comportamientos, pensamientos y valores que tiene en algún momento, dependen fundamentalmente de la situación que le corresponde vivir, y esto es válido tanto en el pasado como en el presente. Este principio no sólo conduce a la necesidad de contextualizar las aseveraciones del sujeto en la historia para comprenderlas, sino de entender al sujeto en su historia para contextualizarlo. Las escalas y los gestos pretéritos es necesario sopesarlos en el ambiente en el que se dieron, otear las fuerzas, las presiones y
Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones	Diego Hernán Arias Gómez	2012	PYS-37-06-R	Historicidad ser humano	Este rodeo preliminar permite identificar el peso de lo social como configurador de la subjetividad, entendida como aquella particularidad del sujeto que le posibilita entender el mundo, hacerse con lo real (Corea, 2005), es decir, la subjetividad pasa por la serie de acciones realizadas para habitar, pensar y actuar en la sociedad. La idea de que la subjetividad es una configuración práctica no sólo supone que es un conjunto de operaciones realizadas, repetidas, inventadas, sino que demarca la imagen del yo, el imaginario que produce sentidos, el horizonte de deseos y aspiraciones (Duschatzky y Corea, 2002). Al
Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones	Diego Hernán Arias Gómez	2012	PYS-37-06-R	Subjetividad	Si lo que se quiere es establecer un cruce entre las instituciones sociales y los sujetos de las nuevas generaciones, para que se haga visible un acercamiento a las transformaciones en curso y a las tensiones que este movimiento provoca en la formación de la subjetividad, entendida como un “conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad” (Torres, 2006, p. 91), conviene una mirada retrospectiva. Tiene que ver con la manera como el sujeto asimila las normas, valores, creencias,
Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones	Diego Hernán Arias Gómez	2012	PYS-37-06-R	Subjetividad Moderna	Remitirse a la subjetividad moderna implica reconocer un deslizamiento progresivo hacia el “yo” en la modernidad, a partir de su contraste con la del Antiguo régimen para identificar rupturas y continuidades. Esbozar la transición de la sociedad medieval a la moderna y a la contemporánea, siguiendo a Elias, significa graficar un cambio del nosotros hacia el yo, o en palabras de Durkheim (1985) el paso de la solidaridad orgánica a la solidaridad mecánica. La fortaleza de las instituciones medievales o las creadas bajo su influjo produjo unas subjetividades homogéneas, rígidas, con un horizonte y un
Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones	Diego Hernán Arias Gómez	2012	PYS-37-06-R	Sociedad Globalizada	La sociedad globalizada que nos rodea impone un proceso creciente de individualización que es vivido como una opción diaria, como una conquista permanente. Hoy como nunca, las problemáticas sociales son vividas como responsabilidades individuales (Bauman, 2002), es decir, ante la desaparición de la responsabilidad del Estado, se crea el imaginario que la fortuna o la desgracia son costos personales que cada quien paga por su genialidad o su incompetencia para hacerse a un destino mejor. El asunto es que se imponen soluciones biográficas a contradicciones sistémicas, además, en palabras de Bauman
Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones	Diego Hernán Arias Gómez	2012	PYS-37-06-R	Sociedades Contemporáneas	Estas nuevas subjetividades, que apenas aparecen y que trazan el paisaje de las sociedades contemporáneas, operan de distinta forma en las dialécticas de inclusión-exclusión y de creación-adaptación que las definen y su perfil es imposible de generalizar, sin embargo, como tendencia, explican ciertas emergencias que se enclavan en contextos particulares y que para el caso colombiano, se cruzan complejamente con fenómenos como la violencia, la pobreza extrema y la exclusión social. Pg. 71

Las competencias en la educación superior: tecnologías de gobierno para la gestión de la capacidad de agencia	Olga Cecilia Díaz Flórez	2013	PYS-38-02-R	Competencias	En la contemporaneidad, este discurso de las competencias ha ampliado sus alcances, pues opera no solamente como argumento económico, sino también como objetivo social, por cuanto se usa para relieves su papel en la configuración de subjetividades que adopten los valores de la ciudadanía moderna y que garanticen la cohesión social, especialmente aquellos vinculados con la seguridad, la justicia, la paz, la democracia, los derechos humanos, la confraternidad, así como el respeto por los principios, derechos y deberes instituidos. Todo ello en el El papel que se le atribuye a la enseñanza es asegurar la reproducción y cualificación de las
Las competencias en la educación superior: tecnologías de gobierno para la gestión de la capacidad de agencia	Olga Cecilia Díaz Flórez	2013	PYS-38-02-R	Enseñanza - competencias	competencias: no se trata solo de la transmisión del saber, en términos de conocimientos e informaciones, sino que implica el aprendizaje de aquellos procedimientos que permiten mejorar la capacidad de conectar campos que suelen presentarse como aislados desde la organización tradicional de los saberes. Por esta razón, para Lyotard, la interdisciplinariedad, la valoración del trabajo en equipo, la lógica estratificada en la producción y transmisión del conocimiento son formas que dan cuenta de En el caso de la educación superior, el discurso de las competencias en las últimas décadas ha tenido
Las competencias en la educación superior: tecnologías de gobierno para la gestión de la capacidad de agencia	Olga Cecilia Díaz Flórez	2013	PYS-38-02-R	Educación Superior - competencias	una legitimación especial en las abstractas "necesidades de la sociedad". Al igual que muchos otros cambios, se justifica por la importancia atribuida a responder a las exigencias de un mundo competitivo y una economía globalizadas. Tal como se aprecia en el epígrafe y en las orientaciones del Informe para el Desarrollo Mundial, que se dirigió particularmente a pensar la conducción de las nuevas generaciones (Banco Mundial, 2007a)13, la política se centra en el desarrollo de las capacidades de los
Las competencias en la educación superior: tecnologías de gobierno para la gestión de la capacidad de agencia	Olga Cecilia Díaz Flórez	2013	PYS-38-02-R	Discursos de las competencias	En el caso de la política oficial colombiana, se generaron algunas diferencias en el uso de los discursos de las competencias, pues desde 1992, su introducción estuvo vinculada, como objeto de medición en el marco del sistema de evaluación de la calidad que se exigió a los países de Iberoamérica8. Este origen centrado en la medición ha marcado el énfasis en los discursos y las prácticas en torno al uso de esta noción, especialmente a partir de la recontextualización de ciertos campos disciplinares –psicología, lingüística, filosofía–, transitando de ser el objeto de
Las competencias en la educación superior: tecnologías de gobierno para la gestión de la capacidad de agencia	Olga Cecilia Díaz Flórez	2013	PYS-38-02-R	Sistema de Evaluación	En el contexto de la estructuración del sistema de evaluación de la calidad educativa (1992), que se viabilizó a través de un empréstito del Banco Mundial, se estableció como requerimiento de este organismo entregar en el lapso máximo de tres años las pruebas que permitieran evaluar el logro cognitivo. Un grupo de académicos y técnicos del Icfes logró que desde el país se definiera tanto el objeto de la evaluación como su respectiva conceptualización y operativización. Ante el rechazo de este organismo a las primeras pruebas diseñadas, parecía que no había otra
Las competencias en la educación superior: tecnologías de gobierno para la gestión de la capacidad de agencia	Olga Cecilia Díaz Flórez	2013	PYS-38-02-R	COMPETITIVIDAD	En este contexto, las instituciones educativas se ven como el instrumento ideal para fomentar este tipo de subjetividades y por su capacidad "para incrementar la productividad del empleo incorporado en el proceso de producción" (DPN, 2007, p. 298). Sin embargo, para los economistas sigue siendo un enigma el cómo y con qué intensidad se da esta relación entre crecimiento y educación. El papel del Estado para lograr el incremento de esta productividad es aumentar la rentabilidad del sector privado, dado que a este se le considera el principal responsable de la
Las competencias en la educación superior: tecnologías de gobierno para la gestión de la capacidad de agencia	Olga Cecilia Díaz Flórez	2013	PYS-38-02-R	TECNOLOGÍA - DESTREZAS	La complementariedad entre tecnología y destrezas se soporta y se estimula por tres razones: en primer lugar, la necesidad de trabajadores calificados que implementen nuevas tecnologías, pues ellos son considerados los más aptos para enfrentar los cambios. En segundo lugar, se piensa que el cambio tecnológico dirigido demanda mayor velocidad en el incremento de los niveles de educación en los países en desarrollo, "puesto que la naturaleza del cambio tecnológico intensivo en destrezas tiende a perpetuarse" (DNP, 2007, p. 299). En tercer lugar, se demandan trabajadores, ingenieros y científicos
Las competencias en la educación superior: tecnologías de gobierno para la gestión de la capacidad de agencia	Olga Cecilia Díaz Flórez	2013	PYS-38-02-R	Producción - Actores de la Educación	Desde las perspectivas aquí abordadas, justamente, se hace visible la paradoja y ambivalencia presentes en estas formas de producción de la subjetividad, condiciones que también se constituyen en el horizonte de posibilidad para las luchas y contraconductas: aquello que el capitalismo reclama y pretende capturar, su incesante búsqueda de convertirnos en empresarios de nosotros mismos, en productores de consumo, se enfrenta con la potencia creativa y singular
Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004	Ruth Amanda Cortés Salcedo	2013	PYS-38-07-I	DISCURSO CRISIS	La investigación mostró cómo, a lo largo de casi dos décadas, en Colombia se produjo una verdadera 'explosión' de discursos sobre una crisis3- ajustada a un problema de valores - en la que el país se sumergía a causa de la profundización de la violencia y, derivado de esto, de la violación sistemática de los derechos humanos. Con esto apareció la necesidad urgente de intervenir y desplegar una serie de acciones que detuvieran la crisis y que formulará otro proyecto
Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004	Ruth Amanda Cortés Salcedo	2013	PYS-38-07-I	CRISIS DE VALORES - MORAL	Por su parte, la disposición del orden de lo moral muestra cómo el discurso de la crisis de valores hizo aparecer la tensión entre un régimen de la moral religiosa-católica y otro que se consideró civilista, dos alternativas frente al problema de gobierno que se presentaba. Pero tal tensión resultaría una falsa antinomia pues si se acepta que la subjetividad moderna es heredera de la tradición de la moralidad judeo-cristiana, que convierte la renuncia de sí en principio de salvación, pero también de la tradición secular que respeta principios universales, y que ambas comparten los principios de la Ley y la Verdad:

Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004	Ruth Amanda Cortés Salcedo	2013	PYS-38-07-I	PRÁCTICAS CIUDADANAS	El estudio concluyó que la escuela colombiana contemporánea está imbricada en nuevos dispositivos de gobierno del sujeto ciudadano que despliegan prácticas de ciudadanía específicas. El nuevo dispositivo de gobierno de lo moral surge de la primacía de una perspectiva liberal de la moral aliada con una perspectiva cognitivista, que derivó en una apuesta por la sicologización del sujeto contemporáneo y la emergencia del régimen psi de la moral, el cual fue creando su propio espacio de funcionamiento. Este tercer régimen, distinto al	
Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004	Ruth Amanda Cortés Salcedo	2013	PYS-38-07-I	IDENTIDADES CIUDADANAS	Quizá lo cultural se está convirtiendo en la forma de individualización, pero por el mismo efecto, el campo de la 'cultura', que en el fondo es una proyección colectiva y objetivante del 'nuevo yo ciudadano', se convierte en un nuevo espacio de lucha y de resistencia, y es por ello que la cultura, antes considerada como un privilegio de élite o una superestructura social, se convierte en un nuevo espacio de batallar político para 'las nuevas identidades ciudadanas'. Pg. 6	
Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004	Ruth Amanda Cortés Salcedo	2013	PYS-38-07-I	ESCUELA	La investigación mostró cómo, desde la perspectiva propuesta, fue posible concluir que afrontar una escuela y un ciudadano violento, sólo pudo tramitarse como un conjunto de intervenciones moralizantes capaces de transformar las condiciones que promovían la crisis de los valores, movilizándolo un tipo de racionalidad cuyo objetivo no fue intervenir directamente sobre esa escuela y ese ciudadano sino sobre su milieu. Pg 7	
'Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad': notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje	Maarten Simons, Jan Masschelein	2013	PYS-38-10-T	EDUCACIÓN - ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	A finales de los años sesenta hubo un considerable interés en el desarrollo de la llamada sociedad del conocimiento y economía del conocimiento. En esta economía, el conocimiento funciona como capital central, "el medio principal de la producción" y la "energía de una sociedad moderna" (Drucker, 1969, p. xi). Se argumenta que los trabajadores del conocimiento son de la mayor importancia en una economía en la cual muchas actividades implican una base de conocimientos. Igualmente, se plantea que esos acontecimientos nos exigen mirar la educación de una nueva forma: la educación	Pedagogía y Economía (Educación)
'Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad': notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje	Maarten Simons, Jan Masschelein	2013	PYS-38-10-T	APRENDIZAJE	La idea de base es que el aprendizaje no debe limitarse a la escuela ni a otras instituciones educativas tradicionales, sino que debe tener lugar durante un tiempo favorable para la vida de una persona. Lo que se necesita es un sistema (educativo) integrado o infraestructura que ofrezca oportunidades para un aprendizaje a lo largo de la vida y prepare "la humanidad para adaptarse al cambio, característica predominante de nuestro tiempo" (Faure, 1972, pp. 104-109). Considerada como autorrealización y autoactualización, la	Pedagogía y Economía (Educación)
'Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad': notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje	Maarten Simons, Jan Masschelein	2013	PYS-38-10-T	APRENDIZAJE - CONOCIMIENTO	En suma, el aprendizaje se convierte en un campo de especialización, el cual, fundamentado en la psicología cognitiva, reflexiona sobre el aprendizaje en términos de una variedad de procesos cognitivos que transforman la información en conocimiento (Mayer, 1983). El conocimiento, aquí, es el output de los procesos mentales y el resultado de una construcción (Von Glasersfeld, 1995). El aprendizaje es conducido como alguien que ocupa un ambiente y un contexto social en el que el conocimiento es construido a partir de input (experiencias, información, problemas, etc.) y donde la base de	Pedagogía y Economía (Educación)
'Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad': notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje	Maarten Simons, Jan Masschelein	2013	PYS-38-10-T	COMPETENCIAS	La idea de base es que el aprendizaje no debe limitarse a la escuela ni a otras instituciones educativas tradicionales, sino que debe tener lugar durante un tiempo favorable para la vida de una persona. Lo que se necesita es un sistema (educativo) integrado o infraestructura que ofrezca oportunidades para un aprendizaje a lo largo de la vida y prepare "la humanidad para adaptarse al cambio, característica predominante de nuestro tiempo" (Faure, 1972, pp. 104-109). Considerada como autorrealización y autoactualización, la	Pedagogía y Economía (Educación)
'Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad': notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje	Maarten Simons, Jan Masschelein	2013	PYS-38-10-T	AUTOGOBIERNO	La idea de base es que el aprendizaje no debe limitarse a la escuela ni a otras instituciones educativas tradicionales, sino que debe tener lugar durante un tiempo favorable para la vida de una persona. Lo que se necesita es un sistema (educativo) integrado o infraestructura que ofrezca oportunidades para un aprendizaje a lo largo de la vida y prepare "la humanidad para adaptarse al cambio, característica predominante de nuestro tiempo" (Faure, 1972, pp. 104-109). Considerada como autorrealización y autoactualización, la	Pedagogía y Economía (Educación)
Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa	Stephen Ball	2013	PYS-38-11-T	PERFORMATIVIDAD	Mientras el ciudadano social hace referencia a la forma de autogobierno en el régimen social, la figura del ciudadano empresario o empresario de sí mismo hace referencia a la forma de autogobierno promovida y estimulada hoy. El emprendedorismo se refiere aquí al uso de recursos para generar un producto que satisfaga las necesidades y ofrezca un ingreso, sin embargo, el emprendedorismo, como los economistas han señalado, no es solo un proceso mecánico de distribución y producción; este involucra un elemento de alerta, por ejemplo, una actitud reflexiva, creativa o innovativa para percibir	
Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa	Stephen Ball	2013	PYS-38-11-T	PERFORMANCE	La performatividad es una tecnología, una cultura y un modo de regulación y, así mismo, como lo define Lyotard, un sistema de terror, el cual implica juicio, comparación y exposición, tomados respectivamente como formas de control, fricción y transformación. Performances –de sujetos individuales u organizaciones– sirven como medidas de productividad o resultados, como formas de presentación de la calidad o momentos de promoción e inspección. Estas significan, encapsulando o representando un valor, la	
Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa	Stephen Ball	2013	PYS-38-11-T	PERFORMANCE	Dentro de esta economía de la educación, intereses materiales y personales están entrelazados en la competencia por recursos, seguridad y estima y en la intensificación del trabajo profesional público –de la transformación de las condiciones y de los sentidos del trabajo–. El punto aquí es fundamentalmente sobre el performance en sí mismo, como un sistema de medidas e indicadores (signos) y juego de relaciones, más que sobre sus funciones para el sistema social y para la economía. El punto de partida es el concepto de performatividad de Lyotard: sin embargo, mi	

Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa	Stephen Ball	2013	PYS-38-11-T	FABRICACIÓN	Las fabricaciones que organizaciones (e individuos) producen son selecciones dentro de varias posibles representaciones –o versiones– de la organización o de la persona. Organizaciones complejas, como es escuelas y universidades, son diversas y multifacéticas, aunque sean, a veces, excesivamente cuestionadas y, con frecuencia, contradictorias. Como será evidente, determinados grupos e individuos serán capaces de privilegiar representaciones particulares. Sin embargo.
Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa	Stephen Ball	2013	PYS-38-11-T	PROFESOR - ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO	Todo esto mantiene la mirada en su lugar –el profesor de las escuelas y las universidades es aquí definido por su conocimiento y uso cuidadoso de los sistemas y procedimientos y por las particulares recompensas y nuevas identidades que esto engendra mediante una regresiva autorregulación–. Es por esos medios que nos volvemos más capaces, más eficientes, más productivos, más relevantes; nos volvemos fáciles de usar; nos convertimos en parte de la economía del conocimiento. Aprendemos que podemos ser más de lo que fuimos. Existe algo muy seductor en ser adecuadamente apasionado por la Sumado a las fabricaciones organizacionales, como se observó anteriormente, tenemos que somos
Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa	Stephen Ball	2013	PYS-38-11-T	Fabricaciones Individuales	cada vez más convocados a fabricarnos a nosotros mismos. Aunque sean desde siempre performance y gerenciamiento de la imagen aspectos rituales como entrevistas y conferencias, progresivamente se vuelven parte de las rutinas organizacionales, en entrevistas de evaluación anual, en la evaluación de profesores por parte de los estudiantes y en la promoción y candidatura de empleo. El asunto es hacer de usted mismo algo diferente y, en el caso de los textos representacionales, de expresar a sí mismo en Si con la Escuela Normal Superior en Bogotá, y luego con la Facultad de Educación de la Universidad de
Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares	Rafael Ríos Beltrán, Martha Yanet Cerquera Cuéllar	2013	PYS-39-03-I	FORMACIÓN DE MAESTROS	Antioquia, se visualiza una tendencia progresiva hacia las ciencias y lo disciplinar, a finales del siglo XX se produce un retorno hacia los conocimientos pedagógicos en los programas de formación de maestros. Así lo muestran los resultados de una investigación reciente que se ocupa de analizar los planes de estudios en educación en ciencias naturales y matemáticas
Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares	Rafael Ríos Beltrán, Martha Yanet Cerquera Cuéllar	2013	PYS-39-03-I	DIDÁCTICAS	a partir de las últimas reformas curriculares en Colombia (1992 y 1998): A lo largo y ancho de la Desde las últimas décadas del siglo XX, la formación de maestros en ciencias y saberes ha tenido como núcleo vertebrador las diversas didácticas específicas,
Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares	Rafael Ríos Beltrán, Martha Yanet Cerquera Cuéllar	2013	PYS-39-03-I	PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA	a saber: didáctica de las ciencias, didáctica de la lengua y la literatura y didáctica de las ciencias sociales. Cada una de ellas se autodefine como campos de estudios específicos, que han logrado su autonomía a partir de la revisión epistemológica e histórica de su propio campo disciplinar y científico y de su interés por criticar, proponer y transformar
Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares	Rafael Ríos Beltrán, Martha Yanet Cerquera Cuéllar	2013	PYS-39-03-I	ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	De acuerdo con Sáenz, “la pedagogía no tenía que pasar por la psicología para incorporar las nuevas concepciones de las ciencias de la vida” (2003, p. 15). Es decir, tanto la psicología y la pedagogía, en los inicios del siglo XX, eran campos de apropiación directos de estas ciencias. A lo que agrega: Históricamente, se puede constatar que la pedagogía le ha hecho importantes aportaciones al campo de lo psicológico. De una parte, desde la conformación de la escuela moderna en los siglos XV y XVI, las prácticas pedagógicas de observación sistemática y examen de los alumnos fueron definitivas para el
Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares	Rafael Ríos Beltrán, Martha Yanet Cerquera Cuéllar	2013	PYS-39-03-I	ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	Desde esta perspectiva, se debe analizar la enseñanza no como el objeto fundamental de la pedagogía y el único, sino como un objeto de saber múltiple y relacional que tiene la potencialidad de reunir varios objetos y conceptos en sus relaciones con la ciencia y los saberes específicos. Así lo confirman las siguientes expresiones: Para que las facultades de educación se transformen en instituciones del saber pedagógico, deben guiarse por los diseños de Herbart para el maestro: conocer profundamente tanto la Pedagogía como la ciencia que enseña. Lo cual implica articular estos dos campos mediante un
Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado	Alejandra Birgin, María Magdalena Charovsky	2013	PYS-39-04-I	FORMACIÓN DE PROFESORES ARGENTINA	En Argentina, históricamente son dos las instituciones que forman profesores en el nivel superior: universidades e institutos superiores de formación docente (ISFD), que establecen relaciones diversas con los saberes requeridos para el ejercicio de la docencia, además de distintas organizaciones, culturas, tradiciones institucionales y académicas. Es decir que podría discutirse la noción de la homogeneidad de la formación de profesores desde su conformación histórica misma (Pinkasz, 1992; Dussel, 1997; Pineau, 2012; Birgin, 2013). En su configuración actual, el panorama es más complejo no
Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado	Alejandra Birgin, María Magdalena Charovsky	2013	PYS-39-04-I	TRAYECTORIAS	Entendemos las trayectorias como recorridos o itinerarios personales que desarrollan los sujetos en determinados contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales. Pero, ¿cómo construyen las trayectorias los/as estudiantes? ¿Cómo se constituye su subjetividad en relación a los procesos
Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado	Alejandra Birgin, María Magdalena Charovsky	2013	PYS-39-04-I	PRÁCTICAS SOCIALES	sociales más amplios en los que están insertos? Partimos, como lo señala Elías (1989), de la mutua imbricación entre la subjetividad y la estructura social. No se trata, desde esta perspectiva de concebir En esta investigación se indagó el problema de las prácticas sociales sin reducirlas desde un interaccionismo que desconozca el peso de la historia en las configuraciones actuales, ni le otorgue tanto peso al pasado y su cristalización en la estructura actual que impidiera la actuación del sujeto. Se buscó articular el complejo problema que citábamos al inicio: la relación entre el sujeto y la configuración social. Lahire (2004) lo complejiza al plantear que la pluralidad de repertorios de acción puede llevar a contradicciones. Siguiendo esta idea, nos

Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado	Alejandra Birgin, María Magdalena Charovsky	2013	PYS-39-04-I	Trayectorias de formación profesional y Trayectorias escolares	La relación entre las trayectorias de formación profesional y las trayectorias escolares es estrecha. La mitad de los estudiantes describieron su paso por la escuela secundaria (refiriéndose a su experiencia de conocimiento) como pobre o deficitaria, situación que produjo marcas diversas. ¿A qué se debe esta diferencia? Pablo, Oscar y Paula iniciaron una carrera que luego dejaron. Sus trayectorias están atravesadas por postergaciones, cambios de rumbos, dificultades. A pesar de ello las interrupciones (en la medida en que los sujetos no se desalientan y continúan otra carrera) también pueden ser
Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado	Alejandra Birgin, María Magdalena Charovsky	2013	PYS-39-04-I	SISTEMA FORMADOR	Los estudiantes entrevistados reconocen en sus recorridos al sistema formador como un campo jerárquico regido por sus propias reglas (Bourdieu, 2007). Algunos realizaron los primeros intentos en el nivel superior en instituciones prestigiosas, otros las evitaron explícitamente. Algunos relataron las dificultades de orden académico que representó la universidad para ellos, los requerimientos con los que no pudieron cumplir. Son varios los estudiantes del instituto que no pudieron continuar en la universidad y que hoy están terminando sus carreras en instituciones locales. Para ellos, el paso por la
Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina	María Isabel González Terreros, Alcira Aguilera Morales	2013	PYS-39-07-I	MAESTRO - PROFESOR (Saldarriaga)	Es claro que el surgimiento de las figuras de maestro y profesor responde a condiciones socio-históricas específicas, que a su vez han tenido cambios en el tiempo y en las reapropiaciones que hace cada sociedad desde su lugar en el mundo. Pero un común denominador, que es importante tener presente, es que cada una de estas funciones, incluyendo la de educador, responde a jerarquizaciones académicas y sociales para "distinguir diversas especies dentro del mismo género" (Saldarriaga, 2003, p. 254). Es decir, todas ellas se desenvuelven en el ámbito de la educación y la
Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina	María Isabel González Terreros, Alcira Aguilera Morales	2013	PYS-39-07-I	MAESTRO - LICENCIADO (Runge)	En el estudio sobre la pedagogía alemana, Runge (2008) encuentra que este tipo de nominaciones o formas de designar el rol de maestro o docente universitario tiene un efecto negativo. En sus palabras, "en términos académicos-disciplinares, la institucionalización de la pedagogía ha llevado a un progresivo distanciamiento entre los pedagogos académicos (en palabras nuestras, intelectuales de la educación) y los pedagogos prácticos (maestros y licenciados)". Esta distinción negativa se expresa en que los primeros se desempeñan en el ámbito investigativo o en espacios diferentes a la educación
Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina	María Isabel González Terreros, Alcira Aguilera Morales	2013	PYS-39-07-I	MAESTRO - DOCENTE (Grupo Historia de la Práctica Pedagógica)	Queremos continuar la discusión sobre el maestro, el profesor y el docente retomando algunos aportes que se han realizado desde el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. En primer lugar, de acuerdo con el seguimiento histórico del maestro en Colombia, se ha encontrado que este personaje responde a una condición de subalternidad y, por tanto, es producto de las jerarquizaciones epistémicas, académicas y de estatus sociales. Estas jerarquizaciones responden a
Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina	María Isabel González Terreros, Alcira Aguilera Morales	2013	PYS-39-07-I	DOCENTE - MAESTRO - ESCUELA (Zuluaga)	Por otra parte, la relación del docente y la escuela básica es una relación distante, que no necesariamente es tan dependiente como la del maestro-escuela. Ello se debe a que el docente se define como un sujeto que enseña, pero que cuenta con un saber especializado. Al respecto, Zuluaga menciona: Existen dos sujetos de la enseñanza. Por una parte, aquel que se relaciona con las ciencias o con los saberes a partir de un método, es decir el maestro, porque el ejercicio de su saber está completamente fetichizado desde una concepción instrumental del método de enseñanza.
Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina	María Isabel González Terreros, Alcira Aguilera Morales	2013	PYS-39-07-I	EDUCADOR	Precisamente, una figura que pone en tensión no solo a la noción de maestro y profesor, sino a la misma escuela y las instituciones educativas tal y como han sido concebidas por las modernidad capitalista (Echeverría, 1997) es la figura del educador, porque su sentido está vinculado con la configuración de otro tipo de escenarios y sociedades. Hablar del educador es remitirnos a la labor, el compromiso y el conocimiento que tienen y adquieren personas que educan más allá del aula, de la escuela. El educador reconoce que el mundo no está dado y moldeado totalmente, al igual que no lo
Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina	María Isabel González Terreros, Alcira Aguilera Morales	2013	PYS-39-07-I	PAPEL Y CONOCIMIENTO DEL EDUCADOR	El papel y el conocimiento del educador es sustancialmente diferente al del maestro y el docente. Aquí no se trata de conjugar el conocimiento del uno y del otro, sino algo más complejo: al educador lo ha configurado tanto el conocimiento y la producción de su campo de saber como la enseñanza de este, y a la vez –tal vez lo que lo hace diferente– es su postura ético-política y su compromiso frente a la sociedad que sueña. Es decir, los conocimientos que el educador posee no solo son saberes
Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina	María Isabel González Terreros, Alcira Aguilera Morales	2013	PYS-39-07-I	ENSEÑANZA DEL EDUCADOR	La idea desde la perspectiva del educador es que esa enseñanza de contenidos esté articulada a la experiencia de los sujetos que hacen parte de un contexto y al contexto en el cual se enseñan determinados contenidos. Se trata, por tanto, de inquietar a los educandos para que "el presente deba leerse como dándose" (Zemelman, 2009, p. 46) que no es un mundo dado y que por eso puede ser transformado. La enseñanza del educador es una práctica docente que se da en un espacio-tiempo pedagógico, con sujetos que interactúan, con objetos cognoscibles.
La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación	Ivoneth Lozano	2013	PYS-39-09-R	FORMACIÓN - La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDDMM)	La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDDMM) es una institución formadora de maestros y se ha planteado como propósito central a nivel curricular contribuir a la formación de un maestro que integre de manera crítica, reflexiva y ética en su ser personal y profesional diversos campos del saber que le posibiliten generar procesos de identificación, comprensión y transformación de problemáticas educativas de la infancia en diferentes contextos socioculturales (Plan de estudios del programa de formación complementaria, 2012). Este objetivo, que orienta el proceso de formación, es

La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación	Ivoneth Lozano	2013	PYS-39-09-R	Pedagogía	La pedagogía se constituye en el saber fundante de la profesión docente, es el saber que identifica al maestro y le permite desarrollar una conciencia y apropiación social de su función y de la praxis educativa. Pg. 2
La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación	Ivoneth Lozano	2013	PYS-39-09-R	Estética	La estética es el campo de conocimiento que estudia el conjunto de fenómenos, acontecimientos, hechos culturales y acciones humanas en relación con el modo que tiene el ser humano de percibirlos, comprenderlos, expresarlos, interpretarlos y comunicarlos. Pg. 2
La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación	Ivoneth Lozano	2013	PYS-39-09-R	Ética	La ética es el conjunto de acciones que tiene como base principios reguladores o actuaciones referidas a las relaciones humanas y sociales que hacen posible el buen-vivir y el bien-estar en el mundo. Tiene como principios el cuidado de sí, la participación democrática y la construcción del sujeto político. Pg. 2
La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación	Ivoneth Lozano	2013	PYS-39-09-R	Investigación	La investigación es el mecanismo a través del cual el maestro se vuelve sobre sí mismo y se despliega hacia el exterior para hacer de la formación un principio de acción. Es una actividad que provoca experiencias que, al ser reflexionadas, modifican el acontecer en el aula de clase y generan variaciones en las formas de pensar, conocer y aprender. Pg. 2
La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación	Ivoneth Lozano	2013	PYS-39-09-R	Saber Pedagógico	El saber pedagógico, desde la perspectiva planteada por Zuluaga y el grupo Historia de la Práctica Pedagógica (2000), se reconoce como un concepto que reúne los discursos relacionados con la enseñanza y la educación, y representa así una multiplicidad de discursos que se agrupan de acuerdo con un conjunto de reglas de significación que le dan su unidad, pero, a la vez, el saber lo constituye una práctica definida, que le confiere materialidad y permite que los conocimientos entren en acción en el mundo. De esta manera, los espacios académicos específicos dentro del campo de ciencia y
La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación	Ivoneth Lozano	2013	PYS-39-09-R	Práctica Pedagógica	Así, la práctica de intervención del maestro en formación se sustenta en esta relación entre práctica pedagógica y saber pedagógico, en este sentido se entiende desde la idea de praxis, es decir, como una acción reflexiva que puede transformar la teoría, donde “la teoría es manifestación conceptual de la práctica y esta es la consecuencia empírica de aquella, ambas son dos maneras que tiene el educador de manifestar su quehacer educativo, el saber (consciente) hacer (reflexivo)” (Sañudo, 2000, p. 24). La práctica está conformada, entonces, desde esta misma autora, por un conjunto de acciones que
La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación	Ivoneth Lozano	2013	PYS-39-09-R	Práctica Pedagógica (ENSDMM)	La práctica pedagógica del maestro en formación en la ENSDMM se ubica así desde la idea de laboratorio de ideas pedagógicas, no como metodología, sino como una perspectiva de trabajo pedagógico que promueve una constante invitación a pensar, problematizar e investigar los diversos contextos donde se realiza, con la intención de afirmar su condición de profesionales críticos con liderazgo académico y espíritu innovador a partir de la investigación como referente fundamental para resignificar el quehacer en la escuela (documento de verificación de la condiciones de calidad
La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación	Ivoneth Lozano	2013	PYS-39-09-R	Investigación	La investigación, de acuerdo con lo planteado, se constituye en un eje transversal del proceso de formación del maestro. Es la herramienta fundamental que le permite describir e interpretar la realidad educativa, reflexionarla y confrontarla a la luz de los elementos teóricos que construye en los diferentes espacios académicos. Le posibilita, además, asumir una actitud crítica y propositiva de cambio y transformación. La pedagogía, como saber fundante del maestro, y la investigación, como fuente de conocimiento pedagógico y didáctico, se constituyen así, como lo afirma Zuluaga et al.
La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación	Ivoneth Lozano	2013	PYS-39-09-R	Proceso de formación (ENSDMM)	El proceso que vive el maestro en formación de la ENSDMM se sustenta en reconocer que, cuando se construye un saber pedagógico fundamentado en la investigación de manera crítica, reflexiva y contextual, cuando se disponen diversos espacios de intervención y nuevas condiciones para la enseñanza, ambientes ricos en la discusión académica y en la reflexión sobre la práctica docente y, sumado a ello, se construyen unas relaciones profesionales basadas en la confianza y en la responsabilidad se logra que los maestros piensen y sustenten su práctica de otro modo, lo cual
Hacia una resignificación de la Didáctica – Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica –. Una revisión conceptual y una síntesis provisional	Selma Garrido Pimenta	2013	PYS-39-11-T	PEDAGOGÍA	Algunos autores plantean la inquietud epistemológica en el marco de una perspectiva disciplinaria. Considerando la falta de claridad sobre el campo de conocimientos que como ciencia de la educación, señalan su pérdida de significado a medida que se resigna en seguir siendo campo de aplicación de otras ciencias que también estudian la educación. Así, la especificidad de la ciencia pedagógica se ha de constituir al definir su objeto propio a partir de la práctica educacional, buscando identificar en ella un ‘irreductible pedagógico’, analizando los

Hacia una resignificación de la Didáctica – Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica –. Una revisión conceptual y una síntesis provisional	Selma Garrido Pimenta	2013	PYS-39-11-T	MAESTRO	Entonces, el maestro queda en nivel de las opiniones que no difieren del sentido común, contaminado de subjetividad o, cuando pretende superarlas, echa mano de conceptos y métodos de ciencias ya constituidas que podrán tener aplicación en su campo específico (la educación), como por ejemplo, de la psicología, de la sociología, del psicoanálisis y de la economía. La fecundidad de estas ciencias, sin embargo, es de poco valor para la investigación pedagógica, pues el psicólogo, cuando trabaja en el campo educacional, no hace pedagogía, solamente aplica conceptos y métodos de su ciencia a uno de la naturaleza del objeto de la pedagogía (ciencia de la educación), la educación como práctica social, determina el carácter de la utopía, entendida como intención en la investigación, configurando la ciencia de la educación como una ciencia de la práctica, diferente, por tanto, de las demás ciencias humanas que no ponen a priori la aplicación inmediata del conocimiento en la investigación. Pg. 12
Hacia una resignificación de la Didáctica – Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica –. Una revisión conceptual y una síntesis provisional	Selma Garrido Pimenta	2013	PYS-39-11-T	PEDAGOGÍA (Ciencia de la Educación)	Coincidiendo con que el estudio de la educación como fenómeno social no se puede agotar con una ciencia y que, por tanto, la pedagogía no es la única ciencia que puede estudiar la educación, igualmente, aceptando pues, la multiplicidad del fenómeno y la pluralidad de enfoques sobre el mismo, otros autores están preocupados por re-significar la pedagogía y las ciencias de la educación entendiendo que estas tienen como campo la práctica social, con todas sus contradicciones, entre las que es pertinente mencionar, al mismo tiempo, la contribución para su análisis y transformación. En ese diferencia de las demás ciencias de la educación, la pedagogía es la ciencia de la práctica. Ahí está su especificidad. Ella no se construye como discurso sobre la educación, sino desde la práctica de los educadores, tomada como referencia para la construcción de saberes, en confrontación con los saberes teóricos, mediante el proceso de reflexión sobre esa práctica como práctica social histórica tomada como totalidad. Y se vuelve a la práctica desde la cual y hacia la cual establece proposiciones. Se entiende que en esa comprensión de la pedagogía estriba la raíz fértil para la resignificación
Hacia una resignificación de la Didáctica – Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica –. Una revisión conceptual y una síntesis provisional	Selma Garrido Pimenta	2013	PYS-39-11-T	PRÁCTICA SOCIAL EDUCACIÓN - PEDAGOGÍA	Como área de la pedagogía, el objeto de investigación de la didáctica es la enseñanza. Considerarla como práctica educacional en situaciones históricamente ubicadas significa examinarla en los contextos sociales donde se realiza –las clases y demás situaciones de enseñanza de las diversas áreas del conocimiento, las escuelas, los sistemas de enseñanza, las culturas, las sociedades– y establecer el vínculo entre ellos. Las nuevas posibilidades de la didáctica emergen de las investigaciones sobre la enseñanza como práctica social viva. Pg. 16
Hacia una resignificación de la Didáctica – Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica –. Una revisión conceptual y una síntesis provisional	Selma Garrido Pimenta	2013	PYS-39-11-T	PEDAGOGÍA CIENCIA DE LA PRÁCTICA	La didáctica (general), a su vez, se atiene a las situaciones de enseñanza/aprendizaje. Como ciencia, estudia la acción, pero pretende conocer más que esta. Similar a la medicina, la didáctica crea los elementos de diagnóstico, pero a diferencia de la primera, esta última no propone terapias. Al entablar una articulación entre las situaciones de enseñanza (la acción de enseñar y de aprender las distintas áreas del saber, objetos de las didácticas específicas), y la pedagogía (las situaciones pedagógicas que determinan las acciones de enseñar), "la didáctica se constituye como
Hacia una resignificación de la Didáctica – Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica –. Una revisión conceptual y una síntesis provisional	Selma Garrido Pimenta	2013	PYS-39-11-T	ENSEÑANZA	Este artículo busca problematizar los planteamientos hechos en el informe Compartir (2014): "Tras la excelencia docente ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?" Pg. 1. Lo primero que hay que mostrar es el lugar desde donde se habla de la educación. Al respecto basta una cita contundente del informe: La educación —conjuntamente con las ventajas geográficas, la riqueza natural y las instituciones— es uno de los factores más importantes para el progreso económico regional y nacional. [...] el progreso económico continuado requiere consolidar sectores productivos
La mirada empresarial de la educación. A propósito del informe Compartir	Alejandro Álvarez Gallego	2013	PYS-39-12-V	Educación	Pero aclaremos: la relación entre educación y economía tiene por lo menos tres grandes entradas. Una es cuando se mira qué tanto la educación (casi siempre se trabaja o el factor de escolaridad) de una persona incide en la mejora de sus condiciones económicas (casi siempre se trabaja solo el factor ingresos). La otra, cuando se mira la educación como un negocio, es decir, como un servicio que se puede cobrar y como un sector de la economía que mueve muchísimos otros sectores (bienes de consumo, aseguradoras, transporte, editoriales, empleo, turismo, nuevas tecnologías, entre
La mirada empresarial de la educación. A propósito del informe Compartir	Alejandro Álvarez Gallego	2013	PYS-39-12-V	Educación - Economía	Dado que lo que le interesa a Compartir es aumentar la calidad de la educación (entendida como calidad del conocimiento producido y este entendido como capacidad de innovar en el proceso de producción de bienes transables en el mercado económico), entonces su foco son los resultados de las pruebas internacionales, pues se supone que de allí se derivarían las medidas para poder intervenirla de manera que mejore. Los economistas neoinstitucionalistas han establecido que lo que se produce en educación es aprendizaje: tal como sucede en la producción de bienes en las empresas, de ello
La mirada empresarial de la educación. A propósito del informe Compartir	Alejandro Álvarez Gallego	2013	PYS-39-12-V	PRODUCCIÓN	Lo que se pone en juego con esta apuesta por los docentes no es lo que algunos ingenuamente podríamos saludar: que se va a procurar reconocer por fin el estatuto intelectual de los maestros y se les va a garantizar la autonomía profesional que siempre han reclamado. El efecto publicitario del informe ha logrado movilizar la opinión a favor de sus recomendaciones de política gracias a la sensibilidad que genera el hecho de reconocer el valor mítico del trabajo que hacen los maestros con los niños. Pero el planteamiento de Compartir no tiene nada de romántico. El estudio fue presentado
La mirada empresarial de la educación. A propósito del informe Compartir	Alejandro Álvarez Gallego	2013	PYS-39-12-V	FACTOR DOCENTE	

La mirada empresarial de la educación. A propósito del informe Compartir	Alejandro Álvarez Gallego	2013	PYS-39-12-V	FORMACIÓN DE MAESTROS	Una de las variables a la que le prestan especial atención es a la de la formación de los maestros. Dedicar un capítulo completo a analizar la calidad de dicha formación en las facultades de educación. Descartan analizar lo que sucede en las escuelas normales superiores porque consideran que allí no se deben formar los maestros. Esta será una de sus recomendaciones que proviene de lo que llaman una evidencia empírica: "Nos concentramos en la oferta de educación universitaria <u>motivados por el hecho de que en los países exitosos en calidad de la educación los docentes tienen</u> El tema de las evaluaciones de desempeño a los maestros es uno de los más controvertidos de las políticas educativas de los últimos años. No solo en Colombia, sino en América Latina. En México esto ha sido motivo de intensas y extensas jornadas de huelga y movilización magisterial, pues consideran que son prácticas lesivas a la autonomía y la estabilidad profesional; lo mismo ha sucedido en Brasil, Chile, Perú. Fecode ha sido reiterativo en señalar el peligro de estos mecanismos de control. En todo caso, <u>pudiendo estar de acuerdo en la virtud de la evaluación pedagógica del quehacer del maestro,</u> Los conceptos formación universitaria, currículo y, los más recientes, como formación flexible, flexibilidad curricular, o currículo flexible, pueden analizarse, bien sea a partir de las descripciones aisladas de cada concepto, o bien a partir del esfuerzo por articular y producir relaciones entre ellos (interdependencia, determinación, autonomía). Parecería un ejercicio abstracto y descontextualizado, pero también pueden hacerse a la luz del creciente énfasis técnicoinstrumentalista, que ve el currículo <u>como un medio de responder a las necesidades de la economía y, en consecuencia, un medio de</u>
La mirada empresarial de la educación. A propósito del informe Compartir	Alejandro Álvarez Gallego	2013	PYS-39-12-V	EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE	De particular interés para nuestro análisis son las articulaciones que entre estos conceptos se dan alrededor del conocimiento, en un campo tan complejo como es la universidad. Ahora bien, estas relaciones no son puras pues, para efectos de la formación profesional, en cualquier campo, el currículo se configura como el dispositivo fundamental de recontextualización, que actúa selectivamente sobre los campos epistémicos, o sobre los campos de <u>prácticas. Nuestra hipótesis es la</u>
Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina	Mario Díaz Villa	2014	PYS-40-04-R	Currículo	Ahora bien, cualquiera que sea el campo de conocimiento que se recontextualiza en el currículo, para efectos de formación o constitución de una identidad profesional, no puede abstraerse de los contextos en los cuales se produce y reproduce, ni de los poderes que residen en las posiciones de quienes dominan los campos que, directa o indirectamente, afectan a la educación. Para Moore (2001), los recientes debates sobre el currículo plantean las implicaciones que las reformas curriculares tienen <u>en relación con las formas tradicionales de organización e identidad en el campo académico. También.</u> La reflexión que propongo, entonces, implica pensar la formación, el currículo y las profesiones, en términos de la división del trabajo del conocimiento, sus poderes intrínsecos, y las culturas que producen y reproducen. Las profesiones y sus fundamentos —las disciplinas—, así como sus medios de reproducción educativa —el currículo y la pedagogía—, crean, distribuyen, reproducen y legitiman valores simbólicos que se expresan en modalidades dentro de la cultura. La teoría de los códigos de <u>Bernstein (1993) puede ser importante para describir, explicar y analizar esto. Desde su perspectiva, los</u>
Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina	Mario Díaz Villa	2014	PYS-40-04-R	Dinámica curricular - Dinámica contextual	Pensemos ahora en la concepción de profesión: para Weber, la profesión "estaba vinculada a lo religioso en la tradición cristiana, puesto que el acto de profesar está relacionado con la voluntad de consagrarse a Dios, obedecer a un ser superior, con un alto contenido de ascetismo, de entrega y de sufrimiento". En este caso, el sentido (ligado a clasificaciones fuertes) está próximo a ciertos rasgos internos, disposicionales, y celebra, tanto la <u>conciencia del deber, como un tipo de moral</u>
Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina	Mario Díaz Villa	2014	PYS-40-04-R	CAMPO DE CONOCIMIENTO - CURRÍCULO	La diferencia entre conocimiento y saber es hoy crucial en la educación ya que la performatividad de los procesos formativos ha conducido al debilitamiento del conocimiento como principio intrínseco ligado al crecimiento interior del ser, como garantía de legitimidad e integridad, asociado a principios y valores, propios de ética profesional, y al predominio del saber. La recontextualización orientada hacia el saber ("saber hacer") ha tenido profundas implicaciones en la formación, las cuales pueden <u>observarse en la creciente tendencia hacia el desarrollo de competencias y habilidades alrededor de las</u>
Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina	Mario Díaz Villa	2014	PYS-40-04-R	FORMACIÓN - CURRÍCULO - PROFESIONES	Los nuevos modelos de formación universitaria apelan a la retórica de la pluralidad y la diferencia, de la libre elección, de las opciones particularistas y de las identidades multiformes, retórica bastante visible en los documentos curriculares de los programas de formación. En este sentido, el clásico concepto de formación, orientada a la producción de una identidad funcional (weberiana) y permanente, ha cedido frente al <u>empuje de nuevos valores que reclaman el libre consumo de modalidades de formación y de</u>
Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina	Mario Díaz Villa	2014	PYS-40-04-R	Profesión	Para la cultura escolar el manual escolar comporta un dispositivo de reproducción social que legitima retóricas culturales e intelectuales, las cuales, revestidas de cierto misticismo, se imponen como verdades aptas para ser transmitidas institucionalmente a las nuevas generaciones. Supera la concepción instrumentalizada que encasilla el manual escolar como el registro de los planes de estudio y más bien lo concibe como un campo donde diferentes movimientos <u>y</u>
Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela	Jackson Acosta Valdeleón, Jorge Alejandro Aguirre Rueda	2014	PYS-40-05-R	Manual Escolar	

Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela	Jackson Acosta Valdeleón, Jorge Alejandro Aguirre Rueda	2014	PYS-40-05-R	GRAMÁTICA DE LA ESCOLARIZACIÓN	A lo largo del siglo xx la escuela se reconoció a sí misma como el lugar que resguarda las futuras generaciones del caos político y social, y las entrega luego de unos años para que fortalezcan la moral (patria, productiva, ciudadana, etc.) de los pueblos. El resultado de esta visión, ha sido la conformación de una gramática que refuerza el carácter salvador de la escuela y apunta sus reflexiones a la necesidad de permanecer impertérrita ante las transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales. En palabras de Rodríguez: <u>la contradicción entre el mito de la racionalidad que gobierna la escuela y su</u> Siguiendo esta línea encontramos que uno de los principales intereses de la gramática de la
Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela	Jackson Acosta Valdeleón, Jorge Alejandro Aguirre Rueda	2014	PYS-40-05-R	DISPOSITIVOS ESCOLARES	escolarización es la descripción de los dispositivos que permitieron la progresiva racionalización y eficientización del sector educativo en el mundo occidental, lo cual, finalmente devino en la constitución de dispositivos capaces de incluir la totalidad de la población infantil en los códigos de la modernidad. Es de esta manera como elementos tan simples como el uniforme
Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela	Jackson Acosta Valdeleón, Jorge Alejandro Aguirre Rueda	2014	PYS-40-05-R	DISCURSO CURRÍCULAR Y COGNITIVO	la luz del manual escolar podemos examinar las incongruencias entre el discurso curricular y el cognitivo en las últimas dos décadas. En el caso de las ciencias sociales puede mostrarnos la persistencia de una organización epistemológica sustentada en la disciplina histórica que obliga un recorrido desde las civilizaciones fluviales hasta las sociedades actuales y desde el continente africano hasta la ciudad donde habita el estudiante, lo que indica un antagonismo con las teorías del desarrollo cognitivo que buscan partir de reconocimiento temporal inmediato para proyectarse al pasado y del
Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela	Jackson Acosta Valdeleón, Jorge Alejandro Aguirre Rueda	2014	PYS-40-05-R	SABER PEDAGÓGICO	De acuerdo con Olga Lucía Zuluaga el saber pedagógico “está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza” (1987, p. 198). Teniendo el saber pedagógico como campo reflexivo y la enseñanza como herramienta metódica, se abre un amplio espectro investigativo: “podemos analizar asuntos o problemas, hoy fundamentales para la pedagogía, como son el actual campo de comunicación de la didáctica con los saberes enseñados y los problemas
Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela	Jackson Acosta Valdeleón, Jorge Alejandro Aguirre Rueda	2014	PYS-40-05-R	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Uno de los propósitos de la historia de la práctica pedagógica ha sido la reconstrucción de los modelos institucionalizados de enseñanza en la modernidad al igual que la recuperación de la memoria del maestro. Pero, más allá de interesarse por las transformaciones que a nivel magisterial operan los denominados ciclos económicos o el cambio en las estructuras productivas, este enfoque busca describir el diagrama de fuerzas que crean las tensiones en donde se configura la práctica del maestro. De acuerdo con Saldarriaga este tipo de tensiones se agrupa de manera principal pero no exclusiva: Por
Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela	Jackson Acosta Valdeleón, Jorge Alejandro Aguirre Rueda	2014	PYS-40-05-R	MAESTRO	Finalmente, encontramos la figura del maestro en la sociedad del conocimiento como un mediador del aprendizaje, a finales de la década del 90. De acuerdo con Acosta y Barreto a finales de los 90 “el Estado sufrirá una reducción progresiva en su aparato asistencial y dejará a la iniciativa privada el cubrimiento de ciertas demandas, en especial las de salud, vivienda y educación” (2006, p. 148), suspendiéndose así el “contrato social” fundado en la relación Estado benefactor-sociedad productiva. En consecuencia, tanto escuela como maestro abandonan los principios nacionalistas que los habían guiado desde su
Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela	Jackson Acosta Valdeleón, Jorge Alejandro Aguirre Rueda	2014	PYS-40-05-R	ESCUELA	La escuela ahora vista como “empresa educadora” concibe “a los estudiantes y sus familias como actores en un sistema microeconómico, que con el tiempo y el respectivo aumento en la magnitud de las relaciones individuales y de la capacitación, van convirtiéndose en factor determinante de los mercados” (Acosta y Barreto, 2006, p. 148). El maestro del tercer mundo asume como objetivo principal la inserción estratégica de sus egresados en el mercado laboral, verificándose
Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario	Piedad Ortega Valencia, Jeritza Merchán Díaz, Gerardo Vélez Villafañe	2014	PYS-40-06-I	HISTORIA - PEDAGOGÍA - MEMORIA	Hablar de historia reciente y pedagogía de la memoria bajo la entidad del dolor si bien responde a las situaciones objetivamente vividas, también remite a una asociación categórica entre ética y alteridad, silenciamiento y olvido, dado que esta pedagogía “configura un relato del pasado reciente y mediante su significación procura la recuperación del otro que ha sido expulsado de la condición humana. Es por eso un acto de enseñar histórico [y que] se moviliza desde una memoria sensible y crítica, sensible al dolor y crítica del daño ejercido sobre el otro” (Rubio, 2010, p. 621). De ahí que la enseñanza de la
Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario	Piedad Ortega Valencia, Jeritza Merchán Díaz, Gerardo Vélez Villafañe	2014	PYS-40-06-I	ESCUELA	Es usual señalar que la escuela recibe parte significativa de la co-responsabilidad en la formación social y política de determinados modos de subjetividad y en la configuración del ordenamiento social, lo que pone de manifiesto su potencial de incidencia política en la cultura. Tal señalamiento podría obedecer a la significación y a las funciones históricamente otorgadas a la escuela bajo las coordenadas epistémicas y político-culturales de la modernidad, donde fue modelada como un acontecimiento del saber-poder
Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario	Piedad Ortega Valencia, Jeritza Merchán Díaz, Gerardo Vélez Villafañe	2014	PYS-40-06-I	CAMPO EPISTÉMICO DE LA PEDAGOGÍA	Situamos este apartado desde la necesidad de configurar un campo epistémico sobre la pedagogía de la memoria en Colombia. Para ello, la asumimos desde una ética de la responsabilidad, en la que la memoria tiene múltiples registros de orden simbólico, territorial, corporal; en suma, se inscribe en anclajes biográficos y experienciales ¹⁰ . Pedagogía inscrita en procesos de formación de subjetividades afectadas por un contexto de violencia política, al que además se le suman condiciones estructurales de exclusión y desigualdad en todos los órdenes. Decimos entonces que la memoria es cómplice de la

Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario	Piedad Ortega Valencia, Jeritza Merchán Díaz, Gerardo Vélez Villafañe	2014	PYS-40-06-I	PEDAGOGÍA SOCIAL DE LA MEMORIA	En el contexto colombiano, aportes de organizaciones sociales como la Fundación Manuel Cepeda Vargas13 es un referente para la fundamentación de una pedagogía social de la memoria. Ante las técnicas del olvido, la memoria debe pantearse, en consecuencia, no solo como una dimensión cultural necesaria, sino a la vez como un legítimo derecho individual y colectivo reconocido jurídicamente y, por ello, debe ser tratado como cualquier otro derecho fundamental. Cepeda y Girón (1998), argumentan que el derecho a la memoria es también un derecho colectivo. pues
Evaluaciones externas sin retroalimentación pedagógica: las escuelas estarán siempre en el mismo lugar	Fabio Jurado Valencia	2014	PYS-41-04-I	EVALUACIÓN	Desde la perspectiva dialógica/polifónica del discurso (Bajtín, 1982; Ducrot, 1988), la evaluación es necesariamente autoevaluación; si la evaluación no le dice nada al sujeto o este no siente que las valoraciones de otro lo conminan a la reflexión sobre lo aprendido y sobre lo que requiere seguir aprendiendo, entonces la evaluación no cumple con su función pedagógica: no tiene voz. En el fondo hay una dimensión social de la evaluación, al reconocer que se necesitan los puntos de vista de los otros (los que me escuchan, o me leen o me examinan) para reaccionar y construir un horizonte; este
Evaluaciones externas sin retroalimentación pedagógica: las escuelas estarán siempre en el mismo lugar	Fabio Jurado Valencia	2014	PYS-41-04-I	Pruebas	Los gobiernos reciben información sobre la "calidad" a partir de estas pruebas, pero los actores principales —directores y docentes— no hacen uso de ella, pues los organismos veedores de la calidad (el icfes en Colombia) suelen desentenderse de la retroalimentación. Las escuelas proveen información cuando son objeto de muestras (pruebas del Ilice, pisa, pirls, timss, Cívica), pero los resultados no llegan a las escuelas, aparte de los grandes titulares de prensa que denuncian que la educación es de "pésima calidad", de lo cual tampoco los maestros se informan
Evaluaciones externas sin retroalimentación pedagógica: las escuelas estarán siempre en el mismo lugar	Fabio Jurado Valencia	2014	PYS-41-04-I	EVALUACIÓN EXTERNA	La evaluación externa constituye una práctica exploratoria poderosa para realizar los balances acerca de la trayectoria y las condiciones infraestructurales y humanas de las escuelas: la evaluación es una fuente para identificar las prioridades y para trazar proyectos de largo aliento, con los seguimientos y acompañamientos adecuados. Algo ha hecho Colombia al respecto con el programa Todos a Aprender, sobre el cual será necesario también realizar los balances para determinar sus alcances. Pg. 6
El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014	Humberto Quiceno Castrillón, Martha Lucía Peñaloza	2014	PYS-41-05-I	EVALUACIÓN - DISPOSITIVO	El artículo sitúa la evaluación como un dispositivo que se instala en la vida social. Su esencia es el control de toda la sociedad y todas las instituciones. Su campo objetivo es complejo pero ordenado, examina, mide, regula, clasifica y registra. Como su campo objetivo es tan universal y sus lugares de práctica, múltiples, la evaluación tiene que ser exacta, precisa, experimental, objetiva, neutra, general y aplicable a cualquier cultura y geografía. Este es su sentido de cientificidad, su tecnología, el tipo de conceptualización que ha logrado y el saber que ha formado. Evaluar es la forma actual de educar. Pg. 2
El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2015	Humberto Quiceno Castrillón, Martha Lucía Peñaloza	2014	PYS-41-05-I	Perspectiva teórico-conceptual - Perspectiva práctica	Dos perspectivas se entretrejen para analizar la evaluación como dispositivo. Una de naturaleza teórico-conceptual y otra de naturaleza práctica. La perspectiva teórico-conceptual trabaja sobre autores, teorías y epistemologías que fundan la evaluación como campo de saber y de poder. La perspectiva práctica parte de un estudio específico, detallado y puntual, sobre la producción de conocimiento en el campo de la evaluación entre 1990 y 2014. Se utiliza la cartografía como categoría metodológica1 para analizar la manera como los grupos de
El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2016	Humberto Quiceno Castrillón, Martha Lucía Peñaloza	2014	PYS-41-05-I	EVALUACIÓN	De la evaluación de comienzos del siglo xx a la de comienzos del siglo xxi, hay una profunda diferencia. A pesar de que sus inicios son globales, no tenía la información (sistema mundial del conocer) como su objeto fundamental. Entre evaluar instituciones o planes de estudios, conductas o aprendizajes, y hacerlo sobre la información, hay un profundo cambio, que tiene que ver con el paso de la sociedad del capitalismo cognitivo, al capitalismo de la información (Castells, 1999; Blondeau et al., 2004). Es como decir, el paso de la conducta a la mente. Durante mucho tiempo, la evaluación fue un problema de la
El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2017	Humberto Quiceno Castrillón, Martha Lucía Peñaloza	2014	PYS-41-05-I	EVALUACIÓN EDUCATIVA	La emergencia del sentido de la evaluación educativa surge de planificar el todo y la parte, de lograr su ajuste para volverlo productivo. La evaluación ataca el punto del Estado mal administrador. Evaluar es administrar con claro sentido la relación escuela-Estado y Estado-sociedad. Pg. 3
El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2018	Humberto Quiceno Castrillón, Martha Lucía Peñaloza	2014	PYS-41-05-I	EVALUACIÓN - ESCUELA	La evaluación, como el examen, es una fuerza que instala, fabrica, produce y crea la objetividad. La diferencia con el examen, es que este crea la escuela y la examina, la evaluación crea la educación como un control y lo regula (Foucault, 2006; Díaz Barriga, 1993; Martínez Boom, 2004). La escuela es precisa, es un objeto particular, parcial en la sociedad, la evaluación es general, universal y mundial, su objeto es el todo universal y general. La evaluación controla, regula, verifica, comprueba de forma general. lo que
El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2019	Humberto Quiceno Castrillón, Martha Lucía Peñaloza	2014	PYS-41-05-I	EVALUACIÓN - SOCIEDAD - INSTITUCIONES	La evaluación, por su parte, no es parcial, su esencia no es el examen, sino el control de toda la sociedad y de todas las instituciones (Foucault, 2007). Su campo objetivo es complejo pero ordenado; examina, mide, regula, clasifica y registra, con la condición de llevar ese conocer, saber, percepción, de lo parcial a lo universal. La evaluación controla todo y devuelve lo que buscó y halló, a toda la sociedad y a cada sitio en particular. Como su campo objetivo es tan universal y sus lugares de práctica, múltiples, la evaluación tiene que ser exacta, precisa, experimental, objetiva, neutra, general, universal

El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2020	Humberto Quiceno Castrillón, Martha Lucía Peñaloza	2014	PYS-41-05-I	EVALUACIÓN - SUBJETIVIDAD	Los estudios de subjetividad buscan que cada uno construya un análisis, una forma de separarse del poder y del saber y nuevas subjetividades, sobre todo aquello que signifique poder (Foucault, 1991). Si los primeros estudios se hicieron sobre la prueba, el examen y la medición, ahora hay que hacerlos sobre la evaluación. Mostrar el poder que sustenta la evaluación, evidenciar el saber que la hace funcionar y los efectos sobre los hombres y la sociedad. Esto quiere decir que no podemos situarnos como sujetos de evaluación ni como objetos de evaluación. Los estudios de subjetividad demandan no un dispositivo es la mejor imagen que se le puede dar a la evaluación. El dispositivo es, a la vez, un concepto, una técnica, una cosa, un aparato, un sistema, un saber. Es una cosa total, una parte, es una relación y una función (Deleuze, 1987). Lo esencial de este dispositivo es que no tiene sujeto, subjetividad o cogito. La ciencia tiene sujeto, es un grupo, una asociación, una comunidad, un autor, un pensamiento, una teoría, un hombre, una mujer, un cuerpo, una mente. La evaluación no tiene sujeto, es una cosa que la puede hacer todo el mundo, una agencia, un Estado, un gobierno, la comunidad	
El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2020	Humberto Quiceno Castrillón, Martha Lucía Peñaloza	2014	PYS-41-05-I	DISPOSITIVO DE LA EVALUACIÓN	En Colombia, el currículo y la evaluación, que se hicieron presentes en la década del setenta, recogen la tradición americana que hemos descrito, la de Tyler y Bloom. Esta tradición se mantuvo separada de la francesa. La reforma curricular de 1976 incluye la evaluación, definida como juicio educativo y calificación que se da a una persona, basándose en una evidencia contrastable. Es decir que agrega juicios y valoración sobre el progreso del estudiante, colocando sus procedimientos más en una reflexión que	
El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2020	Humberto Quiceno Castrillón, Martha Lucía Peñaloza	2014	PYS-41-05-I	EVALUACIÓN EN COLOMBIA	En el campo de la evaluación de los aprendizajes, la producción se orienta hacia la evaluación de los aprendizajes en la educación superior; evaluación de los aprendizajes en dominios específicos de conocimiento; currículo y evaluación en las disciplinas; desarrollo y evaluación por competencias; aprendizaje activo y evaluación auténtica; la evaluación formativa en la enseñanza y el aprendizaje de los campos disciplinares; la rúbrica y la justicia en la evaluación; la evaluación instrumento de poder o práctica cultural: aprendizaje, construcción de sujeto.	
El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2020	Humberto Quiceno Castrillón, Martha Lucía Peñaloza	2014	PYS-41-05-I	ACREDITACIÓN	Los estudios realizados sobre acreditación en Colombia concluyen que los indicadores de calidad en el sistema son indirectos, basados en indicadores que no miden la calidad de los aprendizajes realizados por los estudiantes. Son sistemas centrados en procesos e insumos y con un fuerte énfasis en la homogenización y estandarización de estos, mediante el cumplimiento de determinadas condiciones y factores comunes a todos los programas e instituciones. Pg. 12 y 13	
El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2020	Humberto Quiceno Castrillón, Martha Lucía Peñaloza	2014	PYS-41-05-I	EVALUACIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA	Frente a la evaluación de la docencia universitaria se producen dos argumentos. El primero, relacionado con la usencia de una filosofía que regule tanto el desempeño de la docencia como su evaluación de manera que posibilite el mejoramiento de los programas académicos. El segundo, por otra parte, alude a que la producción en la línea de formación y desarrollo profesional centra su discusión sobre la necesidad de valorar el conjunto de conocimientos, creencias, habilidades y destrezas que posee el profesor	
El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2020	Humberto Quiceno Castrillón, Martha Lucía Peñaloza	2014	PYS-41-05-I	EVALUACIÓN - PODER - CONTROL - SOCIOLOGÍA	Dos perspectivas han aportado a la construcción del campo de la evaluación en Colombia. Primero, los desarrollos del campo de la educación en ciencias, la educación matemática y la enseñanza del inglés han permitido ampliar la discusión sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Segundo, los discursos críticos de la sociología alrededor de la evaluación como dispositivo de poder y de control. Pg. 13	
Evaluación masiva y espectacularización mediática del resultado: de cómo mentir con estadísticas y fabricar el fracaso escolar	Dulfay Astrid González Jiménez	2014	PYS-41-06-I	EVALUACIÓN MASIVA	La evaluación masiva en Colombia ha devenido en un hecho educativo naturalizado, cada vez más ampuloso, abarcante y omnipresente. En nuestro país todos los grupos etarios son evaluados masivamente: niños entre 8 y 10 años de edad que cursan tercero de educación básica son evaluados a través de las pruebas Saber; preadolescentes presentan obligatoriamente las pruebas Saber 5; los adolescentes, las pruebas Saber 9, Pre-Saber (10.º grado de forma voluntaria) y Saber 11; y los adultos son evaluados masivamente mediante las pruebas Saber Pro. ad portas de egresar del nivel terciario.	Aplicadas a los estudiantes colombianos en 1997, 2006 y 2013. 2 Aplicadas en 1995 y 2007. 3 Fueron aplicadas en el 2006, 2009 y 2012. Un grupo representativo de jóvenes colombianos de todo el
Evaluación masiva y espectacularización mediática del resultado: de cómo mentir con estadísticas y fabricar el fracaso escolar	Dulfay Astrid González Jiménez	2014	PYS-41-06-I	EVALUACIÓN - ECONOMÍA	La emergencia de nuevas ciudadanías, la reconfiguración del Estado y la novedad en algunas prácticas de conducción escolar hacen visible un deber-saber económico y financiero introducido a través de la evaluación en el mundo escolar y de la rentabilidad económica de la evaluación masiva. Este conjunto de racionalidades políticas, con sus tramas discursivas de verdad, ensamblajes entre instituciones, enunciados que definen modos de comprender y pensar el mundo, favorecen modos concretos de conducta sobre la población. Pg. 4	
Evaluación masiva y espectacularización mediática del resultado: de cómo mentir con estadísticas y fabricar el fracaso escolar	Dulfay Astrid González Jiménez	2014	PYS-41-06-I	EVALUACIÓN MASIVA	La evaluación masiva dinamiza imaginarios sobre lo que no se hace bien y debería hacerse de otro modo; respalda políticas del miedo basadas en el déficit; favorece la fabricación de salvadores educativos; transparenta con traje de objetividad a poblaciones enteras que son juzgadas como preocupantes para la economía y el desarrollo social de un país o región; alimenta peroratas que se repiten sin cesar sobre lo que deberían hacer y saber directivos y maestros; y aporta información	

Evaluación masiva y espectacularización mediática del resultado: de cómo mentir con estadísticas y fabricar el fracaso escolar	Dulfay Astrid González Jiménez	2014	PYS-41-06-I	evaluacion	Una de las aristas desde las cuales es posible analizar este devenir de la evaluación masiva en Colombia, como gesto cada vez más ampuloso y envolvente, es la relacionada con su anudamiento a los medios masivos de comunicación, particularmente la prensa. Tal arista ha sido abordada a nivel internacional por investigadores de diversos países que en publicaciones de la Unesco llaman la atención sobre como en los últimos años: Las evaluaciones se han vuelto un hecho político. Los gobiernos y sus políticas son analizados a partir de los resultados de la aplicación de estos dispositivos. El mundo de la educación ha	
Evaluación masiva y espectacularización mediática del resultado: de cómo mentir con estadísticas y fabricar el fracaso escolar	Dulfay Astrid González Jiménez	2014	PYS-41-06-I	EVALUACIÓN - MEDIOS DE COMUNICACIÓN	Con los medios masivos de comunicación, la evaluación masiva en Colombia encuentra un terreno propicio para erigirse como herramienta abarcante, predictiva, verdadera y unificadora de grupos, instituciones y hasta naciones. A través de la espectacularización del resultado que se produce con el hecho noticioso, se crea opinión pública, se ponen a circular representaciones sociales sobre aquello que convenientemente se quiere hacer visible, y por tanto, mirado, exaltado, consumido e incluso debilitado. La espectacularización del resultado distribuye en el	
Pedagogía y biología: nuevas fronteras en la investigación educativa	Anita Gramigna, Patricia Delgado Granados	2014	PYS-41-07-R	Conocimiento y transformación	Antes de adentrarnos en el tema es importante aclarar el sentido que damos a algunos términos clave que utilizaremos en nuestro razonamiento. ¿Qué entendemos por conocimiento? Se trata de un fenómeno dinámico no solo porque se mueve, sino porque produce cambios tanto en los individuos como en los contextos. Así pues: 1. Tiene un carácter procesual y transformativo. 2. Tiene función de autogeneración y autoconservación, ya que la información "capturada" del contexto, organizada en estructuras significativas, y relacionada con nuevos agrupamientos genera nueva información, es decir,	
Pedagogía y biología: nuevas fronteras en la investigación educativa	Anita Gramigna, Patricia Delgado Granados	2014	PYS-41-07-R	Conocimiento	En resumen, podríamos afirmar que poseemos un conocimiento intuitivo del mundo exterior. Dicho conocimiento, que es una construcción del sistema nervioso, representa una especie de modelo para elegir, almacenar y organizar la información de la forma más conveniente. Sin embargo, esta impronta "pragmática" no debe inducirnos a engaño; en efecto, si es cierto que la construcción del conocimiento	
Pedagogía y biología: nuevas fronteras en la investigación educativa	Anita Gramigna, Patricia Delgado Granados	2014	PYS-41-07-R	EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	tiene origen pragmático, es decir, vinculado a la necesidad de preservar la supervivencia del mejor. La epistemología compleja de la educación es aquella que "aprende", es decir, la que sabe interpretar el cambio porque es capaz de reconfigurarse ante los procesos que encuentra. Es compleja porque contempla un repertorio de procesos, nexos y herramientas tan amplio como articulado en estructuras diferentes. Su complejidad, paradójicamente, hace que nuestra elección de valores resulte menos complicada, en sentido de que nos ayuda a afrontar la sensación subjetiva de dificultad que estos	
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Contenidos de Enseñanza	tiempos de crisis nos imponen. Si la complejidad va unida al aumento del número de elementos que El campo de la historia de los saberes y disciplinas escolares tiene como objeto de estudio los contenidos de enseñanza. Este campo se ocupa de analizar y reflexionar sobre cómo circulan y se apropian en la escuela la enseñanza de las ciencias y los saberes. En el ámbito internacional, se conocen tres versiones diversas en Europa representadas por Goodson Ivor en Inglaterra, André Chervel y Dominique Julia en Francia, y Antonio Viñao y Raimundo Cuesta en España. De acuerdo con Chervel, la historia de los contenidos disciplinares es su componente central, el eje alrededor del cual se va	
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Disciplinas Escolares (André Chervel)	En palabras del francés André Chervel, las disciplinas escolares constituyen un conjunto cultural muy original ya que los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades sui generis, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia. (1991, p. 63). Pg. 10	
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Historia (Saberes y Disciplinas)	Por el contrario, de una parte, y siguiendo a Olga Lucia Zuluaga (1999), nos interesa problematizar esa imagen de la pedagogía reducida a la manera de enseñar y al concepto de método. Bien sabemos que sin una mirada juiciosa de los otros objetos de la pedagogía no es posible aproximarnos a los diversos modos de configuración del sujeto, la enseñanza, la escuela, el maestro y la cultura escolar. Pg. 10	
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Ciencias - Enseñanza	De otra parte, y siguiendo las orientaciones de John Dewey, nos interesa problematizar también el carácter dualista como se ha venido entendiendo las relaciones entre pedagogía-ciencia-saberes. Con Dewey no nos limitaremos al debate sobre las ciencias y su enseñanza en la escuela. En efecto, una lectura de la enseñanza de las ciencias y los saberes en el saber pedagógico colombiano desde la línea de investigación histórica de las disciplinas escolares, implica romper con las clásicas problemáticas y tensiones entre las ciencias de referencia y su enseñanza. El problema residiría en sus formas de	
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Saberes y Disciplinas (Escolares)	Esto nos conduce a pensar los saberes y las disciplinas escolares como formas de apropiación de la ciencia y los saberes en la escuela. Aquí las prácticas de enseñanza no solo harían visible procesos de institucionalización y de funcionamiento de la ciencia y los saberes en las instituciones educativas, sino también comprenderían las formas de enunciación, circulación y apropiación de los saberes enseñados. Lo anterior permitió trabajar con la siguiente hipótesis: los saberes y disciplinas escolares poseen una autonomía constitutiva y son, en consecuencia, una invención de las prácticas de enseñanza. Esta	Como los saberes y disciplinas escolares constituyen una invención de las prácticas de enseñanza, ello implica tomar distancia respecto a la mirada subordinada sobre la escuela, el maestro y la enseñanza.

Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Saberes y Disciplinas Escolares (Práctica Pedagógica)	Para los investigadores de este proyecto la noción de práctica pedagógica sigue siendo estratégica para nombrar los saberes y las disciplinas que circulan, se apropian y se producen en la escuela. Por eso la importancia de reconocer en la enseñanza su estatuto de práctica de saber entre prácticas. Para Zuluaga, La historia de la práctica pedagógica posibilita el análisis de las "formas de lo dicho", ya que en las prácticas de saber en la enseñanza, la Pedagogía produce "formas" de enunciación de los saberes. "Sólo un estudio de carácter histórico puede mostrar el lugar que ha ocupado la práctica pedagógica. De otra parte, entendemos que para analizar y enunciar saberes y disciplinas escolares debemos trabajar más en función de las áreas de enseñanza, porque en la escuela funcionan y se enseñan saberes y disciplinas que no tienen nada que ver con la disciplina de referencia, ya que dependen del campo específico de las prácticas y de los sujetos de la enseñanza. En esta dirección, Zuluaga ya había señalado en Pedagogía e Historia lo siguiente: Se tiene la costumbre de aplicar en un campo de saber para resolver problemas concretos, modelos	
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Áreas de Enseñanza	De ahí se comprende el por qué en este estudio se analiza históricamente la enseñanza de las disciplinas y los saberes escolares más allá de un problema epistemológico, ya que no nos interesa una historia interna de la verdad sobre la enseñanza de las ciencias y las disciplinas en la escuela, sino una historia de la enseñanza desde la perspectiva del saber, que nos permita situar las diversas prácticas de enseñanza en la escuela, externas e internas, frente a la verdad de las ciencias y las disciplinas de referencia. Para Foucault, hay dos tipos de historias de la verdad:	
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Historia interna de la verdad	De acuerdo con esto, en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia se encuentra más una historia cercana al segundo tipo de verdad que se acaba de describir con Foucault, ya que cuando se analizan las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales se hace visible cómo el enunciado "ciencias sociales" que funciona en la escuela no proviene de unas disciplinas universales previamente establecidas, sino de saberes e intereses locales que la escuela selecciona, crea y considera pertinentes para su enseñanza. A partir del trabajo de Alejandro Álvarez sobre las ciencias sociales en Colombia.	
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Enseñanza de las Ciencias Sociales	Ahora bien, ¿la triada escribir-leer-contar puede denominarse saberes fundacionales en el contexto escolar, puesto que estos procesos han dado un sentido de existencia a la escuela como institución centrada en la enseñanza? Para el historiador francés Jean Hebrard (1989) esta triada funciona como destrezas y habilidades sin ningún respaldo en las disciplinas académicas y su jerarquía. Desde la emergencia de la escuela en Colombia en la época colonial, hasta nuestros días la aritmética, la lectura y escritura, por excelencia, han sido los saberes que han permanecido en el centro de cualquier	
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Saberes Fundacionales Escolares	De otra parte, Lina Quintana indaga por las escenas de lectura para hacer visible la configuración de un saber en la escuela. Al respecto afirma: La noción de escena de enseñanza de la lectura permite en el campo pedagógico mostrar a través de los manuales, tesis, ponencias, conferencias radiales que escribieron los maestros, la manera como ellos idearon y crearon prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela y también cómo dichas prácticas de enseñanza de lectura constituyen un saber que se produjo en la escuela, un saber que no era prescrito, sino que obedecía a lo que aconteció en ella por	
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Lectura	De las matemáticas, la escuela apropia y desarrolla lo referido a la aritmética para completar la triada "leer, escribir y contar". De acuerdo con esto, conocer la aritmética consiste en dominar los algoritmos de las cuatro operaciones y saber aplicarlos para resolver problemas cotidianos de la vida social. Así lo demostró el manual de enseñanza para las escuelas primarias y las preparatorias del profesor Manuel Antonio Rueda, (1931) Las cuatro operaciones de la aritmética, texto editado desde 1892 hasta 1944 en Colombia.	
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Aritmética	Finalmente, con la filosofía nos encontramos ante una práctica de enseñanza que desarrolla un proceso de transición y transformación de su estatuto, de ciencia universitaria a disciplina escolar. Sobre esta transformación de la filosofía enseñada en Colombia a lo largo del siglo XIX el profesor Saldarriaga sostiene: Tal episodio podría describirse como el cambio de estatuto de la filosofía, en su paso de ciencia universitaria a disciplina escolar. En efecto, se puede establecer una periodización marcada por dos momentos: la situación de la filosofía a fines del siglo XVIII, cuando ella es una ciencia universitaria.	Filosofía
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Enseñanza humanista - Modelo Enciclopédico)	Conrelación a la educación y la pedagogía, la noción de memoria activa del saber pedagógico se entiende como "... el lugar donde podemos encontrar cuáles han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza..." (Zuluaga, 2005), así como las discontinuidades, los discursos, las normas, los reglamentos, los manuales de enseñanza, los textos escolares, las disposiciones del cuerpo, los materiales de memoria (objetos, emblemas, pupitres, uniformes), que visibilizan y permiten reconstruir la historia de nuestras prácticas	Relación Educación y Pedagogía
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Memoria Activa (Saber Pedagógico)	Así explicada, esta noción permite comprender la pedagogía como teoría y práctica, como lo que ayuda a los maestros entrar en relación con el conocimiento, y como acontecimiento social susceptible de ser descrito en su especificidad histórica. Vale la pena recordar que nuestra problematización de la pedagogía, tan importante para la reflexión sobre las disciplinas y saberes escolares, se apoya en dos ejes: Uno, la redefinición polémica de pedagogía como práctica pedagógica, esto es, no como sinónimo del quehacer empírico del maestro en el día tras día, sino como el conjunto de relaciones de saber y	
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Práctica Pedagógica		

Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Saber Pedagógico	¿Los saberes y disciplinas escolares son una dimensión del saber pedagógico? En este proyecto trabajamos con la idea que los saberes escolares son una dimensión del saber pedagógico, no lo desplaza, ya que es el conocimiento que más da cuenta de las prácticas de enseñanza. El saber escolar como una dimensión del saber pedagógico funciona como un flujo de relaciones con el afuera y el adentro de la escuela. De ahí lo estratégico para el proyecto utilizar la noción de saber pedagógico de <u>Zuluaga entendido como</u>
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Historia de los Saberes y Disciplinas	Bien sabemos que el campo de la historia de las disciplinas y de los saberes escolares es un espacio de investigación de recientes problematizaciones en el área de la historia de la educación y la pedagogía en Latinoamérica, y un campo de estudios por abrirse en nuestro país. Los Congresos latinoamericanos sobre historia de la educación, han sido una oportunidad para que la comunidad académica nacional, intercambie los primeros esbozos de este campo de estudios sobre los contenidos de enseñanza de las ciencias, <u>las disciplinas y los saberes en Colombia. En estos eventos académicos se ha venido</u>
Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares	Rafaél Ríos Beltrán	2015	PYS-42-03-R	Relación (Pedagogía y Ciencias)	En efecto, con este trabajo de investigación se aportan algunas reflexiones que permitan hacer visible los siguientes aspectos: a) construir un campo de conocimientos sobre la escuela, la enseñanza de las ciencias, las disciplinas y los saberes cuyo conocimiento y aplicación podrían ser de alguna utilidad en los debates actuales sobre la relación entre la pedagogía y las ciencias en el marco de la formación de los maestros en Colombia; b) aporta elementos teóricos y metodológicos acerca de la relevancia de la <u>construcción y estudio de las “disciplinas y saberes escolares” para señalar cómo el saber escolar</u>
La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX	Nilza Offrir García Vera, Sandra Lucía Rojas Prieto	2015	PYS-42-06-R	ENSEÑANZA DE LA LECTURA	La enseñanza de la lectura es un objeto de estudio central en la formación de maestros, dado que este proceso se constituye en la piedra angular sobre la cual se erigen las bases de la cultura escolar. En Colombia, históricamente esta enseñanza ha estado regulada por las cartillas escolares, en tanto dichos libros, además de tener un vector ideológico, se construyen desde el fundamento específico de un método o de un enfoque. Así lo señalan algunos estudios que asumen la lectura como principal objeto <u>de conocimiento en la escolarización inicial y que</u>
La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX	Nilza Offrir García Vera, Sandra Lucía Rojas Prieto	2015	PYS-42-06-R	MÉTODOS - ENSEÑANZA - LECTURA	los métodos para la enseñanza de la lectura pondría en juego una teoría o enfoque pedagógico, lo cual implica ciertas perspectivas desde las cuales se conciben, de un lado, los objetos de saber y el saber para enseñar, el conocimiento mismo y su estatus y organización en áreas o disciplinas; y, de otro, el sujeto de conocimiento y la pregunta por el cómo conoce o aprende. En consecuencia, privilegian algunos procedimientos, valores y contenidos por encima de otros. En una perspectiva más amplia los <u>métodos se derivan también de una postura frente a la educación en sí</u>
La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX	Nilza Offrir García Vera, Sandra Lucía Rojas Prieto	2015	PYS-42-06-R	El enfoque conductista de la lectura y el método programado	Una de las evidencias de la asunción del enfoque conductista y de los métodos programados para la enseñanza inicial de la lectura en nuestro país la constituye, sin duda, la investigación comparativa de dos métodos de enseñanza financiada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (Cf. ciup, Agudelo, R, y Ballesteros, B., 1983). De acuerdo con las autoras, dicha investigación correspondía a la última etapa de una serie de estudios <u>realizados desde 1974 en el campo de la adquisición de las conductas de lectura y escritura. Así,</u>
La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX	Nilza Offrir García Vera, Sandra Lucía Rojas Prieto	2015	PYS-42-06-R	Método Programado	el método programado estaba basado en las técnicas de ‘igualación a la muestra’ y ‘desvanecimiento aditivo y sustractivo’, para lograr la generalización de las conductas de lectura a partir de estímulos de discriminación visual de las formas (muestras y resaltados en colores) y de carácter social, tales como felicitaciones o premios. Agudelo y Ballesteros (1983) recurren en su revisión bibliográfica a diversos estudios que favorecen tales técnicas <u>descritas, derivados de la Journal of Experimental Analysis of Behavior, lo cual sitúa directamente la</u>
La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX	Nilza Offrir García Vera, Sandra Lucía Rojas Prieto	2015	PYS-42-06-R	Método de palabras normales	En contraste, el método de palabras normales no tenía un procedimiento único, pues estos dependían de los criterios específicos de cada maestro. Sin embargo, a partir de una revisión de literatura, las conversaciones con maestros y la observación de clases, Agudelo y Ballesteros destacan dentro de esta metodología: <u>1) la expresión oral sobre el dibujo que representa la palabra que se va a enseñar; 2) la presentación de la palabra escrita resaltando en colores la nueva letra; 3) la lectura, primero la maestra, luego los niños</u>
La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX	Nilza Offrir García Vera, Sandra Lucía Rojas Prieto	2015	PYS-42-06-R	Enfoque constructivista - lectura	Particularmente, en el área de Lenguaje, los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura con enfoque perceptivo-motor, herederos de la concepción conductista, también empezaron a ser problematizados en el país a partir de la “Propuesta curricular piloto para el grado cero” y el documento de marco político, conceptual y pedagógico en el que se apoyó dicha propuesta (men, 1992). En este se introduce un capítulo acerca de “La construcción de la lengua escrita en el Grado Cero” (Cf. Jaramillo y Negret, 1992), <u>que en contraposición al enfoque dominante en la alfabetización</u>
La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX	Nilza Offrir García Vera, Sandra Lucía Rojas Prieto	2015	PYS-42-06-R	DISCURSO PEDAGÓGICO - ENSEÑANZA DE LA LECTURA	Es evidente que toda enseñanza, en sus enfoques y métodos, está influenciada en menor o en mayor medida por la política pública y la regulación que desde allí se ejerce, tanto en el currículo como en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, situado como está el presente estudio en una época que constituye <u>gran parte del proceso de modernización de la escuela en Colombia, lo primero que debemos anotar es la sujeción de la política educativa a las propuestas de desarrollo que se derivaron de los organismos</u>

Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia	Nubia Astrid Sánchez Vásquez, Rosa María Bolívar Osorio	2015	PYS-42-07-R	TEXTOS ESCOLARES	Durante la década de los noventa, los textos escolares en Colombia experimentaron un reordenamiento en relación a las propuestas que se venían desarrollando en años anteriores. Esto, debido a que en 1991 el país conoció la nueva constitución política, norma que por sus enormes repercusiones tuvo que ser difundida ampliamente en todas las instituciones educativas. De hecho, en 1994, con la Ley General de Educación, se estableció que la Constitución fuera incluida en el plan de estudios. <u>Lo anterior hizo posible la emergencia de nuevos contenidos, cátedras de democracia, que si</u> En el momento de analizar los contenidos propuestos tanto en los textos escolares como en los
Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia	Nubia Astrid Sánchez Vásquez, Rosa María Bolívar Osorio	2015	PYS-42-07-R	LINEAMIENTOS CURRICULARES	lineamientos curriculares, se vio la necesidad de contrastarlos también con los estándares de competencias de ciencias sociales, debido a que los textos revisados utilizaron los estándares como criterio para clasificar los contenidos que aparecían en la malla de los lineamientos curriculares. Por tanto, se observó que los contenidos <u>geográficos y económicos se incluyeron en las relaciones</u>
La emergencia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900-1930	La emergencia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900-1930	2015	PYS-42-14-R	ESCUELA - BIOLOGÍA	Se denomina "biología en la escuela" no con el ánimo de designar qué de la disciplina biológica se enseña, sino al contrario, visibilizar qué discursos y prácticas constituyen esa biología que se hace nominable en la escuela hacia principios de la década de 1930. Así, la mirada de este programa de investigación se enfoca en las condiciones que la hacen visible, es decir, en los discursos y prácticas que las constituyen, lo cual <u>supone que la biología en la escuela no ha sido siempre la misma, pues tales prácticas discursivas son</u> La arqueología-genealogía se constituye en una mirada, dado que más que plantear un método propone una problematización sobre los modos de mirar. De esta manera, no señala una única forma de mirar, sino que deja al investigador la posibilidad de crear y recrear los objetos, es por ello que se asume como una caja de herramientas que tiene como uno de sus objetos el discurso, pero no pretende poner en evidencia <u>su sentido, sino su funcionamiento como acontecimiento, y</u>
La emergencia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900-1930	La emergencia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900-1930	2015	PYS-42-14-R	Arqueología-Genealogía	El archivo muestra que la emergencia de la biología en la escuela colombiana está relacionada con la preocupación por la enfermedad, la alimentación y la mortalidad (señaladas por la estadística como problema), elementos que se suman a la noción de un clima tropical lleno de enfermedades y disminuido en oxígeno. De acuerdo con lo anterior, es a través de la educación que se pretende higienizar y hacer la profilaxis del cuerpo y el alma para posibilitar la <u>vigorización racial y, por supuesto, el progreso y la civilidad a través de los cuales el ciudadano útil es el</u>
La emergencia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900-1930	La emergencia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900-1930	2015	PYS-42-14-R	ESCUELA - BIOLOGÍA - INFANCIA - OBJETO DE VIDA	La noción de cuerpo aparece inmersa dentro de las formas organismo y vida. De esta manera, la biología toma distancia de la historia natural distribuyendo de manera distinta lo que también eran saberes involucrados en esta, como la fisiología, la higiene, la química, entre otras. El archivo muestra el desplazamiento de la historia natural, que no indica su desaparición o una relación lineal con la biología; el desplazamiento está relacionado con el movimiento que sufre a propósito de prácticas <u>discursivas que reconocen su necesidad en la escuela, lo que se hace visible en su poca mención en los</u>
La emergencia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900-1930	La emergencia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900-1930	2015	PYS-42-14-R	BIOLOGÍA - CUERPO	En la actualidad, aunque los enunciados son distintos, así como las relaciones saber, poder, subjetividad, se puede afirmar que el objeto de la biología en la escuela es la vida, no obstante, hablar de vida a comienzos del siglo pasado no es lo mismo que hablar de vida en los años 2000, así que se pretende continuar aportando en el campo intelectual de la biología en la escuela colombiana desde su historia y si es posible desde perspectivas comparadas. De esta manera, la mirada genealógica a la <u>biología en la escuela pone en cuestión la categoría conocimiento, como único objeto de investigación</u>
La emergencia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900-1930	La emergencia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900-1930	2015	PYS-42-14-R	BIOLOGÍA - ENSEÑANZA - PRÁCTICAS ACTUALES	La libertad es la base de la acción educativa moderna y define las prácticas que se consideran necesarias para el pleno desarrollo de la humanidad. Ella cierra el círculo de la naturaleza humana (nacer, crecer, morir) a través de procedimientos, métodos y objetos de saber. La libertad en educación se rige por modelos pedagógicos que guían la actividad institucional y docente. La pedagogía moderna postula como fundamental la libertad del sujeto y el <u>modo de alcanzarla son los aprendizajes. En la modernidad, la discursividad pedagógica se nutre de la</u> O para la modernidad pedagógica, el aprendizaje representa la práctica de la libertad y esto supone el saber. Haciendo, aplicando lo aprendido, es como el sujeto gana en libertad. Paradójicamente, aprender es una manera de controlar e incluso de suspender la libertad. De manera más precisa, aprender es la libertad en sí pero se suspende en la actividad, la acción y el resultado. Esta condición está fuertemente unida al concepto de transmisión y se desprende del siguiente principio: ... transmitir <u>un saber es proponer información precisa, es dar explicaciones claras. No podemos presentar la</u>
Libertad y saber en el discurso pedagógico moderno. Elementos de análisis crítico de un discurso hegemónico	Armando Zambrano Leal	2015	PYS-43-04-R	LIBERTAD - EDUCACIÓN	No hay libertad sin resistencia, es la sentencia de la modernidad pedagógica. En efecto, la resistencia obliga al pedagogo a mirar de cerca su proyecto de educar, le exige venir sobre la libertad y está obligado a comprenderla en la resistencia del alumno. Insistentemente decimos que para forjar la libertad en el otro, la pedagogía construye dispositivos. Sin estos, el pedagogo sería incapaz de alcanzar sus objetivos y ninguna pedagogía podría construir un discurso de libertad. Precisamente, porque el <u>dispositivo se encuentra en el corazón de la racionalidad pedagógica moderna es que la pedagogía</u>
Libertad y saber en el discurso pedagógico moderno. Elementos de análisis crítico de un discurso hegemónico	Armando Zambrano Leal	2015	PYS-43-04-R	APRENDIZAJE - LIBERTAD	
Libertad y saber en el discurso pedagógico moderno. Elementos de análisis crítico de un discurso hegemónico	Armando Zambrano Leal	2015	PYS-43-04-R	RESISTENCIA - LIBERTAD	

Libertad y saber en el discurso pedagógico moderno. Elementos de análisis crítico de un discurso hegemónico	Armando Zambrano Leal	2015	PYS-43-04-R	Autonomía	La autonomía es un asunto escolar y una práctica de enseñanza; ella es fundadora precisamente de las "pedagogías". Desde lo escolar, posee un doble sentido: genérico-axiológico y operacional-funcional (Barbot & Camatarri, 1999, p. 8). El primero alude a un valor extendido y aceptado como necesario para los intercambios en el mundo moderno, el segundo es una práctica requerida para saber actuar de acuerdo con los imperativos de la ciencia, la tecnología y las profesiones. La autonomía es una <u>conquista progresiva, nunca definitiva, puesto que debe ser alcanzada en la vida activa. Su rol en los</u>
Libertad y saber en el discurso pedagógico moderno. Elementos de análisis crítico de un discurso hegemónico	Armando Zambrano Leal	2015	PYS-43-04-R	SUBJETIVIDAD	Otro concepto clave de la modernidad es la subjetividad, que entendemos como la capacidad de narración del yo. Ella es al sujeto como la esencia es a la materia; traduce la historia del individuo en el mundo, incluso en aquel que nombramos como mágico. El sujeto es a la vez naturaleza y sí-mismo. La subjetividad es la autorreferencialidad del sujeto en un mundo abierto, marcado por el progreso, la modernización y la innovación. La subjetividad existía en el mundo griego como Hypokeimon pero en la <u>modernidad deviene manifestación del yo. Sujeto y subjetividad son en oposición a individuo y actor.</u>
Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur	Marco Raul Mejía	2015	PYS-43-05-R	PEDAGOGÍA FREIRIANA	La orientación de la educación y pedagogía de Freire está marcada por la dedicatoria de su texto La pedagogía del oprimido: "A los desarraigados del mundo y a quienes descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan" (2005, p. 10). En esta obra, la educación se entiende como una praxis liberadora, tanto para el opresor como para el oprimido, y rescata a Franz Fanon, para hablar de la "zona del no ser". De allí deriva en cómo el oprimido introyectó al opresor, <u>cual marca como concepción política su propuesta pedagógico-metodológica, en donde quienes participan aprenden a</u>
Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur	Marco Raul Mejía	2015	PYS-43-05-R	Pedagogía de la Liberación	La pedagogía de la liberación como pedagogía de praxis está fundada en el diálogo de saberes, en el cual los participantes en los procesos de educación popular, leyendo su vida y escribiéndola en su significado de claves y sentidos se reconocen como seres humanos con un saber diferente al de otros y que desde su saber pueden nombrar el mundo, en su diferencia, y construir sentidos y apuestas por hacer el mundo diferente; una toma de conciencia para ser sujeto con otros oprimidos y formar parte <u>de la humanización del mundo, en donde no es posible</u>
Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur	Marco Raul Mejía	2015	PYS-43-05-R	EDUCACIÓN POPULAR (Configuración)	Uno de los asuntos centrales en la configuración de la educación popular se refiere a la manera como se ha venido constituyendo con fuerza y especificidad en las diferentes manifestaciones de la socialización, así como en los variados procesos educativos formales, no formales e informales, desarrollando un diverso repertorio de propuestas metodológicas en coherencia con su apuesta pedagógica de negociación cultural y diálogo y confrontación de saberes, convirtiendo sus <u>herramientas en dispositivos de saber y poder. Esa variedad ha llevado a que estas no sean universales</u>
Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur	Marco Raul Mejía	2015	PYS-43-05-R	EDUCACIÓN POPULAR (Construcción)	El proceso de construcción de la educación popular está marcado por una tradición que intenta dar lugar a lo otro negado y convertir sus intereses y necesidades en una apuesta para toda la sociedad. Les propone a todas las educaciones y a todos los educadores que intentan, desde su práctica, construir sociedades más justas, que reconozcan la diversidad fundada en la diferencia y que, a través de procesos <u>educativos, enfrenten la desigualdad y busquen transformar el mundo donde actúan, en un ejercicio de</u>
Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur	Marco Raul Mejía	2015	PYS-43-05-R	PEDAGOGÍA - EDUCACIÓN POPULAR	Se podría afirmar que el ejercicio pedagógico de la educación popular en el diálogo, la confrontación y la negociación va logrando en su práctica el reconocimiento de cómo constituimos las comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento, innovación y transformación, y por quiénes va a estar constituida; estableciendo con claridad las acciones para ello, haciendo conciencia de que vivimos en un mundo donde somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y socialmente desiguales. <u>En ese sentido, la pedagogía de la educación popular se constituye en un ejercicio no lineal de diálogo</u>
Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur	Marco Raul Mejía	2015	PYS-43-05-R	EDUCACIÓN POPULAR - saberes - conocimientos	La educación popular no solo busca saberes y conocimientos propios en tiempos paradójicos. Los trabaja en un proceso de complementariedad con las concepciones, cosmovisiones y cosmogonías de quienes buscan construir otros mundos sin explotación ni opresión y que, reconociendo la pluriculturalidad, transforman los mundos en los que actúan (micro, meso y macro); de quienes se reconocen en alguno de sus ámbitos (individuación, socialización, articulación a lo público, vinculación <u>a organizaciones y movimientos, articulación a procesos gubernamentales o masivos), y allí hace</u>
Pedagogía de los muertos vivientes	Michael A. Peters, Tina Besley	2015	PYS-43-06-R	PEDAGOGÍA -FREIRE	La educación popular no solo busca saberes y conocimientos propios en tiempos paradójicos. Los trabaja en un proceso de complementariedad con las concepciones, cosmovisiones y cosmogonías de quienes buscan construir otros mundos sin explotación ni opresión y que, reconociendo la pluriculturalidad, transforman los mundos en los que actúan (micro, meso y macro); de quienes se reconocen en alguno de sus ámbitos (individuación, socialización, articulación a lo público, vinculación <u>a organizaciones y movimientos, articulación a procesos gubernamentales o masivos), y allí hace</u>
Pedagogía de los muertos vivientes	Michael A. Peters, Tina Besley	2015	PYS-43-06-R	Responsabilización y desprofesionalización	Empleamos el término pedagogías de los muertos vivientes porque la situación global ha cambiado drásticamente desde que el filósofo de la educación brasileño Paulo Freire escribió y publicó Pedagogía del oprimido en portugués (1968) y en inglés (1970). La obra de Freire se basó en el marxismo fenomenológico y existencialista, que es en esencia una combinación humanista de la filosofía continental con una orientación de clases del marxismo temprano. Estaba impregnada del optimismo <u>de los sesenta, optimista por la acción humana en la transformación del mundo para mejorar y en</u>
					Hay un "nuevo prudencialismo" en la educación. La prudencialización se da cuando la educación se dirige al yo emprendedor, o "responsabilizado", que debe tomar decisiones relacionadas con su propio bienestar basado en la racionalidad del experto en seguros. Esta prudencialización busca "asegurar" al individuo contra los riesgos, en un contexto en el cual el Estado ha transferido los riesgos al individuo. El <u>papel del prudencialismo social en la educación ha favorecido un cambio en las formas de protección</u>

Pedagogía de los muertos vivientes	Michael A. Peters, Tina Besley	2015	PYS-43-06-R	neoliberalismo - desprofesionalización - reestructuración	El neoliberalismo usa el modelo de gestión lineal para insertar un modo jerárquico de autoridad por medio del cual se pueden establecer las presiones del mercado y del Estado. Para los maestros, esto conlleva la des-profesionalización, que implica un tránsito de formas colegiadas o de gobernanza democrática en estructuras sin cambios, a modelos jerárquicos basados en especificaciones gerenciales de desempeño laboral en cadenas de mando. La implementación de iniciativas de reestructuración en respuesta a las exigencias del mercado y el Estado implica más	
Pedagogía de los muertos vivientes	Michael A. Peters, Tina Besley	2015	PYS-43-06-R	EDUCACIÓN - SOCIEDAD - MERCADO	Con la privatización de la escolaridad, la expansión de las escuelas charter y el ataque a los docentes y sistemas estatales, las inequidades han empezado a inflarse sin control. Diane Reay (2006), citando a Ulrich Beck (2004) cuando se refiere a la clase social como una "categoría zombi" (que encarna la experiencia del siglo XIX), registra el aumento de la pobreza relativa en la sociedad británica y aboga por la revitalización del análisis de la clase social en sociología de la educación. Diane Kern (2013), luego de una exhaustiva revisión concluye que "los exámenes de gran repercusión como determinantes para	
El pensar-sentir en la formación de la ciudadanía contemporánea	Daniilo R. Streck	2015	PYS-43-10-I	PORTUGUÉS - Educación en ciudadanía - Formación de la ciudadanía	Este artículo, derivado de una investigación, tiene como objetivo contribuir a la comprensión de los desafíos actuales para la educación en ciudadanía y para el desarrollo de instrumentos que ayuden a hacerle frente a esos retos. Se relata y discute el trabajo de dos áreas de estudio actualmente desarrolladas en el Max Planck Institut for Human Development, en Berlín, y su contribución en la formación de la ciudadanía. Una de ellas trata de la racionalidad ecológica y del uso de heurísticas para la toma de decisiones en un mundo de incertidumbres. La otra	Educación en ciudadanía, racionalidad ecológica, ecología de racionalidades, heurística, historia de las emociones
La educabilidad como nexo de la experiencia civil contemporánea: Aproximaciones investigativas	Julio Groppa Aquino	2015	PYS-43-11-I	PORTUGUÉS - Educabilidad de los ciudadanos	Este texto argumenta que la educabilidad de los ciudadanos es materializada en términos de una demanda de formación difusa y perpetua, que se ha convertido en un vínculo fundador de la existencia social. Esta tesis se sustenta en los resultados de doce investigaciones realizadas por un grupo dedicado a los estudios foucaultianos en la educación, en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Se trata de un esfuerzo por analizar la relación entre la gubernamentalidad contemporánea y ciertos imperativos pedagógicos, en curso en distintos	Educabilidad, educacionalización, gubernamentalidad, Michel Foucault
El cuerpo contemporáneo: Entre la tesis de excepcionalidad del hombre y su oscurantismo	Aida Sotelo Céspedes	2016	PYS-44-02-V	Ética	Resalto que no se trata solo de la "calidad de vida de los seres humanos", la ética no es un asunto puramente "humano". La ciencia moderna rivaliza y destruye otras racionalidades, desprestigia la autoridad del Otro simbólico, pero lo redime como lenguaje científico que zanja entre el hombre y los ecosistemas, privilegia la economía ante la biosfera y las demás criaturas, en suma, no combate el lenguaje del cual ella misma está hecha, más bien se vale de él en la medida en que manipule lo real cuyo orden toma como subalterno. Recordemos que Lacan define lo real como uno de los tres registros	
El cuerpo contemporáneo: Entre la tesis de excepcionalidad del hombre y su oscurantismo	Aida Sotelo Céspedes	2016	PYS-44-02-V	Ciencia	La ciencia se basa pues en lo real, como orden preexistente a la razón humana, orden vital que encontró formas de equilibrio en una inmensa variedad de especies, algunas llamadas vivas. Cuando Einstein dice que Dios no juega a los dados, lo que parece reconocer es que lo real está organizado. Sin embargo, la razón científica que lo manipula no ha constituido, a la fecha, el menor saber sobre la vida, es decir, destruye un saber autónomo, un orden que no sabría reparar.	
El cuerpo contemporáneo: Entre la tesis de excepcionalidad del hombre y su oscurantismo	Aida Sotelo Céspedes	2016	PYS-44-02-V	Cuerpo (Freud)	Los antiguos griegos parecían saberlo al erigir a la Physis en el principio ético por excelencia, acataban El punto de confluencia de los autores citados es la observación de que el cuerpo sufre los efectos de los discursos. Freud lo descubrió en un escenario distinto al análisis filosófico: escuchando pacientes afectados por eso que los médicos denominaban ya histeria. Freud da otra dimensión al cuerpo que se rebela contra el saber médico, que solo ve allí un organismo, y sanciona que su afectación debe ser escuchada porque porta un mensaje. De ahí que lejos de manifestar trastornos uterinos como anuncia la etimología del término médico, el cuerpo de la histerica "dice", sufre de reminiscencias, de su	
El cuerpo contemporáneo: Entre la tesis de excepcionalidad del hombre y su oscurantismo	Aida Sotelo Céspedes	2016	PYS-44-02-V	Hombre (Educación)	Lacan añade al descubrimiento de Freud el de Saussure y dada su absoluta dependencia del Otro, acordaría que: "El hombre es la única criatura que requiere educación" (Kant, 1985, p. 9). Si Kant creyó que se debería tratar el salvajismo y la animalidad del hombre, es en virtud de cierta carencia, de una disarmonía que propone remediar con instrucción, cultura y una educación física que concierna al cuerpo: la disciplina. Esa aspiración civilizadora indica que Kant confía en que el Otro cultural y cierta limitación o recorte en la satisfacción curarán esa disarmonía originaria del hombre. Para Lacan en	
El cuerpo contemporáneo: Entre la tesis de excepcionalidad del hombre y su oscurantismo	Aida Sotelo Céspedes	2016	PYS-44-02-V	Excepcionalidad del Hombre	Quiero presentar ahora, desde la perspectiva crítica de un filósofo, el lugar otorgado al cuerpo por la ciencia cartesiana, que no ha regido el mundo sin la contribución de la religión y del humanismo, es decir, sosteniendo al hombre entre dos ámbitos: material y espiritual, en el dualismo ontológico de Occidente que separa el cuerpo del espíritu y lo mantiene convencido de su excepcionalidad. El filósofo Jean Marie Schaeffer ha estudiado esa creencia y anuncia que se puede "comprobar una antinomia alojada en el mismo corazón de nuestra concepción del ser humano" (2009, p. 13). Pico della	
El cuerpo contemporáneo: Entre la tesis de excepcionalidad del hombre y su oscurantismo	Aida Sotelo Céspedes	2016	PYS-44-02-V	excepción humana	La excepción humana se apoya también en un gnoseocentrismo: en Kant, la libertad como prerrogativa humana se funda en una función gnoseocéntrica específica: la razón práctica que testimonia de lo suprasensible del hombre; mientras el cogito que instaura Descartes comporta duros imperativos para el sujeto, quien no solo se segrega de todos los otros seres, además, está obligado a la autofundación, es decir, a sostenerse por sí mismo, pensando (cf. pp. 39-40). Desde allí, pensamiento y saber toman en Occidente una delantera internalista, es decir, por vía de la conciencia, lo que hace aparecer el	

El cuerpo contemporáneo: Entre la tesis de excepcionalidad del hombre y su oscurantismo	Aida Sotelo Céspedes	2016	PYS-44-02-V	Ética (cuerpo)	Si la ética es el arte de elegir lo mejor para el cuerpo, ¿se deben enseñar derechos o reemplazarlos por valores? El problema en la tarea educativa es que la defensa de los derechos se hace hoy a zarpazos y mordiscos, actitud opuesta a la deliberación necesaria para aprender a elegir lo mejor y enterarse de la lógica propia que rige en un momento dado. Además, en materia de enseñanza, cada una de las instituciones y corrientes religiosas y políticas quieren imponer sus valores morales. La manipulación no solo ocurre por vía de la intervención científica en el cuerpo, también se accede a él mediante la En el campo pedagógico, abordar la idea de discusiones, enfoques, escuelas de pensamiento, teorías, tendencias o corrientes es un ejercicio que alude a una clasificación disímil y que difícilmente cuenta con un consenso. Por este motivo, antes que presentar una apuesta de ese orden es necesario señalar de qué se habla cuando se espera establecer una filiación a alguna de dichas clasificaciones. En este sentido, es importante recordar que toda clasificación es un asunto caprichoso, que busca incluir, excluir y diferenciar. Cuando se estudia o se elige una forma de clasificación, una clave para hacer tal La noción de tendencia pedagógica tiene que ver con aquellos discursos que cuentan con un cierto nivel de sistematización 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 su modo de realización" (p. 17). Dichas ideas se habrían configurado bajo la mediación de factores sociohistóricos, entre los que se contemplan aspectos económicos, políticos, ideológicos y del desarrollo de la técnica y las ciencias afines al campo de la educación. De este modo, serían tendencias Define las tendencias de la pedagogía en Colombia a partir de los conceptos que nuclean las discusiones sobre el asunto en el país. Para ello, retoma los planteamientos de Díaz (1993) a propósito del campo intelectual de la educación y describe las condiciones que en la década de los ochenta1 posibilitaron comprender la pedagogía, por lo menos de cuatro formas: (1) como dispositivo, configurada por Mario Díaz, quien, siguiendo los desarrollos de la sociolingüística de Bernstein, concibe la pedagogía como un dispositivo que regula los discursos, significados y prácticas en los procesos de A partir de la noción de corrientes pedagógicas, desde dos consideraciones: la primera, en su comprensión como campo o discurso, que expresa líneas de fuerza en el pensamiento o en la práctica educativa; y una segunda comprensión, como los movimientos o teorías caracterizados por tener una línea de pensamiento e investigación definida, a propósito de la cual se realizan aportes permanentes que proporcionan coherencia, solidez y existencia en el tiempo a los discursos que la constituyen. Pg. 95	
Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Campo Pedagógico		
Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Tendencia Pedagógica (Canfux et al. 2001)		
Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Tendencias de la Pedagogía en Colombia (Tamayo 2007)		
Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Corrientes Pedagógicas (Suarés 2000)		
Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Enfoques	Posterior a la identificación en la esfera de los paradigmas y las corrientes, se realiza una síntesis, que se materializa en los enfoques, da forma a los procesos pedagógicos que fundamentan conceptualmente el quehacer educativo y pedagógico, y se relacionan con asuntos como: los procesos de aprendizaje, sus mediaciones, herramientas y las interacciones entre adultos y las generaciones más jóvenes. Al decir de Mejía (2006), podrían identificarse tres grandes enfoques iniciales que se constituyeron entre la segunda mitad del siglo xix y la primera mitad del siglo xx: la pedagogía frontal o transmisivista, la Dado que no es posible eludir el optar por una perspectiva de clasificación —en especial para quien se interesa por el estudio de este campo—, esta será entendida como una posibilidad de identificar las reglas de razonamiento y en ese sentido la que considero más interesante —por ofrecer un panorama pedagógico— es la de: tradiciones pedagógicas, siguiendo en ello a Popkewitz (2003), para quien esta estrategia es una posibilidad de problematizar los convencionalismos de la "razón" que cierran el presente y se describen desde la innovación. Para ello, opera realizando un "inventario de las Una primera tradición será la francófona, establecida en torno al concepto de "educación" y cuyos desarrollos fueron posibles a través de las ciencias de la educación. Uno de los referentes de dicho concepto es el planteamiento de J. J. Rousseau (1762) en su libro el Emilio o de la educación, en el que pone en juego ideas como naturaleza e interés y que, posteriormente, fueron apropiados por los pedagogos activos (durante el siglo xx) en sus múltiples versiones. Por una parte, desde esta tradición se reconocen vínculos directos con disciplinas como la sociología y la psicología (Dürkheim, 1911), cuya La introducción de las ciencias de la educación en el escenario universitario (entre otros por Chateau, Debesse y Mialaret en 1967) posibilitó el reconocimiento de una serie de campos de discusión educativa, que si bien no todos lograron legitimidad, e incluso existieron en detrimento de la "pedagogía", permitieron ampliar la lectura de lo educativo en por lo menos tres ramas: a) las disciplinas que estudian las condiciones generales y locales de la educación (historia de la educación y la pedagogía, sociología de la educación, demografía escolar, economía de la educación y educación De esta tradición devienen planteamientos recientes como los de Philippe Meirieu, intelectual francés que busca reivindicar el lugar de la pedagogía en las discusiones educativas en contraposición a las ciencias de la educación. De este modo, en trabajos como el de Emilio, vuelve pronto... ¡Se han vuelto locos! (Meirieu y Develay, 2003), se plantea la necesidad de reconocer la pedagogía como una disciplina que tiene su propio vocabulario, que es necesaria en la formación de especialistas de la educación, que tiene sus propias problemáticas. En suma, se plantea la necesidad de una "democratización del sistema	
Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Tradiciones Pedagógicas		
Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Tradición francófona (Educación)		
Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Ciencias de la Educación		Tradición Francófona
Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Pedagogía (Meirieu)		Tradición Francófona

Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Tradición Germánica (Formación)	Como segunda tradición se identifica la germánica, descrita a través del concepto de Bildung, o formación, vinculado con la filosofía y que encuentra en los planteamientos del pedagogo alemán Herbart una suerte de sistematicidad y de concreción mediante la pedagogía general. Una de las particularidades de esta tradición tiene que ver con la denominación de la pedagogía como “ciencia de la educación”, en singular. Este aspecto visibiliza una lectura de la pedagogía como “campo disciplinar de estudio e investigación” (Runge, 2008, p. 30), un campo “plural y abierto”, que tiene por objeto la	
Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Tradición Anglosajona (Currículo)	Por último, una tercera tradición se verá reflejada en los estudios derivados de la perspectiva anglosajona que tendrá por concepto central el “currículo” —el cual es preciso no confundir con el plan de estudios—, y que siguiendo a Noguera (2012) se remonta a los planteamientos de Spencer (1860), quien basado en el principio de utilidad se preguntaba por: ¿cuáles son los conocimientos más útiles? Para dar respuesta a esta inquietud identifica cinco actividades útiles para la vida humana: a) aquellas que confluyen a la preservación del individuo; b) las que contribuyen indirectamente a ella;	
Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Educación y Pedagogía	En particular, pueden señalarse tres líneas fuertes de la discusión: la primera, identificada en los trabajos de Mario Díaz (1993) sobre el campo intelectual de la educación y su dispositivo pedagógico (siguiendo en ello a Basil Bernstein); la segunda, el planteamiento del grupo Federici y sus desarrollos de una pedagogía reconstructiva, de la mano de la propuesta habermasiana; y la tercera línea, las investigaciones de los miembros del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia que a la luz de algunas nociones del filósofo francés Michel Foucault construyen una manera particular de leer	
Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Discurso Pedagógico (Mario Díaz)	El discurso pedagógico es para Mario Díaz (1993) “una modalidad de comunicación especializada mediante la cual la transmisión/ adquisición (aprendizaje) se ve afectada. El discurso pedagógico produce límites al discurso. En este sentido es un medio de recontextualización o reformulación de un discurso primario” (p. 221). Se trata entonces de un proceso de reproducción de discursos selectivamente limitados, reorganizados, distribuidos y reubicados en el campo de la reproducción discursiva. De esta tarea se ocupa el discurso pedagógico, que transforma el discurso primario	
Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Pedagogía (Disciplina reconstructiva)	El grupo Federici define la pedagogía como una disciplina reconstructiva, que pretende transformar un saber cómo (domeñado), en un saber—qué (explícito) “es una disciplina falible, cuyas formulaciones pueden ser desmentidas por contrastación con el saber—cómo domeñado en la práctica por el docente competente” (Mockus et al., 2001, p. 19). En esta lógica, el docente debe tener una competencia comunicativa que le permita ajustar sus acciones en la búsqueda de un entendimiento mutuo y de acuerdo libre, para posibilitar la capacidad de participar en actos de habla afortunados. Pg. 101	grupo Federici
Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Pedagogía (saber)	El trabajo del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas (ghpp), que a partir del reconocimiento de las condiciones históricas de emergencia de la pedagogía en el país, opta por entenderla como un saber —siguiendo a Foucault— en la medida en que esta no habría alcanzado un umbral de epistemologización que le permita ser definida como ciencia o disciplina; por ello, en el campo del saber, se pueden identificar discursos sobre la escuela, el maestro, la infancia, los métodos, los saberes a enseñar, en síntesis, aquello que alude a lo pedagógico. Pg. 101	
Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión	Ana Cristina León Palencia	2016	PYS-44-09-I	Enseñanza de las Ciencias	Una tendencia que viene en crecimiento y que no tuvo un lugar destacado durante el auge del Movimiento Pedagógico. Me refiero a las elaboraciones y los debates entre los investigadores de la enseñanza de las ciencias o de la educación en ciencias o de la didáctica de las ciencias, conceptos que son utilizados siguiendo diversas perspectivas teóricas y sobre los cuales se mantiene vigente una discusión. Si bien en un comienzo se destacaron los trabajos relacionados con la educación matemática, la enseñanza de las ciencias naturales y de las ciencias sociales, nuevos campos de reflexión e	
Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro	Gert J. Biesta	2016	PYS-44-12-T	Enseñanza - Maestro	Lo que tengo en mente aquí no es la real desaparición de la enseñanza y el maestro sino la desaparición o al menos la erosión— de una cierta manera de comprender la enseñanza y el maestro, comprensión dentro de la cual está el reconocimiento de que los maestros están ahí para enseñar. Plantear las cosas de este modo hace más difícil la cuestión, pues en años recientes el argumento de que los maestros deberían enseñar ha sido defendido frenéticamente por perspectivas conservadoras como una tentativa de restaurar lo que podría ser caracterizado, de manera más precisa, como una concepción	
Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro	Gert J. Biesta	2016	PYS-44-12-T	Enseñanza	Que la enseñanza puede y debe ser reducida a un asunto de control ha llevado a un extremo antieducativo que, inspirado en la creación de un “orden” social abstracto, niega el hecho de que el niño o estudiante no es solo el objeto de las acciones del maestro sino un sujeto en su propio derecho. El pedagogo francés Philippe Meirieu, correctamente según mi punto de vista, ha caracterizado tal actitud hacia la educación como infantil, por cuanto opera bajo la asunción de que el mundo —social y natural— está a nuestra disposición y, por consiguiente, debe obedecer a nuestros	
Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro	Gert J. Biesta	2016	PYS-44-12-T	Maestro (Facilitador)	Considero que la desaparición de cierta concepción del maestro y la enseñanza del mundo educativo está íntimamente conectada con, y al menos es parcialmente resultado de, lo que en otra parte he referido como el surgimiento del “nuevo lenguaje del aprendizaje en la educación” (Biesta, 2004, 2006). Este surgimiento puede ser percibido en una serie de cambios discursivos que han ocurrido en los últimos veinte años o más (Haugsbakk y Nordkvelle, 2007), incluyendo la tendencia a referirse a los maestros como facilitadores del aprendizaje, a la enseñanza como la creación de oportunidades de	

Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro	Gert J. Biesta	2016	PYS-44-12-T	Aprendizaje y Educación	La distinción fundamental entre aprendizaje y educación tiene que ver con el hecho de que las prácticas educativas están siempre “enmarcadas” en un propósito (o una serie de propósitos) particular. Ellas están constituidas por un telos, y en este sentido pueden ser caracterizadas como prácticas teleológicas. La cuestión del propósito es, desde mi punto de vista, la cuestión educativa central y fundamental, toda vez que solamente cuando tenemos claridad de lo que queremos lograr a través de nuestros esfuerzos educativos —y aquí “lograr” debe entenderse en un sentido amplio y no en primer lugar, realizar juicios acerca de los objetivos de la educación implica preguntarse para qué es la educación. Aunque esta pregunta es —y en sociedades democráticas debería ser— un tópico para la discusión, es importante señalar que la cuestión del propósito educativo es una cuestión multidimensional, derivada del hecho de que la mayoría, sino todas las prácticas educativas, tienden a funcionar en relación con diferentes propósitos. En este sentido, he encontrado tres tipos o, si prefieren, tres dominios de propósitos educativos: de cualificación (conocimientos y habilidades); de pensar la enseñanza como un don plantea, desde luego, la cuestión de lo que significa dar un obsequio, asunto que ha tenido un lugar predominante en la literatura filosófica, sociológica y educacional reciente, particularmente en lo que hace referencia a la distinción entre dar e intercambiar, es decir cuando quien recibe el don (obsequio) siente la necesidad de dar algo a cambio (Derrida, 1992a; Komter, 1996; Wimmer, 2001). En lugar de abordar esta cuestión desde el donante del obsequio, es decir, el maestro —perspectiva que encuentro útil— por un buen número de razones se ve este asunto
Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro	Gert J. Biesta	2016	PYS-44-12-T	Educación	La experiencia de resistencia es el punto en el cual únicamente la educación comienza, no solo para el estudiante sino para el maestro, porque sin la resistencia del niño o del estudiante, ellos únicamente aparecen como objetos y no como sujetos en su propio derecho. Ello no solo significa que sin la resistencia la educación se convierte en el monólogo del maestro sino que sin el maestro la educación se convierte en el monólogo del estudiante. La primera observación nos devuelve a la ambición antieducativa del maestro de total control: la segunda nos muestra de otra manera por qué el lenguaje
Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro	Gert J. Biesta	2016	PYS-44-12-T	Enseñanza - Aprendizaje	Quizá solo deba decir una cosa como conclusión y es que los maestros deben enseñar, se les debe permitir enseñar, y más aún, deben tener el coraje de enseñar. Espero que estas reflexiones hayan sido capaces de mostrar no solo por qué la enseñanza ha llegado a ser marginalizada sino también, lo que podría significar enseñar y hacerlo en una forma educativa. Espero con esto que una nueva luz sobre algunas viejas ideas pueda ayudar a los maestros no solo en sus reclamos por un lugar propio en el “orden de las cosas” educativas sino además, para resistir a los intentos conservadores por restaurar un
Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro	Gert J. Biesta	2016	PYS-44-12-T	Maestros (Enseñar)	En medio de la sociedad globalizada y el auge impositivo de las ideas neoliberales en las economías planetarias y locales, es llamativa la importante recuperación del interés, tanto en el mundo intelectual como en el contexto del diseño de políticas públicas, foros, conferencias e intervenciones públicas, por el asunto de la democracia, los derechos humanos, la formación de ciudadanos, la paz, la tolerancia, entre muchos otros tópicos relacionados con las nuevas ciudadanías que exigen las lógicas económico-políticas del nuevo orden mundial puesto en marcha desde el periodo de la segunda posguerra.
Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente.	Óscar Orlando Espinel-Bernal	2016	PYS-45-02-R	Educación (Derechos Humanos)	Así, la ontología del presente foucaultiana que se propone como perspectiva de estudio consiste, como recuerda Cano en su estudio sobre Nietzsche, “no en ser capaz de ver algo nuevo sino en ver lo viejo y conocido hasta la saciedad por todos como nuevo” (Cano, 2000, p. 36). Tomar distancia temporal y problematizar el presente desde una mirada al pasado. Por ende, comprender el presente, la misma historia y la propia existencia como un campo de batalla. Ello implica luchar por el posicionamiento, la configuración y la reinención de sentidos. Los derechos humanos, eje fundamental de la educación de
Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente.	Óscar Orlando Espinel-Bernal	2016	PYS-45-02-R	Ontología (Presente foucaultiana)	Las políticas y discursos de progreso y modernización explicitan la nueva estrategia de reordenamiento global en cuanto expresión de una colonialidad del presente y puesta en marcha por las potencias mundiales en el periodo de posguerra. Circunstancia que, además, responden a un momento histórico coyuntural: el desvanecimiento de las antiguas colonias europeas y la emergencia del desarrollo como nueva forma de colonización. Escenario dentro del cual reaparece el discurso de los derechos humanos. Paradójicamente, el discurso de desarrollo y modernización buscaría establecer, a través de
Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente.	Óscar Orlando Espinel-Bernal	2016	PYS-45-02-R	Colonialidad	Hinkelammert habla de la “inversión de los derechos humanos”, según la cual en defensa de tales derechos se viola, se transgrede, se niegan los derechos humanos de aquellos a quienes se considera que atentan contra ellos. De hecho, afirma categóricamente que “la historia de los derechos humanos modernos es a la vez la historia de su inversión, la cual transforma la violación de estos mismos derechos humanos en un imperativo categórico de la acción política” (2002, p. 46). Es el caso de
Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente.	Óscar Orlando Espinel-Bernal	2016	PYS-45-02-R	Derechos Humanos	Kosovo7 —expresa Hinkelammert en el ejemplo que expone en su argumentación—, en donde las
Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente.	Óscar Orlando Espinel-Bernal	2016	PYS-45-02-R	Leyes Naturales (Locke)	Locke presenta a quien trasgrede las leyes naturales como un enemigo de la humanidad, por lo que se le debe reducir y extirpar. Quien trasgrede las leyes de la naturaleza renuncia así mismo a todo derecho y a toda humanidad. Deja de ser “humano” en la medida en que no sigue las leyes de la razón y, por tanto, se constituye en enemigo de la humanidad. Es decir, bajo esta situación nadie lo despoja de sus derechos pues el criminal renuncia por sí mismo y sus acciones a dichos derechos. Dentro del estado civil, continúa vigente esta ley del estado de naturaleza en tanto que el estado natural se constituye en

Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente.	Óscar Orlando Espinel-Bernal	2016	PYS-45-02-R	Formación para la ciudadanía	Ahora bien, avancemos un poco más. Tal como lo advertíamos desde el inicio, es notoria la creciente preocupación en torno al discurso de la ciudadanía y formación para la ciudadanía en gran parte de los escenarios de la sociedad, pero principalmente en el campo de las ciencias sociales y de manera particular, en la educación. Un incremento progresivo en el interés de los distintos sectores del Estado por consolidar una serie de “competencias” más o menos estandarizadas y generalizadas que reflejen la correcta formación de los ciudadanos que componen dicha sociedad. La recurrencia de este discurso Preguntarse por los derechos humanos que actúan como eje gravitacional de la formación ciudadana desde la perspectiva metodológica de una ontología del presente, ha sido el objeto de este breve texto. Como es por todos conocido, se trata de un asunto extremadamente complejo y extenso, por lo que aquí se ha procurado idear tres ámbitos para ensayar el análisis y la problematización de la formación ciudadana. El primero de ellos, más bien de carácter metodológico, ha explorado las potencialidades de una ontología del presente dentro del análisis de la educación en derechos
Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente.	Óscar Orlando Espinel-Bernal	2016	PYS-45-02-R	Derechos Humanos (Formación Ciudadana)	El trayecto de las investigaciones y de las actividades de extensión (formación continua) en educación han mostrado una puja entre dos visiones contrapuestas frente al dilema de la calidad de la formación inicial de los docentes: la de retornar a las carreras en una facultad de educación o la de promover un paradigma distinto a las licenciaturas en educación ³ . Los acervos de investigación, los cursos, seminarios, talleres, pasantías y congresos en educación y sus productos académicos (artículos, libros y documentos- tales audiovisuales) constituyen referentes para comprender el interés de las entidades
Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente	Fabio Jurado Valencia	2016	PYS-45-03-I	Formación docente	En la segunda década del siglo xxi es notoria la preocupación por la “calidad” de los programas para la formación de los docentes en América Latina. Para el caso de Colombia dicha preocupación inició en el año 1998, cuando el Consejo Nacional de Acreditación publicó los Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación (Consejo Nacional de Acreditación [cna]-men, 1998). Se esperaba que a partir de dichos criterios las universidades se acoplaran a lo demandado y pudieran asumir la responsabilidad de elevar el nivel
Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente	Fabio Jurado Valencia	2016	PYS-45-03-I	Acreditación Programas (Calidad)	Paralelo a la ruta de las normales pervive en Colombia, la ruta del bachillerato académico (así se denomina en la Ley 115 y comprende los seis años posteriores a la Educación Primaria), en el que hallamos un porcentaje alto de jóvenes que ingresan a las licenciaturas en educación como única alternativa frente a la imposibilidad de ingresar a otras carreras (los puntajes de las pruebas de admisión no son los mejores). Es aquí en donde hallamos más acentuada la crisis con la identidad de ser maestro; muchos aspiran a cambiarse de carrera, pero finalmente permanecen. Diversos estudios (Calvo, Rendón y Rojas,
Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente	Fabio Jurado Valencia	2016	PYS-45-03-I	Formación Docente (Perfil Social)	Todos los estudios recientes realizados sobre la calidad de la educación (Serce, 2010; ocde, 2012; Compartir, 2014; Pearson, 2015) enfatizan en la crítica a los modelos de formación de los docentes, pero pocas veces se fundamentan estrategias para transformar estos modelos. Hay ministerios, como el de Chile, que proponen el ingreso con becas a la carrera docente de jóvenes de estratos sociales altos para garantizar una mayor calidad; si bien esto aportaría, teniendo en cuenta el capital simbólico acumulado, no hay ninguna garantía de lograrlo si los programas de formación no están solventados
Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente	Fabio Jurado Valencia	2016	PYS-45-03-I	Calidad de la Educación	a declaración constitucional de que somos un país pluriétnico y multicultural no es suficiente para lograr que el reconocimiento de la diversidad sea una propuesta política; y mucho menos para indicar que se ha tomado los espacios institucionales. La educación no escapa a ello. Mucho se ha hablado de la educación para o desde la diversidad cultural, sin que se pueda indicar cómo se integra este componente a las actividades escolares, sin que pasemos del reconocimiento de costumbres de las comunidades afro e indígenas; o sin que celebremos el Día de las Identidades (antes llamado Día de la
Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural	Hilda Mar Rodríguez Gómez, Víctor Alexander Yarza de los Ríos, Jesús Alberto Echeverri	2016	PYS-45-04-I	Educación (Diversidad Cultural)	La formación para el saber, el concepto y la comprensión histórica de la interculturalidad; para el reconocimiento de las condiciones jurídicas y políticas de la diversidad. Para, como fin de la formación de maestros y maestras, significa un punto de partida ilustrado sobre la diversidad, la interculturalidad, y convertir ello en norma de acción para la práctica.
Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural	Hilda Mar Rodríguez Gómez, Víctor Alexander Yarza de los Ríos, Jesús Alberto Echeverri	2016	PYS-45-04-I	Formación (Para la diversidad)	Usar la preposición desde, nos permite enfatizar que la formación también debe abordarse desde la diversidad, en el campo metódico y didáctico, requiere amplitud, dispersión, necesita enfatizar en diversas formas de compromiso, acción, actividad. Que las aproximaciones, también, tienen que ver con lo epistemológico; esto es, con el reconocimiento de los saberes (locales, ancestrales, populares) como marcos de acción e interpretación, y no solamente como objetos por tratar. Así, podemos presentar dos ámbitos de formación de docentes: el teórico, que indaga por cuestiones relativas a las
Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural	Hilda Mar Rodríguez Gómez, Víctor Alexander Yarza de los Ríos, Jesús Alberto Echeverri	2016	PYS-45-04-I	Formación (Desde la diversidad)	La educación desde y para la diversidad cultural es un núcleo de reflexiones en el cual se unen definiciones y conceptos como cultura, identidad, formación, saberes autorizados, en una aproximación multicultural al tema, en tanto estado, permanencia, confluencia sin interacción, coexistencia pacífica y aceptación crítica de los supuestos. Lo que en palabras de Aguado (2003) está basado en un modelo compensatorio:
Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural	Hilda Mar Rodríguez Gómez, Víctor Alexander Yarza de los Ríos, Jesús Alberto Echeverri	2016	PYS-45-04-I	Educación (Diversidad Cultural)	Los modelos educativos compensatorios intentan hacer frente a los modelos educativos selectivos.

Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural	Hilda Mar Rodríguez Gómez, Víctor Alexander Yarza de los Ríos, Jesús Alberto Echeverri	2016	PYS-45-04-I	Formación de Maestros	Ello nos indica que la perspectiva intercultural de la educación pone en tensión maneras de concebir la realidad, espacios de socialización, las políticas de conocimiento (Apple, 1994) que ubica en el horizonte de la formación acciones y concepciones de comunidades, pueblos, organizaciones; para inventar otras maneras de ser docente, poner en juego otros saberes, lenguajes, prácticas, ideales formativos, relacionamientos, cosmovisiones. Nuestra propuesta de una formación de maestros desde y para la diversidad tiene como base una aproximación a la noción de saber como "aquello de lo que La pedagogía planetaria es una metáfora que nos sirve para aludir a la formación de maestros y	
Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural	Hilda Mar Rodríguez Gómez, Víctor Alexander Yarza de los Ríos, Jesús Alberto Echeverri	2016	PYS-45-04-I	Pedagogía (Planetaria)	maestras como prácticas dispersas, difusas y contextuales; que leen el presente y reconocen el pasado; que identifican, en el mapa de las interacciones, aquellos saberes que han sido excluidos de los ámbitos de formación, para hacerlos notar, subrayarlos, ponerlos de presente y develar la manera como actúan, los espacios que copan, los lenguajes que inauguran y las acciones que promueven. Con ello se dibuja un nuevo mapa de la formación, que da cuenta de otras dimensiones y espacios. Pg. 27	
El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias	Michael Young, Gustavo Parra, Laura Macias	2016	PYS-45-08-T	Políticas Educativas	Mucho se escribe en las políticas educativas actuales sobre la preparación de los estudiantes para una sociedad del conocimiento y el importante rol desempeñado por la educación. Esas políticas, sin embargo, dicen muy poco sobre el papel mismo del conocimiento en esta (Young, 2009a). En otras palabras, ¿qué es lo que importa que nuestros jóvenes sepan? Aún más preocupante que eso, muchas políticas actuales casi que de manera sistemática ignoran o marginalizan la cuestión del conocimiento. El énfasis, invariablemente, recae sobre los aprendices, sus diferentes estilos de aprendizaje y sus	
El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias	Michael Young, Gustavo Parra, Laura Macias	2016	PYS-45-08-T	Currículo (Materias)	En la sección final, trato dos de los argumentos más fuertes presentados en contra de un currículo centrado en materias, o más generalmente, centrado en el conocimiento. El primer argumento es que cualquier forma de currículo centrado en materias continuará discriminando a los menos favorecidos y, principalmente, a los alumnos de la clase trabajadora y de las minorías étnicas. Ese asunto tiene una urgencia particular en el Reino Unido en este momento. Un currículo tradicional centrado en disciplinas es fuertemente avalado por el conservador secretario de Estado para la Educación, Michael	
El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias	Michael Young, Gustavo Parra, Laura Macias	2016	PYS-45-08-T	Reformas 2008	Las principales prioridades de las reformas de 2008 fueron dar menos peso al contenido de las disciplinas y más a los temas que atraviesan un amplio espectro de disciplinas y buscar maneras para personalizar el currículo, relacionándolo más directamente con el conocimiento y las experiencias cotidianas del alumno. Los diseñadores de currículo parten de dos problemas que ciertamente no ocurren solo en Inglaterra: un currículo "sobrecargado" y demasiados alumnos descontentos. Las reformas intentaban vincular los dos para explicar el fracaso de las escuelas en motivar a una proporción	
El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias	Michael Young, Gustavo Parra, Laura Macias	2016	PYS-45-08-T	Conocimiento (Currículo)	el conocimiento incluido en el currículo no debe basarse en el conocimiento especializado desarrollado por comunidades de investigadores. Ese proceso ha sido descrito como recontextualización del currículo (Barnett, 2006). Sin embargo, esas comunidades de investigación no se involucran con las escuelas; por consiguiente, el currículo no puede establecer cómo se accede a ese conocimiento. Ese nuevo proceso de "recontextualización" será específico para cada escuela y para la comunidad en que se localiza, y se basa en el conocimiento profesional de los profesores. ¿Por qué entonces el currículo	
El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias	Michael Young, Gustavo Parra, Laura Macias	2016	PYS-45-08-T	Conocimiento (Disciplina)	El conocimiento de la disciplina provee a los profesores la base de su autoridad sobre los alumnos. Para los alumnos, pasar de su mundo cotidiano, en el cual los conceptos son desarrollados por experiencia en relación con problemas que surgen en contextos específicos, al mundo de la escuela, que trata el mundo como un objeto sobre el cual se piensa, puede ser una experiencia amenazadora e incluso extraña. El mundo cotidiano no es como la escuela. No se divide en materias o disciplinas. Ese papel generador de identidad de las disciplinas es particularmente importante para alumnos de lugares	
Semblanza y homenaje al profesor Rafael Ávila Penagos, Facultad de Educación	Nylza Offir García Vera	2016	PYS-45-09-V	Rafael Ávila Penagos	Rafael Ávila Penagos se licenció en Filosofía y en Teología de la Universidad Javeriana, y cuenta que en sus años de juventud perteneció a grupos de estudio afines al Centro Emmanuel Mounier y a la Jec (Juventud Estudiantil Católica), ambientes en donde inició su vinculación con una teología crítica o, por lo menos, con una perspectiva que hacía otras lecturas sobre la influencia de la religión en la sociedad. Influyeron en su trayectoria académica nombres como los de Camilo Torres Restrepo, Carlos Bravo, Jesús Martín Barbero y Gilberto Jiménez. Y de tales lazos, como también de su paso por el Instituto	Obra: La liberación
Semblanza y homenaje al profesor Rafael Ávila Penagos, Facultad de Educación	Nylza Offir García Vera	2016	PYS-45-09-V	Rafael Ávila Penagos	Una vez terminado su trabajo de tesis y sustentado ante el jurado, regresó a Colombia, y se puso en la tarea de cumplir con el último requisito para obtener su título doctoral: escribir tres artículos para su publicación en revistas de reconocimiento internacional por el mundo académico. Muchos años después, su trabajo se publicó en forma de libro bajo el título Religión y sociedad política en Nicaragua, que vio la luz en 1998 gracias a la alianza entre la Universidad Politécnica de Nicaragua (Upoli), el Centro Tricontinental de Lovaina (Cetri) y la Universidad Centroamericana (UCA), cuyo epígrafe para cerrar esta	
Semblanza y homenaje al profesor Rafael Ávila Penagos, Facultad de Educación	Nylza Offir García Vera	2016	PYS-45-09-V	Enseñanza de las Ciencias Sociales	Fue en el Anglo Colombiano donde Rafael comenzó a cobrar conciencia de la importancia de los "cómo" para la enseñanza de las ciencias sociales. Diseñó, por primera vez, un método de trabajo que le atribuía mucha importancia a las lecturas previas, seleccionadas por él mismo, y les exigía a sus estudiantes dar cuenta de su comprensión por medio de "mapas conceptuales" que debían sustentarse ante sus compañeros. Solo entonces el profesor intervenía para precisar las ideas fuerza de la lectura. Un método de inspiración hermenéutica que siguió perfeccionando a lo largo de su vida profesional.	Rafael Ávila Penagos

Semblanza y homenaje al profesor Rafael Ávila Penagos, Facultad de Educación	Nylza Offir García Vera	2016	PYS-45-09-V	Profesor U.P.N	Terminada su experiencia en el Anglo Colombiano, ocurrió su ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional en la que se quedó durante 26 años. Ingresó como profesor temporal, con las ventajas y desventajas que eso suponía en cuanto a salario, y solo en 1988, una convocatoria de docentes le permitió acceder a la condición de profesor de planta, en la Facultad de Educación, en su Departamento de Posgrado. Una expresión suya resume este trayecto por la upn: Rafael dice que entró siendo sociólogo y salió como pedagogo. Pg. 92	
Semblanza y homenaje al profesor Rafael Ávila Penagos, Facultad de Educación	Nylza Offir García Vera	2016	PYS-45-09-V	Profesor U.P.N	En fin, es tan prolija como importante esta producción, que bien valdría la pena recobrarla del pasado para reconocerla y actualizarla, a propósito de nuevas discusiones de lo que ha de ser hoy y en el futuro Veranuestra Facultad de Educación. He tenido la fortuna de leer varios de estos escritos y en mí resuenan aún muchos de sus conceptos y relaciones, perspectivas y apuestas, análisis y reflexiones, críticas y propuestas contenidas allí. Pero quizá en mi memoria resuenan en especial unas preguntas que se trazan al final de su libro. compilación de varias conferencias, clases y escritos. titulado	
Anna Freud y la discusión sobre la formación de los educadores	Carlos Jilmar Díaz-Soler	2017	PYS-46-03-I	Educación (Psicoanálisis)	El psicoanálisis se consolida precisamente durante el periodo histórico en el que se produce la infancia y en el cual la escuela gana sentido social y político. Las manifestaciones del aparato psíquico en el escenario de la escuela, que se expresa de formas variadas (olvidos, apatías, inhibiciones o dificultades relacionadas con el saber, indisciplina, miedos, angustias, fobias o agresiones, por ejemplo), al configurar formas no deseadas por el aparato educativo se constituyen, por ende, en fuentes de inquietud, tanto para los educadores como para los psicoanalistas. Este es justamente el horizonte de	
Anna Freud y la discusión sobre la formación de los educadores	Carlos Jilmar Díaz-Soler	2017	PYS-46-03-I	Educación y Pedagogía	La preocupación de una reforma política y moral de la sociedad se articuló a la moderna pedagogía que, a su vez, apuntaló su perspectiva desde el desarrollo como ideal. Su discusión enfrentó las novedades de la época, tomando del prestigio de las llamadas ciencias modernas –en ellas, también, ciertos desarrollos de las modernas psicología y sociología– elementos que contribuyeran a avalar su anhelado propósito, cuyo horizonte prometía bienestar, igualdad y progreso. Marco de resonancia para los discursos que alimentan las discusiones que relacionamos con la educación y la pedagogía. el cual	Ciencias Modernas (Psicología - Sociología)
Anna Freud y la discusión sobre la formación de los educadores	Carlos Jilmar Díaz-Soler	2017	PYS-46-03-I	psicoanálisis y pedagogía	Las relaciones entre el psicoanálisis y la pedagogía. Cada una presenta su propio horizonte y, si deseamos comprender sus posibles vínculos, será necesario establecer, también, sendas especificidades. Es decir, ponerlas en relación sería posible solo a condición de saberse inmiscuido en la puntual lógica de cada una. Para el psicoanálisis, por ejemplo, la apuesta está centrada en la elucidación que el sujeto pueda elaborar de su singularidad, en el marco del dispositivo analítico y su decisión de hacer algo con ello. La elaboración conceptual que se produce como efecto contribuye a	
Anna Freud y la discusión sobre la formación de los educadores	Carlos Jilmar Díaz-Soler	2017	PYS-46-03-I	Naturaleza - Cultura	Ante la pregunta por la infancia, el debate naturaleza versus cultura se tornó obligatorio para los pedagogos. Plantear que el hombre es un animal político o un animal que habla es plantear que, en la humanidad, la naturaleza fue reemplazada por la cultura. Sigmund Freud recoge la preocupación de algunos filósofos que ya afirmaban que el hombre es un animal no natural, al calificarlo como animal afectivo, con lo cual denota la desnaturalización del animal humano (Miller, 1988 p. 284). Humanos y animales viven cronologías diferentes. El animal, desde el momento de nacer, va es. Situación	
Anna Freud y la discusión sobre la formación de los educadores	Carlos Jilmar Díaz-Soler	2017	PYS-46-03-I	Formación de Educadores	Como es posible entrever, Anna Freud presenta a los profesores una sofisticada discusión en donde, además –dice–, entran en juego conceptos y sus relaciones: libido, energía de la tendencia opuesta, represión, superp. Discusión proveniente de la elaboración teórica que el psicoanálisis construye para explicar la condición humana y, como toda elaboración teórica, funciona en la medida en que se consideren como un todo sus elementos que, valga decir, no son tomados de la evidencia, ni de las certezas que provendrían del mundo que se nos aparece a los sentidos. En el marco del horizonte de lo	
Anna Freud y la discusión sobre la formación de los educadores	Carlos Jilmar Díaz-Soler	2017	PYS-46-03-I	Perspectiva Desarrollista	Al interrogar la lógica del desarrollo, desde la perspectiva del psicoanálisis, se discute la labor específica del maestro como depositario de una autoridad que se visibiliza en el aula –impelido a actuar allí. Anna Freud presenta en su discusión una idea de maduración, en la cual se diferencian tres fases o periodos secuenciales –manera de entender la infancia que se hallaba en boga–: la temprana infancia, aproximadamente hasta los 5 años; luego, un periodo de latencia, el comienzo de la llamada pubertad, hasta los 11 o 13 años y, a su término, la adultez como destino, como fin. A cada una de estas fases le	
Anna Freud y la discusión sobre la formación de los educadores	Carlos Jilmar Díaz-Soler	2017	PYS-46-03-I	Inconsciente (Freud)	La discusión, precisamente sobre la dinámica consciente-inconsciente, aprehendida en un nuevo dispositivo de práctica clínica, tal como Sigmund Freud lo precisó y que le llevó a formular una teoría, no está presente en esta discusión que Anna presenta a nombre del psicoanálisis. Mientras a Sigmund Freud su trabajo le implicó una doble ruptura: por un lado, con la manera como usualmente se abordaban las discusiones sobre la clínica de las afecciones emocionales y, por otro, una ruptura epistemológica, que lo llevó a distinguir de los fenómenos la posibilidad de inteligibilidad, la discusión	
Anna Freud y la discusión sobre la formación de los educadores	Carlos Jilmar Díaz-Soler	2017	PYS-46-03-I	Pedagogía	Con todo, Anna Freud participa del debate por una reforma de la educación; plantea la pregunta por las maneras adecuadas de educar; discute en torno a determinadas prácticas pedagógicas, cuyo horizonte es el no deseado escenario de “poner en peligro todo el desarrollo del niño” y, en consecuencia, promulga que otras prácticas pedagógicas deberían advenir. Sin embargo, parece no estar inserta en la discusión de la que dice formar parte. Al preguntarse por maneras adecuadas de educar olvida que sería necesario discutir, primero, el estatuto de lo humano y, allí, cómo advendrían los	

Anna Freud y la discusión sobre la formación de los educadores	Carlos Jilmar Díaz-Soler	2017	PYS-46-03-I	Escuela (Freud)	La investigación inaugurada por Sigmund Freud marca la posibilidad de discutir la dimensión estructural que está en juego en el marco de los procesos educativos. Contrariando el vector de la comprensión hasta ese momento imperante, coloca el interrogante sobre el sujeto: Sigmund Freud se pregunta por su estatuto, su proceso de estructuración, así como por la cultura y los vínculos que proporciona. La idea, común en el siglo XIX, referida a que la formación depende de la escuela, con este gesto analítico queda definitivamente tensionada. Un más allá de la variabilidad histórica y contextual interroga: el	
La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich	Mariano Narodowski, Mayra Botta	2017	PYS-46-04-I	Matriz Escolar	Pero también sabemos que la matriz escolar no está constituida solamente por la dispersión topológica o la expansión cronológica. Las escuelas de la modernidad anidan invariantes en las gramáticas y en las relaciones sociales (e intergeneracionales) que conforman dispositivos coagulados en su práctica histórica, los que producen un conjunto de efectos seme-jantes, más o menos estables, más o menos previsibles (Cuban, 1990). Como hemos pretendido demostrar en varios estudios, la idea de alumno como efecto de la infantilización de una parte de la población, la instrucción simultánea en la que el	
La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich	Mariano Narodowski, Mayra Botta	2017	PYS-46-04-I	Escenario Escolar	El escenario escolar, lo sabemos desde los estudios de Margaret Mead, solo es posible en el contexto de una cultura posfigurativa, de cambios sociales relativamente lentos que hacen que la antigüedad en la vida social acumule sabiduría, por lo que los más antiguos (los adultos, los ancianos) deben propiciar ejemplos para que los más jóvenes sigan ese camino y se vuelvan, con el transcurrir del tiempo, portadores ellos mismos de esa sabiduría (Mead, 1970). El conjunto escolar de la modernidad es, por lo tanto, posfigurativo: los embajadores de la tradición (los padres, los sacerdotes, y especialmente los	
La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich	Mariano Narodowski, Mayra Botta	2017	PYS-46-04-I	Hoistoria de la Pedagogía	Este es el lugar del pensamiento de Ivan Illich en la historia de la pedagogía reciente. Un lugar provocador, irreverente, desafiante: se trata de transgredir la finitud de lo pedagógicamente pensable y así desafiar las leyes de la gravedad de la pedagogía de la modernidad. Es el acto revolucionario por antonomasia al que los pedagogos se resisten más que a nada: saltar es aceptar la posibilidad de la propia desaparición. Porque la certeza del conocimiento riguroso y preciso de los dispositivos de la escolaridad nos alerta sobre algo más oscuro y misterioso: desde Lyotard (1979) sabemos que nuestros	pensamiento de Ivan Illich
La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich	Mariano Narodowski, Mayra Botta	2017	PYS-46-04-I	Hegemonía de la Cultura	Por otro lado, la hegemonía de la cultura posfigurativa también va llegando a su fin (Narodowski, 2016). Nuestra cultura contemporánea es de orden prefigurativa y apunta a cambios sociales y tecnológicos tan violentos que las diferencias jerárquicas intergeneracionales van diluyéndose a favor de organizaciones horizontales en las que la escuela pierde su lugar monopólico y los adultos su pedestal originario: al contrario, en nuestro mundo sin adultos la vejez es sospechosa y la palabra de la autoridad de los mayores siempre sometida al escrutinio por su posible obsolescencia. Pg. 48	
La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich	Mariano Narodowski, Mayra Botta	2017	PYS-46-04-I	Institucion Escolar (Illich)	Illich apunta directamente contra la institución escolar como organización coercitiva de la producción y distribución de saberes –que tiene en los sistemas escolares nacionales su máxima expresión– por su carácter disciplinante, pero sobre todo ineficaz, en la medida en que no avanza ni siquiera en los modestos objetivos que se plantea. Por eso, en un giro inesperado, en ese vértigo transgresor, pretende sustituir tal sistema por un conjunto de espacios voluntarios de articulación social (una o varias redes) que se anudan para dar paso al acceso irrestricto al saber: una pansofía ahora	
La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich	Mariano Narodowski, Mayra Botta	2017	PYS-46-04-I	Maestro	También en la línea freireana, en los argumentos de Ivan Illich se sublima una crítica no siempre reconocida al rol de la autoridad adulta del maestro en los sistemas escolares conocidos. Es verdad que en el modelo propuesto por Illich no se destituye la figura del maestro, como lo veremos. Lo que sí habría de desaparecer, o al menos se diluiría hasta hacerla poco relevante, es la centralidad del maestro como ocupante del lugar monopólico del saber, centralidad que en la propuesta illicheana queda relegada en virtud de esta suerte de aplanamiento desjerarquizado en el que las personas toman	
La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich	Mariano Narodowski, Mayra Botta	2017	PYS-46-04-I	Descolarizadas Instituciones Educativas	Los objetivos de las nuevas y desescolarizadas instituciones educativas que plantea Illich son tres: (1) propiciar el acceso a los recursos educativos a lo largo de toda la vida, y no solamente en una fase infantilizada, (2) facilitar el encuentro de aquellos que quieran compartir lo que saben con los que quieran aprender, removiendo jerarquías burocráticas acerca del saber y sus certificaciones y (3) generar oportunidades de presentar y debatir públicamente sus argumentos. Estas instituciones debieran ser canales de acceso sin restricciones (sociales, culturales, etarias), ordenados según su	
La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich	Mariano Narodowski, Mayra Botta	2017	PYS-46-04-I	Nuevas Instituciones	De alguna manera, la argumentación de Illich acerca de la organización de estas nuevas instituciones educativas se apoya en la forma en que las personas aprenden en contextos naturales, y lo ejemplifica de la siguiente manera: El niño crece en un mundo de cosas, rodeado de personas que sirven de modelos para habilidades y valores. Encuentra seres como él, sus iguales, que le incitan a discutir, a competir, a cooperar, a entender; y si el niño es afortunado, se ve expuesto a la confrontación o a la crítica de un mayor experimentado que realmente se preocupe. Cosas, modelos, iguales y mayores son	
La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich	Mariano Narodowski, Mayra Botta	2017	PYS-46-04-I	Objetos de Aprendizaje	Por tanto, los servicios de referencia de objetos de aprendizajes pueden definirse como espacios abiertos al público y centros de aprendizaje abiertos a la calle que posibiliten, como ejemplifica Illich, el acceso a materiales audiovisuales en circuitos cerrados, acceso a muestras y objetos de museo, laboratorios fotográficos, imprentas, entre otros, que permitan aprender haciendo, y quienes coordinen esos espacios tendrían un rol más parecido al de un bibliotecario que al de un docente. Pg. 50	

La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich	Mariano Narodowski, Mayra Botta	2017	PYS-46-04-I	Educación (Noción Moderna)	Posteriormente a la publicación de Deschooling Society, el propio Illich fue crítico de su obra. Al poco tiempo de publicada y a raíz de las críticas que recibió, realizó otro acercamiento a la noción moderna de educación y más tarde llegó a calificarla como ingenua, reconociendo que sus intereses en aquel momento estaban más cercanos a los efectos sociales que a la esencia de la educación (Bruno-Jofré y Zaldivar, 2016). Respecto de los sectores sociales más vulnerables, aparecían en la mirada de la crítica a Illich como los más perjudicados por la propuesta, por poseer menos recursos para agenciar saberes. Esto podría entenderse dados los avances tecnológicos: se destacan propuestas pedagógicas que piensan los modos de articular nuevos entornos de aprendizaje capaces de adaptarse a las necesidades, los contextos culturales y los gustos de cada individuo, como respuesta al hecho de que las instituciones educativas modernas no están pudiendo responder al desafío que presenta la nueva generación de herramientas tecnológicas (Zaldivar y Castillo, 2015). La potencia argumentativa de Ivan Illich permite un análisis superador: no son las "herramientas tecno-lógicas" las que ponen en cuestión
La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich	Mariano Narodowski, Mayra Botta	2017	PYS-46-04-I	Propuestas Pedagógicas	A petición de los editores invitados de la revista Pedagogía y Saberes n.o 46, dedicada al tema "Pensadores y educación", actualizo la reflexión sobre uno de los textos de Jung: la conferencia titulada "El significado de la psicología analítica para la educación", dictada durante el Congreso Internacional de Educación, celebrado en 1923 en Territet-Montreux (Suiza). Este material no solo tiene interés histórico (de archivo), también permite reflexionar acerca de tópicos de permanente vigencia (estructurales) para pensar lo educativo. El comentario sobre los otros documentos del autor relativos
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Pensadores y Educación	El título de la conferencia de Jung habla de "psicología analítica" y no de "psicoanálisis". Esto merece una explicación... aunque un junguiano y un seguidor del psicoanálisis freudiano no lo explicarían de la misma manera; y no por "simpatía" por uno u otro modo de entender las cosas. Las disensiones en el campo freudiano pueden enunciarse como diferencias teóricas, o bien como asuntos transferenciales a los que, posteriormente, se les adosa un contenido doctrinal. Y como efecto del tratamiento de lo transferencial, bajo el cobijo de una supuesta discrepancia doctrinal, se pueden tomar caminos que.
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Psicología Analítica	La sexualidad no aparece como un "tema" del psicoanálisis, sino más bien como una anomalía lógica gracias a la cual se estructura la posición subjetiva (Lacan, 1972). Por lo tanto, para implicar la sexualidad cuando se estudia el lugar de los sujetos en la educación, no tenemos por qué mencionar la "psicología sexual del niño", como advierte Jung: basta con hablar de la condición humana. La aparición expresa del tema sería apenas una de las posibilidades de tocar el asunto e, incluso, no necesariamente en el sentido del psicoanálisis. Pg. 68
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Sexualidad	De acuerdo con Jung, un maestro de escuela:[...] nunca debería descargar su conocimiento psicológico directamente sobre el niño, como por desgracia sucede, sino que este conocimiento ha de servirle sobre todo para adoptar una actitud inteligente hacia la vida anímica del niño, pues se trata de un conocimiento para adultos, no para niños, los cuales de momento sólo necesitan cosas elementales. (1923, p. 50). Esta interesante idea esboza una definición: el maestro sería un dosificador específico -habría otros- de conocimientos: expone unos ante los estudiantes y mantiene otros en reserva.
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Maestro (Escuela)	Como saber disciplinar, proveniente de, al menos, una disciplina teórica, el "conocimiento psicológico" es explicitable, entendiendo que el maestro se relaciona con la disciplina entre los extremos de pertenecer al campo teórico o de sólo aludir a él, mediado por algún nivel de recontextualización. De hecho, de un tiempo para acá la psicología ha ganado un sitio en la pugna por explicar qué ocurre en el ámbito educativo, de manera que durante la formación docente algo se dispensa de esta teoría. Y es razonable aspirar a que algo como eso no se le diga al estudiante (exceptuando, por supuesto, a
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Conocimiento Psicológico (Saber Disciplinar)	Como saber procedimental, el "conocimiento psicológico" no es explicitable y proviene de un atravesamiento subjetivo, de los efectos de la historia vital del maestro. Es, por ejemplo, la actitud que se tiene frente al aprendiz: no proviene de una teoría, sino de la manera como el sujeto mismo tramitó el asunto de su posición como niño, como aprendiz, como sujeto. Es un saber tácito cuyo acceso requiere pasar el trabajo de "hacer consciente lo inconsciente". De ser así, en la historia misma del sujeto estaría al menos parte de la elucidación de su actitud hacia el niño (y, por tanto, de su discurso). Como doxa, el "conocimiento psicológico" se puede hacer manifiesto. Proviene de una auto-representación -adobada con elementos disponibles en lo social- sobre el estatuto psicológico de la práctica desencadenada gracias a la mediación docente. En este sentido, ningún maestro estaría desprovisto de un "saber psicológico"; no obstante, este en realidad no fundamenta su acción, y más bien le permite representarse su lugar en ella, independientemente de que esa representación explique algo, y más allá de la medida en que mencione alguna teoría. Pg. 69
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Conocimiento Psicológico (Doxa)	Entonces, el maestro opera desde su posición en relación con esos tres lugares: de entrada, se autoriza a hablarle al estudiante gracias a una elección, hecha con base en la singularidad de su atravesamiento subjetivo -no en vano, no todos quieren ser profesores, y no perseveran todos los que lo han intentado-; por su parte, la modalidad de esta elección establece la distancia que tendrá con el saber disciplinar; y, finalmente, dará a la auto-representación un alcance en función del peso que para él tenga el saber disciplinar. Todo esto, además, está en interacción permanente. Pg. 69
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Maestro	

Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Conocimiento Psicológico	Además, Jung considera este conocimiento psicológico como algo para adultos: los niños no serían su destinatario, pues “de momento sólo necesitan cosas elementales”. Parece estar pensando más en un teo-ría, lo que le da la razón: no es para niños. Con todo, aduce algo curioso: mientras los adultos necesitan cosas complejas, los niños necesitan cosas elementales. De acuerdo con esta idea, del niño al adulto habría un desarrollo, un progreso (Jung, 1923, p. 54). De ser así, los procesos educativos tendrían claridad sobre el panorama, pues este iría de un menos a un más. Pg. 69
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Lenguaje	Por otra parte, no está fundamentada la idea según la cual los niños necesitan cosas elementales. Si estamos en medio del lenguaje, si cada componente suyo se define por las relaciones sostenidas con los otros, entonces, para poder obtener lo mínimo, requerimos operar con el todo (ejemplo: el niño no aprende a hablar sumando partes elementales para hacer la totalidad compleja de la lengua; al contrario: a partir de la totalidad que infiere, puede desagregar las partes). El mismo Jung ubica una línea divisoria tajante en la vida de un niño cuando “Empieza a decir ‘yo’” (1923, pp. 51-53), pues
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Conciencia	Para Jung (1923, p. 51), la conciencia es como una isla sobre el mar de lo inconsciente; ambos niveles varían e interactúan todo el tiempo. Sin embargo, luego parece hablar de un crecimiento paulatino de la primera, en detrimento del segundo. En tal sentido, se muestra a favor de apoyar la conciencia mediante la educación: “La escuela no es más que un medio para apoyar adecuadamente el proceso de formación de la conciencia. Y la cultura es la máxima conciencia posible” (Jung, 1923, p. 52). Pero si seguimos su propia definición de lo inconsciente (contenidos que no alcanzan, o han perdido, la in-
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Cultura	Al optar por la conciencia, nada del orden de lo inconsciente tendría valor desde la perspectiva educativa. No obstante, entendió Freud, la formación no podía reducirse a lo dado por la cultura (“La cultura es la máxima conciencia posible”, afirma Jung en la cita en comentario). También en ese sentido, Kant (1803, p. 30) hacía una distinción: por un lado, la educación quita –mediante la disciplina–; y, por otro, proporciona –mediante la instrucción–. Si, como el mismo Jung plantea, el poder decir “yo” identifica un momento de inicio, es forzoso formular la constitución de ese estado no-natural, que
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Educación	De nuevo, para entender la educación, Jung cuenta con la oposición inconsciente/conciencia, la cual tiende a definirse en términos de contenidos culturales: su ausencia equivale a “ignorancia”, mientras su presencia equivale a “civilización”; en ella, “inconsciente” participa de dos estatutos muy diferentes: el de la animad y el que convive con una “conciencia primitiva”. Si consideramos a los llamados “niños salvajes”, nos toca darle la razón a Jung: la ausencia de escuela –para seguir su razonamiento– no permitiría sacar al Homo sapiens pequeño de su estado de animalidad (pero, ¿es eso
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Escuela	En consecuencia, la labor de la escuela depende del estatuto otorgado a estos temas. Por eso, Jung concluye al respecto: “La escuela desempeña una función muy importante en esta lucha de liberación, pues es el primer entorno que el niño encuentra fuera de la familia” [1923, p. 54]. Era de esperarse, pues ante tal determinismo del otro (en primer lugar, la familia), las opciones solo estarían fuera del campo de ese otro. Si la familia ejerce un poder que esclaviza, la escuela luce como liberadora. Y, efectivamente, la escuela para un niño no es indiferente. Podría ser –y con mayor razón cuando Jung
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Educador	Según Jung (1923, p. 55), el educador es quien logra “trasladar al niño al mundo y completar así la educación de sus padres”. La formación inicial en la familia produce efectos no esperados: o le quita al niño la oportunidad para adquirir responsabilidad individual, con lo cual solo le queda la opción de la dependencia o de una independencia por caminos retorcidos; o bien, por dejar de ejercer la autoridad necesaria, le impide “adaptarse correctamente” al mundo. En estas circunstancias, más que conducir metódicamente unas materias (¡pero a condición de hacerlo!), el maestro influencia al niño, sin
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Cultura	Finalmente, solo se puede sostener esta función a condición de desarrollar activamente la cultura, de no ser su portador pasivo. De lo contrario, “empezará a corregir en los niños los errores que no corrige en sí mismo” (Jung, 1923, p. 57). Notable idea, derivada de los conceptos, no de consignas políticas (como la de la educación permanente): la función docente no está garantizada; si el maestro trabaja en ella es –indirectamente– por desarrollar en acto la cultura, lo cual no es un producto de los buenos propósitos sino de las alternativas reales: el deseo en relación con otra cosa contribuye a sostener la
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Formación	Hasta acá, la formación parecía culminar en la labor escolar: si bien la acción familiar deja restos, la escuela se encargaría de tramitarlos. Pero no, pues, para Jung (1923, p. 56), “alguien que ha ido al colegio y a la universidad, todavía no está educado”. Es decir, aun ese lugar donde dejábamos el ámbito familiar, inhibidor de la independencia, causante de caminos no-sociales... puede dejar cosas pendientes: “... se acaba la educación como si las personas ya estuvieran terminadas. La solución de las demás cuestiones complejísticas de la vida queda a cargo del individuo, con su opinión y su
Carl Gustav Jung y la educación	Guillermo Bustamante Zamudio	2017	PYS-46-05-I	Saber	El saber no puede, como una pátina social, ungrar a todos por igual. Si así fuera, el proceso educativo tendría otras características y, prácticamente, carecería de dificultades. La escuela se dirige a grupos, pero sus efectos solo se producen uno por uno –en virtud de la presencia de un Otro– y son, hasta cierto punto, impredecibles. Si logra la instrucción, es gracias a con-seguir una economía de satisfacción en relación con el saber; si alguien, a su vez, tiene una economía de satisfacción ligada con la cultura y quiere eso para los aprendices. Por tal razón. “El éxito de un maestro no depende de su método” (Jung,

José Martí, Paulo Freire y la construcción de un imaginario pedagógico latinoamericano	Danilo Streck	2017	PYS-46-08-R	educación	sta reflexión1 pretende contribuir para alargar as posibilidades de se pensar a educación na América Latina.2 Temos, hoje, crescente volume de pesquisas que nos informam sobre números e cau-sas da evasão escolar, sobre a situação dos docentes e nossas escolas, entre inúmeras outras; temos pensamentos filosóficos sofisticados sobre o conhecimento e aprendizagem; temos tecnologias cada vez mais avançadas disponíveis para o ensino; temos políticas públicas que buscam soluções em meio à realidade impregnada de contradicções. No entanto, temos tam-bém consciência de que essas
José Martí, Paulo Freire y la construcción de un imaginario pedagógico latinoamericano	Danilo Streck	2017	PYS-46-08-R	prática educativa.	Nesta análise são destacados três aspectos de suas obras. Em primeiro lugar, a leitura da realidade na qual se realiza a prática educativa. Argumentase, nesse sentido, que nossa América constitui tanto o chão quanto o horizonte da prática educativa. Cabe, no entanto, perguntar sobre o que significa afirmar a América Latina como um lugar próprio, sem cair na xenofobia ou num exotismo vazio. A América Latina vai se colocando, no mundo, também como um lugar de produção pedagógica. Essa questão adquire novos contornos e novas urgências diante das políticas e estratégias de
José Martí, Paulo Freire y la construcción de un imaginario pedagógico latinoamericano	Danilo Streck	2017	PYS-46-08-R	Pedagogia	Essa incomunicação vale para todos os campos de conhecimento e não por último para a pedagogia. Sabemos como o pensamento pedagógico latino-americano é caudatário de teorias vindas de fora que, antes mesmo de criar raízes, são trocadas por outras. José Martí, vivendo em Nova York, não se fechava para as novidades que vivenciava, mas de-fendia que as mesmas deveriam ser enxertadas num "tronco que há de ser o de nossas repúblicas" (2007, p.53). Embora ele não tenha deixado uma teoria pedagógica sistematizada, os escritos sobre edu-cacão revelam seu pioneirismo no sentido de
José Martí, Paulo Freire y la construcción de un imaginario pedagógico latinoamericano	Danilo Streck	2017	PYS-46-08-R	educación popular	Dentre as características desta perspectiva pedagógica podem ser destacadas duas que se encontram de forma recorrente nas definições de educación popular: a condição de não-neutralidade ideológica e política do ato educativo e o diálogo como principio metodo-lógico central. No caso da não neutralidade, trata-se de confrontarse com o ato educativo como uma prática social e culturalmente situada, o que na América Latina passa pelas históricas desigualdades, discriminações exclusões. Significa ainda reconhecer a legitimidade e autoridade que quem busca mudancas nesta realidade. Por
José Martí, Paulo Freire y la construcción de un imaginario pedagógico latinoamericano	Danilo Streck	2017	PYS-46-08-R	Pedagogia (metodologias dialógicas e participativas)	Outra característica desta pedagogia é a aposta em metodologias dialógicas e participativas com os instrumentos necessários para quebrar o autoritaris-mo nas diversas esferas da vida social e para instituir outras formas de convivência e de organização social. Em Martí, este diálogo passa pela relação ao mesmo tempo profissional/técnica e amorosa dos educa-dores com seus educandos. Como ele resume em Os mestres itinerantes: "Eis aquí, pois, o que devem levar os mestres pelos campos. Não somente explicacões agrícolas e instrumentos mecânicos, mas a ternura, que faz tanta falta e tanto
José Martí, Paulo Freire y la construcción de un imaginario pedagógico latinoamericano	Danilo Streck	2017	PYS-46-08-R	educación	Tanto Martí como Freire uniram a educación estrei-tamente com a vida vivida. Para Martí, (2007, p. 240) "a educación precisa ir aonde vai a vida. É insensato que a educación ocupe o único tempo de preparação que tem o homem, em não prepará-lo." Em Paulo Freire, por seu turno, temos um testemunho de alguém que soube recriar a sua pedagogia no movimento da história, como atestam os alongamentos da pedagogia do oprimido para pedagogia da esperança, pedagogia da indignação e pedagogia da autonomia. Pg. 60
Derrida, herencia y educación	Carlos Eduardo Valenzuela	2017	PYS-46-09-R	Filosofía de Occidente	Qué combate Derrida? ¿Hacia qué blanco esgrime su discurso, blande sus argumentos? Claramente hacia la filosofía de Occidente, aquella tradición de pensamiento que basa su economía de sentido en presupuestos de cuño eminentemente racionalista, devotos de un discurso que promueve la búsqueda de la verdad, la existencia de un fundamento último, la avidez de identidad y unidad, el aborrecimiento hacia la diferencia, el culto al signo y al lenguaje como instancia de representación. En general, un discurso que fomenta la fe en el credo metafísico de Occidente, cuyo afán por explicar la realidad a la
Derrida, herencia y educación	Carlos Eduardo Valenzuela	2017	PYS-46-09-R	Logofono-Centrismo del Discurso	A tal estado de cosas Derrida le llama: logofono-centrismo del discurso tradicional, y es en dirección a dicho frente que encausa su lucha. Una que se rebela contra la modernidad y su imperio racionalista. De este modo, el pensador levanta la bandera nietzscheana y ratifica sin rubores la muerte de todos los valores absolutos, la muerte de la idea misma de cimiento, de fundamento capaz de instituir una explicación del mundo a la cual plegarnos a través del reino de la representación, a la que ataca sin cuartel por cuanto dicha categoría da lugar a una conquista del ámbito mismo del conocimiento. Pg. 79
Derrida, herencia y educación	Carlos Eduardo Valenzuela	2017	PYS-46-09-R	Lenguaje	Uno de los postulados que daría lugar a la emer-gencia del giro lingüístico, en estrecha relación con el legado derridiano, tiene que ver con la noción de lenguaje a la que se adscribirían sus partidarios, y es esta una acepción que aleja al lenguaje del ideario representacionista que lo conminó a ser instrumento de mediación entre la conciencia y las cosas; como si el lenguaje fuese informativo de hechos y no, como lo entiende Derrida, constitutivo de realidad. Así, tanto para el giro lingüístico como para Derrida, ... las proposiciones no son [como ya se ha señalado] ni expresión de una conciencia pura
Derrida, herencia y educación	Carlos Eduardo Valenzuela	2017	PYS-46-09-R	Herencia de la Educación	Es por ello que al hablar de la herencia en educación no tendría objeto hacerlo desde un conservadurismo a ultranza –el otro extremo– para el que solo fuese importante plegarse pasivamente a la voluntad de la tradición. Derrida, por el contrario, ofrece una mirada respecto de la herencia que, a decir verdad, no se sintoniza con esa incondicional entrega a lo heredado. De hecho, la lealtad a la que la herencia obliga supone en Derrida un margen de infidelidad, que en todo caso no es deslealtad, pues de lo que se trata es de asumir libremente lo que nos precede, no de digerirlo de modo irrestricto, lo

Derrida, herencia y educación	Carlos Eduardo Valenzuela	2017	PYS-46-09-R	Herencia	ReflexiónComo verán, se habla aquí de la herencia no con el fin de promover un culto al recuerdo en la escuela y escribir una oda al pasado, señalando que todo tiempo pretérito fue mejor. Lo que está en juego tiene relación con la forma en que, como maestros y, por tanto, como arcontes ⁸ , nos agarramos con lo que se nos lega; respondemos al llamado que se nos hace de recibir y reaccionar ante lo concedido para mantenerlo en vida, sin que ello implique replicarlo a perpetuidad: Si la herencia nos <u>asigna tareas contradictorias (recibir v sin embargo escoger. acoger lo que viene antes que nosotros v</u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, Maria Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Práctica	Hablar de práctica, reflexión sobre la práctica e incluso, <u>práctica pedagógica no implica, de entrada, cierta presunción de distanciamiento entre práctica y teoría? ¿Es posible mantener una escisión tal en el acto educativo? ¿Qué conceptos o nociones de práctica atraviesan los discursos, enunciados y políticas que orbitan en torno al esplendor de la práctica? ¿La renovada insistencia en la práctica referida a la utilidad y la eficiencia, no denotan, de alguna manera, cierta política de la práctica en la <u>sumisión de todo orden a su productividad inmediata y optimizada? ¿Qué es lo que hace</u></u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, Maria Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Práctica (Formación de maestros)	El presente documento propone identificar elementos alrededor de la práctica en la formación de maestros explorando, desde algunas claves filosóficas y pedagógicas, posibilidades de fundamentación para el proyecto de núcleo común. La exploración sigue el propósito inicial de examinar la práctica y su sentido formativo en la Universidad Pedagógica Nacional. Es este el contexto y el pretexto que suscita, articula y alimenta la presente indagación. Para ello, la vía de trabajo partirá de una <u>breve contextualización histórica de la práctica, en relación con la formación de maestros, para luego</u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, Maria Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Práctica (Espacio de Formación)	Revisando un poco la historia de la práctica, se ha hallado escasa información que haga énfasis en lo referente a la presencia de la práctica en la configuración curricular de las universidades en Colombia. La recolección de esta información se ha hecho por medio de inferencias respecto a la ya elaborada historiografía de la universidad colombiana. Pro-bablemente es en la reconfiguración moderna de la Universidad, bajo la aspiración de las ciencias útiles, que la llamada práctica adquiere sentido en <u>relación con la formación profesional. Relación que no solo estaría sugiriendo una separación entre</u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, Maria Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Formación de Maestros	En la historia de la universidad moderna, la práctica ha ocupado un relativo lugar de importancia como espacio experimental y, a la vez, formativo en determinadas disciplinas. No obstante, en lo que concierne a la formación de maestros, ocupa ciertamente un estatuto distinto, aunque no lejano a la idea extendida de utilitarismo que reinaba en la generalidad del pensamiento científico. Es preciso tener en cuenta la historia de las escuelas normales, que desde finales del siglo xix formaban <u>maestros que, en su propio cuerpo y saber, los constituía cierta práctica siendo requisitos la</u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, Maria Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Plan de Estudios (Pedagogía)	Según el plan de estudios, la pedagogía se tomaría en el quinto año, y estaría conformada por las áreas de psicología experimental e historia de la pedagogía, además de una distribución de práctica en tres y cuatro horas. En cuanto a las Ciencias de la Educación, en las Facultades de Educación de las universidades, el Decreto 1569 de 1934 establecía en su capítulo 4 las horas semanales que obligatoriamente debían cumplirse en el desarrollo del pènsun, tanto a las áreas de formación <u>teórica como de la práctica del licenciado. Resulta interesante observar de cerca esta distribución.</u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, Maria Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Práctica (Ciencias Sociales)	Es probable que la perspectiva desarrollista imprimiese a su vez una transformación sobre la práctica en el contexto de las ciencias sociales. De hecho, “la historia del orden discursivo del desarrollo es la aplicación en nuevos terrenos de este naciente campo de conocimiento e intervención de la realidad, denominado ‘lo social’” (Espinel, 2013, p. 137). Si bien la teoría y la práctica se asumían como dos caminos separados, paralelos y fundamentales en la formación del profesional, las nuevas <u>perspectivas de ajuste al desarrollo económico y productivo ampliarían la brecha, que en los</u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, Maria Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Práctica Pedagógica (Formación de Maestros)	El fenómeno que se observa hoy desde las distintas posturas referentes a la práctica no puede renunciar al hecho de que la práctica (aún ligada a la cultura y a las interrelaciones sociales, fuera del ambiente científico) pueda ser intervenida. Los documentos oficiales del Ministerio de Educación establecen la práctica pedagógica en función de la calidad de los aprendizajes, por eso se trata de prácticas que pueden ser evaluadas y transformadas. Para esto puede revisarse, por <u>ejemplo, los “lineamientos de calidad de las licenciaturas”, documento que establece la práctica</u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, Maria Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Prácticas Pedagógicas	Aunque prácticas pedagógicas, como lo hemos visto en el apartado inicial de este documento, era parte de un espacio de formación específico del maestro (ya sea en las escuelas normales, o en las facultades de Educación) por lo menos desde la década de 1930, es durante los años 1980 cuando la noción aparece recompuesta y en singular, bajo la gran categoría de práctica discursiva de Michel Foucault. <u>Recomposición de la que sería responsable el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, primordialmente bajo la figura de Olga Lucía Zuluaga en el texto Pedagogía e historia, publicado en</u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, Maria Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Práctica Discursiva	Así, la práctica discursiva aludiría a todo el conjunto de reglas que brindan las condiciones de posibilidad de un saber en particular (Saldarriaga y Heredia, 2015) que vincula a instituciones, saberes y discursos. Es a partir de estas pautas con las que Olga Lucía Zuluaga compone la práctica pedagógica que, al modo de la práctica discursiva, alude a “un campo de producción de un discurso sobre objetos de conocimiento [...]. Investigación un espacio plural en sí mismo. De manera que desde <u>el comienzo se está pensando en una noción en término singular (práctica pedagógica) para</u>

Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, María Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Formación de Maestros	En tal sentido, los usos cotidianos de la noción no apuntan a resolver el dualismo teoría/práctica, sino que lo promueve. Ya en el ámbito de la formación de maestros en las Facultades de educación, la práctica pedagógica, al modo en que la configura el Grupo de Historia, sería más una meta general que un espacio concreto en donde el estudiante aspirante a maestro experimenta. Se trataría de formar al estudiante para la práctica pedagógica, y no la práctica pedagógica como espacio de formación del futuro maestro. <u>Esto en el sentido de que toda la formación que recibe en la licenciatura (práctica y</u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, María Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Práctica (Certeau)	Para explorar las prácticas (aquí no opera la distinción entre plural o singular) desde la perspectiva de Michel de Certeau (1996), es preciso tener en cuenta las distancias que se precisan con la postura de Michel Foucault. De Certeau establecería que desde el punto de vista del dispositivo y las epistemes, la práctica estaría inscrita como represión y la vigilancia generalizada, haciendo literalmente imposibles los márgenes de acción por parte del sujeto. Esto implica que, si bien la <u>práctica pedagógica procede de la práctica discursiva, no es posible una operación que permita</u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, María Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Cultura	En el sentido práctico, cultura sería, a la manera en que la ha expuesto Michel de Certeau, toda práctica social que "tiene sentido para la propia persona que la realiza, si su acción, su gesto o su conducta son portadores de sentido en sí mismo (y no en cuanto medio útil para obtener otra cosa. Que una conducta sea rentable no basta para hacerla sensata" (Chartier, 2014, p. 77). Interpretar todo como cultura implicaría convertir los objetos de consumo publicitados en objetos culturales, y en un <u>sentido contrario, la cultura no se encuentra en los textos escolares, sino en las conductas y las</u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, María Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Educación y Pedagogía	Ahora bien, continuando con la labor de elucidar los sentidos y potencias de la práctica, es necesario revisar otra discoloma concomitancia, a saber, la percibida entre educación y pedagogía. Esta tensión sugiere poner en relieve las diferencias entre ellas, con el fin de lograr claridades y hallar pistas que nos permitan resolver algunos interrogantes frente a la reflexión en torno a la práctica pedagógica. Regularmente estos dos conceptos (educación y pedagogía) son usados indistintamente en el ámbito <u>de la investigación y la reflexión, subsumiendo uno al otro e invisibilizando, en el caso de la</u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, María Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Educación	Con el ánimo de anar elementos dentro de la discusión y problematización que venimos planteando, retomamos, junto con el profesor Ávila (1990), las tesis fundamentales de Durkheim en su texto Educación y sociología. El sociólogo francés, heredero del positivismo de Comte, recuerda que la educación entendida, solo desde su dimensión como fenómeno social, es una actividad permanente en la historia de la humanidad, por cuanto incluye un ejercicio de transmisión de acumulados <u>culturales que aseguran la existencia y la resolución de situaciones cotidianas. La educación es la acción</u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, María Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Pedagogía	La pedagogía, por su parte, no se presenta como una acción permanente e ininterrumpida asociada a la conservación de la especie, ya que esta se realiza como acción reflexiva frente a la educación, frente a los procesos educativos. El mismo Durkheim, desde su perspectiva positivista de análisis reconocía este distanciamiento y lo señalaba de la siguiente manera: "Esto es lo que hace que la pedagogía, cuando menos en el pasado, sea intermitente, en tanto que la educación es continua" (1975, p. 73). Sin embargo, es Freire quien nos da mayores elementos para el análisis que nos proponemos. Precisa el
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, María Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Maestro	Así, la pedagogía invita a que el maestro ejerza dicha reflexión como modo de habitar la pregunta sobre su ser en acción. Una actitud interpelante que le permite alcanzar conciencia intencional sobre su quehacer, creencias y concepciones heredadas para crear, renovar y afianzar los fundamentos y propósitos que guían su práctica educativa. Acción creativa, no en el sentido lato de innovación, heredada de las velocidades modernas y referidas a la suplantación de lo precedente por <u>considerarlo caduco, vetusto o arcaico. No se trata de la novedad por la novedad, se trata del acto</u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, María Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Educación y Pedagogía	Aquí cabe otro interrogante, muy relacionado con la exposición anterior referente a la relación entre educación y pedagogía, el cual insiste en aquello que hace a un acto pedagógico. ¿Podría hablarse en el mismo sentido de prácticas educativas y prácticas pedagógicas? Pareciera ser, de acuerdo con lo tratado brevemente unas líneas atrás, que el énfasis de la reflexión sobre la acción es lo que caracteriza y permitiría diferenciar lo pedagógico de lo educativo, pero ¿qué significa esto? <u>¿Qué es ese tipo tan particular de reflexión que la constituye como pedagógica? Quizás sea el objeto al</u>
Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal, María Isabel Heredia	2017	PYS-47-02-I	Práctica Pedagógica	La práctica pedagógica tiene que ver con otros, con el mundo de la táctica y la cultura tal como lo encontramos en los planteamientos de Michel de Certeau y Anne-Marie Chartier. Es una acción junto con otros. Es dialógica. El encuentro con un rostro interpelante. La existencia no es una pregunta que se responda en el vacío. Se aborda en relación con otros, con la interpelación de otros, en la confrontación. No es una acción aislada, hermética y solipsista. Involucra a otro en tanto <u>la existencia se realiza en interacción con otros. Por esta razón la pedagogía es práctica, por cuanto</u>
La formación como "antropotécnica". Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk	Carlos Ernesto Noguera-Ramírez	2017	PYS-47-03-I	Historia (Educación - Pedagogía)	La historia de la educación y la pedagogía se ha encargado de mostrar cómo esa estrecha relación se ha mantenido a lo largo de la historia del pensamiento occidental. No obstante, particularmente desde el siglo XIX, ha existido una tendencia académica que bajo la pretensión de otorgar a la filosofía un estatus de ciencia de las ciencias –o de metadisciplina que se ocupa de las condiciones de producción del conocimiento científico, por tanto, del conocimiento verdadero, de la verdad– se ha <u>empeñado en legitimar un nuevo comienzo a partir del cual toda la reflexión anterior (y toda relación</u>

La formación como "antropotécnica". Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk	Carlos Ernesto Noguera-Ramírez	2017	PYS-47-03-I	Filosofía de la Educación	Se esperaría que por el lado de la filosofía de la educación las cosas fuesen diferentes, pero si nos atenemos a los análisis de Sáenz (2008) desarrollados en el tomo de la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía dedicado a la filosofía de la educación, en amplios círculos de esta disciplina se mantiene una "mirada entre paternalista y burlesca hacia la pedagogía" (p. 158), particularmente porque se parte de la pretensión, "por parte de un buen número de filósofos, de que al elucidar conceptualmente un problema filosófico, este quedaría resuelto pedagógicamente" (pp. 157-58). <u>Peso a ello, algunos Hadot revisa la hipótesis de Foucault y considera que el momento de esa gran transformación en la filosofía fue durante la Edad Media, "en el momento en que la filosofía se transformó en auxiliar de la teología y en la cual los ejercicios espirituales se asimilaban a la vida cristiana, cobrando independencia de la filosofía" (Hadot, 2006, p. 255). Si bien los dos filósofos se ocupan de este asunto como un problema filosófico, se trata, al mismo tiempo, de un problema particularmente sensible para la pedagogía, pues allí está en juego la triple relación sujeto/saber/verdad. Como lo mostró Jaeger La paideia y el pedagogo actuarían como medicina espiritual para la cura de las pasiones del alma y solo, una vez curada el alma, sería posible la adquisición del conocimiento a través de la enseñanza: [...] así como los enfermos del cuerpo necesitan un médico, del mismo modo los enfermos del alma necesitan de un pedagogo, para sanar nuestras pasiones. Luego, acudiríamos al maestro, que nos guiará en la tarea de purificar nuestra alma para la adquisición del conocimiento y para que sea capaz de recibir la revelación del Logos. (Clemente, 1988, p. 43). Como se percibe, esa diferenciación</u>	
La formación como "antropotécnica". Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk	Carlos Ernesto Noguera-Ramírez	2017	PYS-47-03-I	Pedagogía	En sus "Reglas para el parque humano", Sloterdijk (2011a) pone de presente, en el horizonte filosófico contemporáneo, la importancia de la pregunta por la formación del hombre. Y lo hace de una manera polémica, provocadora, tal vez con la intención de dar relevancia a un tema de poco interés en los círculos filosóficos. Pero más allá de los propósitos del autor, lo que resulta significativo, en el ámbito filosófico y pedagógico, es la puesta en escena de un viejo asunto, casi olvidado hoy en la era de lo políticamente correcto: <u>me refiero al asunto de la domesticación humana. Pg. 27</u>	Foucault - Hadot
La formación como "antropotécnica". Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk	Carlos Ernesto Noguera-Ramírez	2017	PYS-47-03-I	Paideia - Pedagogo	En este marco de análisis, el concepto de antropotécnicas nos ofrece una poderosa herramienta filosófica para revisar las actuales tendencias de los discursos y prácticas educativas que funcionan en el marco de una "imparable ola de desinhibición sin precedentes" (Sloterdijk, 2011a, p. 215). El filósofo, haciendo eco de Nietzsche y Heidegger, nos recuerda que lo humano no tiene forma, que hay un espacio abierto, un claro en donde lo humano se produce, que es necesario producirlo, <u>mantenerlo y superarlo: y para ello, requerimos de ciertas técnicas, de ciertas prácticas, de ciertos</u>	
La formación como "antropotécnica". Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk	Carlos Ernesto Noguera-Ramírez	2017	PYS-47-03-I	Reforma y Contrareforma	La propuesta pedagógica de Wolfgang Klafki tuvo dos momentos, el primero acontece antes de 1960 y luego de este periodo da un giro hacia una perspectiva crítica; cabe anotar que su interés por la formación y el acontecer escolar se ha mantenido a lo largo de ambos. En 1963 escribió la obra Estudios sobre la teoría de la formación y la didáctica (1975) en la que hizo evidente el cambio que operaba en su pensamiento. Allí planteó que los rasgos de la pedagogía y la didáctica humanista, <u>especialmente su enfoque histórico-hermenéutico, resultarían cruciales para una propuesta</u>	
El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía	Diana Melisa Paredes Oviedo	2017	PYS-47-04-I	Propuesta Pedagógica (Wolfgang Klafki)	La perspectiva didáctica humanista, como disciplina de la pedagogía humanista, se enfocaba en la enseñanza y respondía a la filosofía de la vida propia de las ciencias de la educación y de la ciencia humanista del siglo XIX apoyada, a su vez, en los trabajos de Wilhelm Dilthey. En este sentido, esta propuesta se inscribe en la tradición europea del pensamiento pedagógico que va desde Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, Herbart, Schleiermacher hasta Fröbel. El desarrollo y acogida de esta didáctica <u>oscila entre 1918 y se extiende hasta mediados de 1960, pero será la tercera generación de este</u>	
El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía	Diana Melisa Paredes Oviedo	2017	PYS-47-04-I	Didáctica Humanista	Klafki inicialmente es visto como un didacta humanista que asume la Pedagogía como una ciencia del espíritu, pero bajo el amparo de las ideas de autores como Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Max Horkheimer y Jürgen Habermas, se adscribe a una perspectiva crítica que, en general, niega las condiciones injustas e indeseables de la sociedad imperante y lucha contra toda forma de opresión social que impida la felicidad, la libertad y el orden racional de la sociedad. Si bien este cambio se va gestando y paulatinamente, <u>el pedagogo se mueve hacia una didáctica crítica, su interés por este</u>	
El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía	Diana Melisa Paredes Oviedo	2017	PYS-47-04-I	Pedagogía (Klafki)	Continuando con la reconstrucción, en un curso radiofónico y en un artículo de 1971 titulado La ciencia de la educación como teoría crítico-constructiva: hermenéutica-empírica-crítica de la ideología el autor desarrolla su propuesta de crítica de la ideología vinculada a la educación. Se pregunta por cómo los fines de la educación son construidos y por la forma en que estos se encuentran comprometidos, consciente o inconscientemente, con los intereses de ciertos grupos o sectores sociales; siguiendo su <u>línea discursiva, se hace necesario revisar la ideología en dos niveles: el primero se enfoca en el</u>	
El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía	Diana Melisa Paredes Oviedo	2017	PYS-47-04-I	Crítica de la Ideología	En conclusión, la propuesta didáctica de Klafki (1985a) se encuentra enmarcada en su concepción de la pedagogía desde el enfoque crítico, cuya nota fundamental es que no se debe partir de supuestos teóricos sino de la realidad educativa para pensar tanto la enseñanza de saberes como la formación de los sujetos en términos generales. En otras palabras, podríamos afirmar que la pedagogía debe considerarse de manera explícita las problemáticas sociales, que serán abordadas <u>metodológicamente desde la empiria, la crítica ideológica y la hermenéutica, con miras a adelantar una</u>	

El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía	Diana Melisa Paredes Oviedo	2017	PYS-47-04-I	Enseñanza	Si tomamos un contenido de enseñanza y lo observamos a la luz de esas tres dimensiones pedagógico-didácticas, se justifica el análisis de la estructura del contenido. En términos de la formación, los aspectos pedagógicos no se encuentran supeditados a las dinámicas mismas de los contenidos (objetivo), sino que los parámetros didáctico-formativos son los que guían tales cuestionamientos. La planeación didáctica va primero y está atravesada por las dinámicas propias del saber a enseñar y de los fines formativos asociados al proceso de enseñanza, orienta el contenido y el método de
El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía	Diana Melisa Paredes Oviedo	2017	PYS-47-04-I	Didáctica	La didáctica se enfoca entonces a ofrecer un escenario para modelar una praxis educativa en la que se fortalece el aprendizaje formativo del alumno, quien desarrolla aptitudes, capacidades y conocimientos efectivos a través de un número limitado de ejemplos elegidos para elaborar, a su vez, conocimientos, capacidades y actitudes que se pueden generalizar. Este tipo de aprendizaje es categorial, pues le facilita al estudiante adquirir un andamiaje que le ayudará, por analogía, a enfrentar las situaciones nuevas en las que se encuentre en diferentes contextos; podría afirmar que Es esencial situarse en una perspectiva para entender la filosofía. Como se ha expuesto, el didacta debe
El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía	Diana Melisa Paredes Oviedo	2017	PYS-47-04-I	Filosofía	conocer la dinámica del contenido (paradigmas, tensiones, transformaciones, etc.) que pretende transformar en contenido formativo. Este es un primer momento para la definición de los temas, ejemplos y fines formativos, pues sitúa al analista didáctico en un lugar desde el que puede enfrentarse al contenido general de la disciplina. Es necesario acoger enfoques de la filosofía que se ajusten a la perspectiva formativa de Klafki. Recomiendo dos perspectivas que cumplen con esta condición: la
El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía	Diana Melisa Paredes Oviedo	2017	PYS-47-04-I	Aprendizaje	La propuesta de Klafki parte del supuesto que el aprendizaje es autónomo, pero para lograr constituirse como tal requiere de unas condiciones en el proceso de enseñanza: a) que se diseñe la propuesta didáctica partiendo del desarrollo psicomotor, cognitivo, estético, social y moral, de los intereses y del modo en que manejan los estudiantes las situaciones en general. b) La enseñanza debe abandonar los enfoques monolíticos en el tratamiento de los contenidos, de lo que se trata es de apropiar contenidos general que no cuente con una secuencia que los ordene. Si bien, en términos
El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía	Diana Melisa Paredes Oviedo	2017	PYS-47-04-I	Didáctica Crítico-Constructiva	La didáctica crítico-constructiva es una perspectiva de síntesis entre las propuestas de formación formal y de formación material que supera la dicotomía entre contenidos y cultivo de las capacidades de los educandos. Con ello, Klafki le ofrece al didacta herramientas para que pueda definir criterios claros que orienten el diseño del encuentro formativo en diferentes escenarios educativos, sin instrumentalizar su quehacer y sin reducir los contenidos a secuencias acabadas de información. La propuesta klafkiana exige al didacta despojarse de cualquier pretensión de neutralidad en la planeación. Al recuperar la
Vínculos entre filosofía y didáctica: prácticas de enseñanza en escuelas secundarias argentinas	Maria Virginia Luna	2017	PYS-47-05-I	Didáctica	la didáctica, como campo disciplinar que vertebra nuestras trayectorias de formación e intereses de trabajo académico, se sitúa—desde nuestro punto de vista— en un fructífero diálogo con referentes de la filosofía y la sociología contemporáneas, a fin de ampliar los marcos desde los cuales enunciamos nuestros interrogantes y construimos nuestros objetos de conocimiento. Estas redes teóricas permiten romper cierta fijeza que asumen los discursos didácticos cuando toman como únicas referencias los aportes provenientes de saberes psicoeducativos, especialmente en su vertiente cognitiva, aún muy
Vínculos entre filosofía y didáctica: prácticas de enseñanza en escuelas secundarias argentinas	Maria Virginia Luna	2017	PYS-47-05-I	Filosofía y Sociología	La investigación toma conceptos de la filosofía y la sociología contemporáneas que permiten trazar las coordenadas inéditas de nuestro presente en virtud de las cuales se gestan condiciones específicas de emergencia de las prácticas escolares. Conceptos como los de programa institucional (Dubet, 2006), posfordismo, multitud (Virno, 2003), fueron interpellándonos acerca de la mirada desde la cual pensamos las situaciones de enseñanza en el nivel secundario. En primer término, recuperamos la noción de declive institucional (Dubet, 2006) para situar el quiebre del modelo de socialización
Vínculos entre filosofía y didáctica: prácticas de enseñanza en escuelas secundarias argentinas	Maria Virginia Luna	2017	PYS-47-05-I	Procesos de Escolarización	Denominaremos procesos de escolarización a los modos históricos en que un conjunto de fuerzas se despliegan y producen modos de escolaridad (Grinberg, 2015). La organización del nivel secundario argentino debe ser comprendida en relación a las transformaciones políticas, económicas y culturales impulsadas por la inserción del país en la división internacional del trabajo entre mediados y finales del siglo XIX. El modelo societario que surgió, cuyos contornos son identificables hasta mediados del siglo XX, tuvo al Estado como eje articulador de toda la sociedad. Este
Vínculos entre filosofía y didáctica: prácticas de enseñanza en escuelas secundarias argentinas	Maria Virginia Luna	2017	PYS-47-05-I	Saberes Didácticos	La política interna de verdad de los saberes didácticos; es decir, las reglas históricamente establecidas para producir enunciados considerados verdaderos en este campo; se orientó a establecer reglas epistémicas y metodológicas a partir de las cuales plantear la enseñanza masiva escolar. En este imperio que intentó administrar, el saber didáctico acompañó la instauración de nuevos tiempos, espacios, sujetos y conocimientos en los que se sustentaron principios asociados a la cultura civilizada, a la idea de la educación escolar como instrucción y como segunda socialización (luego de la proporcionada por
Vínculos entre filosofía y didáctica: prácticas de enseñanza en escuelas secundarias argentinas	Maria Virginia Luna	2017	PYS-47-05-I	Enseñanza	Entendemos que en el contexto de la modernidad tardía (Dubet, 2006) lo escolar, y la enseñanza en particular, han dejado de identificar sus prácticas con un conjunto de principios sagrados, homogéneos y trascendentes que se imponen a todos los sujetos por igual. La emergencia de nuevas regulaciones jurídicas, económicas, psiquiátricas, tecnológicas a nivel social amplio y de las instituciones educativas, dan cuenta de inéditas configuraciones de las prácticas institucionales y didácticas (Castells et al., 2016). En este sentido, recuperamos la noción de declive institucional (Dubet, 2006)

Vínculos entre filosofía y didáctica: prácticas de enseñanza en escuelas secundarias argentinas	Maria Virginia Luna	2017	PYS-47-05-I	Mundo (Arendt)	Arendt destina la noción de mundo para hablar del contexto de actividad del homo faber, esa figura del ser que produce objetos que le dan estabilidad y perdurabilidad a la existencia. Por el contrario, las prácticas que nos interpelan no se organizarían en un contexto definible conceptualmente como mundo, como quizás lo soñó el diagrama didáctico que describimos en las primeras partes, donde existían principios extraterritoriales que dotaban de estabilidad y progresividad a la enseñanza. Por el contrario, la vida, en sentido arendtiano, es el marco donde se mueve el animal laborans. Allí
Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía	Germán Vargas Guillén, Raúl Ernesto Meléndez Acuña, Wilson Ricardo Herrera Romero	2017	PYS-47-06-I	Filosofía (Enseñanza)	Cómo enseñar filosofía?, es una pregunta que desafía a quienes se encuentran en la tarea de contribuir a los procesos de formación de las nuevas generaciones. Pero la importancia de esta pregunta es subsidiaria de una, acaso precedente, ¿para qué enseñar filosofía? En último término, responder a esta cuestión tiene que ver con los fines de la educación. Puede resultar repetitivo decir que éstos se orientan a la democracia, pero se tiene que insistir en decirlo una vez más. Y, sin embargo, la novedad de la respuesta puede estar asociada al hecho de que una educación filosófica es base de la educación
Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía	Germán Vargas Guillén, Raúl Ernesto Meléndez Acuña, Wilson Ricardo Herrera Romero	2017	PYS-47-06-I	Formación Ciudadana	Colombiana la formación ciudadana es el medio por excelencia en el que una sociedad se proyecta hacia el futuro. La cuestión en torno a qué se quiere ser como sociedad y cómo se llega a ello no se puede responder sin tener en cuenta lo que pasa con los procesos educativos en todas las esferas de la sociedad. En este sentido, el qué y para qué de la educación es un asunto que concierne a todos y no solo a quienes están encargados de diseñar las políticas educativas o a los expertos que los asesoran. Ciertamente, son los miembros de la comunidad educativa los que están llamados a establecer y
Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía	Germán Vargas Guillén, Raúl Ernesto Meléndez Acuña, Wilson Ricardo Herrera Romero	2017	PYS-47-06-I	Filosofía (Educación)	este contexto, cabe preguntarse cuál puede ser el papel de la filosofía. Este problema resulta más apremiante si se tiene en cuenta lo que sucede en la actualidad con las Pruebas Saber 11, donde el componente de filosofía ha quedado incorporado a una prueba de Lectura crítica. Esta reestructuración de la Prueba Saber 11 conduce, según el criterio de muchos, a cierta invisibilización de la filosofía y, con ello, se pone en riesgo su ejercicio en el país. Sin embargo, en esta preocupación hay un problema que es mucho más apremiante para quienes se dedican a enseñar filosofía: la
Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía	Germán Vargas Guillén, Raúl Ernesto Meléndez Acuña, Wilson Ricardo Herrera Romero	2017	PYS-47-06-I	Enseñanza (Filosofía)	Así, la enseñanza de la filosofía puede ayudar a los educandos, incluyendo a los que no quieren ser filósofos, a que logren poner en práctica, mediante la lectura, la capacidad de tomar en serio su existencia y respetar las diversas aproximaciones que se encuentran en la tradición a diferentes problemas. De esta manera, en la filosofía, la lectura no es simplemente un acto comunicativo fundamental, sino que también se erige como un acto ético que implica el reconocimiento y respeto de la pluralidad de opiniones que se encuentran en diferentes épocas y latitudes. Pp. 69
Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía	Germán Vargas Guillén, Raúl Ernesto Meléndez Acuña, Wilson Ricardo Herrera Romero	2017	PYS-47-06-I	Enseñanza (Filosofía)	La filosofíaLa enseñanza en general, y la enseñanza de la filosofía en particular, requieren apelar tanto a la experiencia como al concepto de experiencia para ser ejecutada en dirección del aprendizaje significativo. El concepto "experiencia" cuenta con una larga tradición en filosofía (Aristóteles, Bacon, Hume, Locke, Kant, Husserl, Dewey, entre otros); sin embargo, si hay algo que pueda objetarse a los profesores que enseñan filosofía es que vuelven la espalda a la experiencia cotidiana. A veces parece que la enseñanza se dirigiera más a las "mentes", al "entendimiento", a la "inteligencia" o a la "razón"
Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía	Germán Vargas Guillén, Raúl Ernesto Meléndez Acuña, Wilson Ricardo Herrera Romero	2017	PYS-47-06-I	Experiencia	La articulación de la experiencia del educando con el saber disciplinar enseñado por el educador es fundamental para que acontezca el aprendizaje. En la enseñanza de la filosofía es indispensable que el profesor logre reconocer, conectar y organizar los problemas que suscitan las diferentes experiencias de los estudiantes con los problemas filosóficos. Dicho de otro modo, si el profesor logra reconocer y organizar los problemas que inducen las experiencias o vivencias de los estudiantes a través del saber filosófico, entonces devienen el aprendizaje y la motivación, en la medida en que el estudiante
Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía	Germán Vargas Guillén, Raúl Ernesto Meléndez Acuña, Wilson Ricardo Herrera Romero	2017	PYS-47-06-I	Experiencia (Principios)	En este marco de referencia se rechaza la educación tradicionalista, pues en ella el estudiante es tomado como un "ser" pasivo, que debe acumular y memorizar diversos datos que no están conectados, efectivamente, con sus vivencias y experiencias; el profesor es visto como una figura de autoridad incuestionable que se encarga de transmitir los datos que han sido considerados valiosos por la tradición. Si se mantiene esta concepción del proceso educativo, difícilmente la experiencia cumple un rol fundamental, pues se cree que el aprendizaje puede acontecer sin tener en cuenta la experiencia
Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía	Germán Vargas Guillén, Raúl Ernesto Meléndez Acuña, Wilson Ricardo Herrera Romero	2017	PYS-47-06-I	Experiencia (Organización)	Toda experiencia se debe organizar y si bien en ésta ya hay problemas que no son inventados, estos deben llegar a ser clarificados y estructurados; un cúmulo de acciones o actividades no es, necesariamente, una experiencia; ésta implica organización. Una posible manera de activar la organización es mediante la pregunta; en el caso de la filosofía: mediante la pregunta filosófica. Ésta conduce al estudiante a dialogar con la tradición, pues en ella sus interrogantes vitales ya han tenido tratamiento, han sido materia de la experiencia de otros individuos. Toda experiencia implica
Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía	Germán Vargas Guillén, Raúl Ernesto Meléndez Acuña, Wilson Ricardo Herrera Romero	2017	PYS-47-06-I	Maestro	El profesor reconoce tanto las condiciones objetivas como los intereses particulares que atraviesan las experiencias de los educandos.2. Por medio de preguntas lleva al estudiante a que reestructure su experiencia: a) encuentre un problema que puede solucionar, en este caso, con elementos que le brinda la filosofía; b) caracterice una solución; c) planifique su ejecución.3. Este proceso debe ser progresivo en la medida en que el estudiante en cada situación nueva es capaz de utilizar experiencias pasadas, en las cuales también usó determinados saberes que le permitan remediar la

Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía	Germán Vargas Guillén, Raúl Ernesto Meléndez Acuña, Wilson Ricardo Herrera Romero	2017	PYS-47-06-I	Control	Al diseño de ambientes de aprendizaje que parta y retorne al mundo de la vida efectivamente experimentado por quienes lo integren, es el control. Esto implica que "[...] los planes y proyectos educativos que consideran a la educación en la forma de vida-experiencia, están [...] obligados a estructurar y adoptar una teoría inteligente [o] una filosofía de la experiencia" (Dewey, 1967, p. 57) que pone el énfasis en que los estudiantes enriquecen el ambiente de aprendizaje y que del mismo obtienen elementos que les permite reestructurar los sentidos que han dado a sus vidas. A los
Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía	Germán Vargas Guillén, Raúl Ernesto Meléndez Acuña, Wilson Ricardo Herrera Romero	2017	PYS-47-06-I	Enseñanza (Filosofía)	A pesar de que hay diferentes maneras de concebir y practicar la enseñanza de la filosofía, las cuales se apoyan en diferentes perspectivas acerca de esta disciplina, parece haber un acuerdo mayoritario acerca del valor y utilidad de dicha enseñanza para la ejer-citación y el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico (véase LaFilosofía, una escuela de libertad, p. 72). Pero, ¿qué quiere decir, más precisamente, pensar por sí mismo y de modo crítico? Y ¿cómo la enseñanza de la filosofía puede ayudar a fortalecer esta capacidad en los alumnos? Para tratar de aclararlo, se precisa enfatizar algo que
Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial	Jennifer Guevara	2018	PYS-48-05-I	Oficio de Enseñar	Así como en la modernidad el oficio de enseñar se enmarcaba en la institución escolar y era sostenido por ella, en la actualidad esta responsabilidad se ha trasladado principalmente a los docentes (Dubet, 2010). Por un lado, es una carga interna que deriva de la ausencia de sostén institucional –y la consecuente necesidad de construirse el propio marco simbólico–; por otro, es una carga externa que deviene de las crecientes demandas sociales hacia los enseñantes. Este artículo parte del supuesto de que hoy los docentes necesitan saberes que exceden la pericia técnica y el conocimiento declarativo
Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial	Jennifer Guevara	2018	PYS-48-05-I	Saberes	Ahora bien, ¿cuáles son estos saberes? El presente trabajo se inscribe en la perspectiva del oficio, la cual sostiene que la teoría y la práctica conforman conjuntamente el conocimiento. Así, reconoce que los saberes que sostienen el oficio aparecen encarnados y permanecen parcialmente tácitos en quien lo domina. Para identificar estos saberes es necesario entonces estudiarlos en el contexto en el que se movilizan y construyen, es decir, en situaciones donde los mismos se producen, se ponen en juego y se transmiten. En la formación inicial docente, el trayecto de prácticas se presenta como la instancia
Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial	Jennifer Guevara	2018	PYS-48-05-I	Formación Docente	Con la expansión de los sistemas educativos de masas, la necesidad de proveer a un gran número de maestros con un método que les permitiera enseñar a grupos numerosos de estudiantes convirtió la formación docente en un proceso institucionalizado. Este reemplazó la orientación práctica no sistematizada que caracterizó la formación docente en sus inicios, y se sostuvo en el tiempo gracias al rápido desarrollo del conocimiento psicológico y pedagógico de base científica (Diker y Terigi, 1997). En el modelo instalado de la formación docente –que perdura hasta el día de hoy–, la teoría
Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial	Jennifer Guevara	2018	PYS-48-05-I	Saberes Prácticos	Así, los saberes prácticos se ponen en juego, se construyen y se legitiman en situación y sirven para afrontar los problemas cotidianos del hacer (Tonatto, 2007). Se trata, además, de saberes que poseen un componente tácito y, como tales, no se pueden codificar completamente (Polanyi, 1966). Por ello, estos saberes solo existen en la medida en que son movilizados –se construyen en la realización de la actividad–, y copertencen a la situación. Así, cualquier abordaje que intente capturarlos por fuera de ella tiene pocas posibilidades de prosperar (Tardif, 2004). Si bien el
Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial	Jennifer Guevara	2018	PYS-48-05-I	Saberes Prácticos (Propuesta de Enseñanza)	Existen saberes teóricos que abordan la definición de una propuesta de enseñanza y que orientan al docente en cómo recortar, adecuar y planificarla. De todos modos, en el trayecto práctico de la formación docente se observan diversas instancias en las cuales aparece el conocimiento práctico que posee y transmite el docente experto. Pg. 131
Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial	Jennifer Guevara	2018	PYS-48-05-I	Enseñar (Contenido)	Esta etapa comprende no solo la claridad respecto de qué es lo que se enseñará, sino también la posibilidad de codificarlo en una planificación e incluso de ajustarlo al diseño curricular de referencia. Saber y poder hacerlo implica pasar del "recorte" o de la idea con la que se inicia el proceso de planificación a una delimitación, usualmente por escrito, de lo que se va a enseñar y, en ocasiones, inscribirlo en algún contenido del diseño curricular. De alguna manera, se trata de poder responder a la pregunta: ¿qué vas a enseñar? Las practicante se basan en las actividades
Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial	Jennifer Guevara	2018	PYS-48-05-I	Saberes (Propuesta de Enseñanza)	En el momento de implementar una propuesta de enseñanza, los docentes expertos también hacen intervenciones que dejan entrever su conocimiento del oficio y con ello los saberes que exceden el conocimiento teórico referido a este tema. Los saberes identificados pueden reunirse en cinco grandes grupos: aquellos ligados a la intervención del espacio de enseñanza, la presentación de la propuesta, su conducción y la identificación de las buenas propuestas. Pg. 133
Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial	Jennifer Guevara	2018	PYS-48-05-I	Formación (Práctica maestros)	El problema de la formación práctica de los docentes tiene múltiples aristas y exige diversas respuestas. Si se reconoce que los saberes que sostienen el oficio aparecen encarnados y permanecen parcialmente tácitos en quien lo domina, es necesario estudiarlos en el contexto en el que se movilizan y construyen. El artículo ofrece una indagación que, desde su enfoque teórico y metodológico, se acerca a los saberes en las situaciones donde estos se producen, se ponen en juego y se transmiten. Para ello, se sitúa en el trayecto de prácticas como el espacio privilegiado para dar con instancias de

Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Campo de la Educación y Tecnología	En la búsqueda por lo que se produce desde la mirada pedagógica, en el campo de la educación y la tecnología, se encontró como escenario donde por excelencia se materializa la reflexión pedagógica en Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, de manera particular la Facultad de Educación. La revista Pedagogía y Saberes apareció como el espacio en el que se pone sobre el papel los análisis pedagógicos, las preguntas y las críticas a lo que sucede en la escuela, el sistema educativo y en la sociedad. Una vez se reconoció el campo de análisis, fue necesario aclarar cómo
Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Educación y Tecnología	En la primera década de la revista Pedagogía y Saberes la relación entre educación y tecnología aparece en las reflexiones de los autores en la forma de una crítica a la entrada de los medios al ámbito de la escuela y del sistema educativo. Dicha crítica señala como un peligro el ingreso de las nuevas tecnologías –principalmente televisión, radio y cine– en la vida de los sujetos, pues debido a ellos se habrían generado cambios y desafíos en los saberes y prácticas pedagógicas. Las investigaciones de las cuales se derivaron los artículos publicados en estos primeros años, centraron
Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Comunicación	El primer artículo donde se menciona la comunicación es de Martín-Barbero (1992), quien cuestiona la posibilidad de su enseñanza y se pregunta por la legitimidad de una profesión como campo intelectual y por cómo se generan problemas curriculares relacionados con apostar a su investigación o su producción, así como por la relación de la teoría y la práctica en la formación de comunicadores. En otro sentido, la comunicación y la educación son investigadas por Bustamante (1995), quien a partir del análisis del lenguaje en la investigación pedagógica asume las competencias del lenguaje y la
Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Comunicación - Educación	Por su parte, Vásquez (1995) presenta como un único campo el de comunicación-educación. Para el autor estas categorías articuladoras están cruzadas de manera compleja, y configuran una problemática global. En el mismo sentido, Mejía (1995) expone que el cambio tecnológico hace que el fenómeno de la comunicación afecte las relaciones sociales con la reorganización y modificación en el lenguaje y el conocimiento, con lo cual se vuelven inoperantes muchas acciones educativas. Una mirada se percibe en Vásquez (2005) en la entrevista que realiza a Jorge Huergo, un conocido estudioso del
Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Medios de Comunicación	La discusión sobre los medios de comunicación, en particular sobre la televisión y sus programas, fue objeto de otro grupo de artículos publicados en la revista. Entonces es posible encontrar artículos como el de Díaz (1995) que analiza el papel de la televisión en la educación, a partir de valoraciones que pueden estar comprometidas con ejercicios de poder que afectan las posibilidades educativas; el de Peña (1999) que analiza la normatividad originada en la ley general de educación y señala que ella no ofreció una reforma educativa que implicara cambios prácticos y no
Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Escuela (Espacios Sociales)	En este nodo, Álvarez (2004) aporta la mirada sobre la escuela y su relación con los espacios sociales. Ella como institución “formadora de sujetos y de divulgación del conocimiento y la cultura” (p. 117), debe articularse a los espacios de configuración de las sensibilidades modernas, tales como la ciudad y los medios de comunicación –televisión, el cine y la radio–. Este autor señala que los medios han democratizado la cultura acercándola a todos, mientras que la ciudad se configuró como espacio educativo donde se despliegan formas de habitar, lo cual generó cambios en los sujetos y
Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Educación y Tecnología	En general, este primer nodo conceptual presenta las nuevas tecnologías como invasoras de los escenarios que tradicionalmente ocuparon la escuela y el sistema educativo como transmisores de la cultura; se realizan cuestionamientos sobre cambios en la enseñanza y el papel de la escuela como centro del conocimiento. Para estos análisis críticos de los medios, los investigadores presentan categorías relacionales, como modelos pedagógicos y modelos comunicativos, prácticas pedagógicas y prácticas comunicativas, con un abordaje epistemológico desde la mirada pedagógica. Los
Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Inclusión (Educación)	Fruto del análisis de los artículos revisados, se encontró un segundo nodo conceptual que articula los ámbitos de la educación especial y la educación virtual. Allí, las investigaciones abordaron el uso de la tecnología en procesos de inclusión educativa, tanto de sujetos con necesidades educativas especiales –con el uso de tecnologías de apoyo– como de poblaciones vulnerables en zonas aisladas geográficamente –con inclusión digital en la educación virtual. Pg. 102
Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Comunicación Aumentativa	La comunicación aumentativa como concepto articulador presenta la tecnología como apoyo para favorecer procesos de inclusión en educación. Rodríguez y Toro (1997) en su análisis sobre educación especial y nuevas tecnologías, señalan que el uso de estas últimas permite cumplir con el “propósito de integrar a los sujetos con necesidades especiales a la dinámica cotidiana de todo ser humano” (p. 3). En esta discusión aparece la noción de la informática entendida como: ...expresión particularizada de la tecnología, y asociada estrechamente con la información y la comunicación.
Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Inclusión Digital (Educación Virtual)	La inclusión digital es otro concepto articulador de las nociones vinculadas al campo de la educación y la tecnología. Como elemento del ámbito de la educación virtual, esta forma de inclusión se vincula a la categoría relacional de e-learning. En este sentido, Corredor, Mahecha y Trujillo (2009) analizan el encuentro entre la tradición y la competencia de la reforma escolar aplicada en los procesos de formación docente en e-learning, y señalan que cuando estos programas son diseñados en colaboración con el Ministerio de Educación Nacional no logran ganar legitimidad.

Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Tecnología y Educación	tecnológicosLas discusiones sobre la relación tecnología y educación cambiaron de foco en los últimos años. En particular se centraron en la percepción del tiempo y el espacio, y en la forma como esta afecta la vida de los sujetos. La experiencia se convierte en el ámbito y escenario de las interacciones sociales, donde el sujeto actúa y construye los sistemas interpretativos y su universo simbólico. La educación se entiende entonces como acción comunicativa y simbólica, como una experiencia que le ofrece a los sujetos una formación política y ciudadana que permite su
Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Subjetividad y Experiencia	En el campo de la educación y la tecnología, ganó centralidad la subjetividad como concepto arti-culador. tal como se evidencia en los artículos de Vásquez (2008), Acevedo (2008) y Rueda (2014). Las transformaciones en la cultura por efecto de la tecnología tanto porque ella atraviesa todas las interacciones, como porque se volvió el escenario de visibilización y reivindicaciones de diferentes grupos poblacionales, es el objeto de análisis de artículos como el de Levv (2000), quien señala que la tecnología se ha incorporado en las dinámicas de consumo y ha
Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Educación Escolar (Medios de Comunicación)	Ariza (2006), en su estudio sobre las sociedades posmodernas, globalizadas y del capitalismo flexible, destaca que la educación escolar en medios de comunicación es necesaria una "posible vía de formación para el ejercicio de la ciudadanía, dado que hoy estos son actores estratégicos en la construcción simbólica y económico-política de nuestras sociedades" (p. 29). Como alternativa, Pérez, y Franco (2005) comparten la experiencia del Centro Interactivo Maloka, desarrollada desde los pilares de las transformaciones en el nuevo mundo tecnocultural, y orientada por interés de
Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Tecnología	La evolución del campo de la educación y la tecnología en los últimos diez años requiere comprender la tecnología como entorno en el cual cambian las formas de interacción. Las prácticas comunicativas ahora se dan por mediaciones tecnocomunicativas, particularmente en la experiencia de los sujetos con los artefactos tecnológicos y todas las tecnologías revisiónmóviles; es así como la tecnología se configura en una mediación fundamental para la educación (Prada, 2009 y 2007), siempre que se entienda más allá de su condición de elemento didáctico, y se reconozca que
Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Tecnologías	En el contexto globalizado, las tecnologías y sus mediaciones se han vuelto el escenario más proclive para propiciar la inclusión y la participación de todos. En el mismo nodo, es necesario reconocer cómo la educación virtual sirve para la inclusión de poblaciones históricamente excluidas y aporta categorías como: los procesos de cognición, el aprendizaje, el e-learning y las necesidades de la formación docente, y la crítica a las propuestas de formación de los ministerios de Educación y de las tic. Esta apuesta también requiere continuar investigándose críticamente, porque ha ganado
Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica	Sandra Acevedo Zapata	2018	PYS-48-11-V	Educación y Tecnología	Finalmente, en este último nodo se percibió la centralidad en el campo de la educación y la tecnología de la relación entre subjetividad y tecnología como entorno cultural. Al centrarse en la subjetividad se reconoce el papel de los procesos intrasubjetivos, intersubjetivos, la experiencia, las interacciones, la dimensión estética de la expresión y la necesidad de la formación política y ciudadanía, para potenciar el despliegue subjetivo, a través de escenarios educativos y tecnológicos donde se construye en la experiencia social y por tanto nuestro universo simbólico. Para tal efecto, la
Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances	Absalón Jiménez Becerra	2018	PYS-48-12-V	I Congreso Pedagógico Nacional	Durante los últimos quince días del mes de diciembre de 1917, en el Teatro Colón de Bogotá, se llevó a cabo el I Congreso Pedagógico Nacional, que tuvo como trasfondo las disposiciones que había establecido la Ley Orgánica de Educación, Ley 39 de 1903, acom-pañada de una serie de dicotomías muy legítimas para ese entonces, como la diferenciación entre la educación rural, a tres años, y la educación urbana, a seis, para los niños colombianos; la diferenciación entre educación masculina y educación femenina, la acentuación de las diferenciaciones entre el bachillerato clásico y el técnico.
Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances	Absalón Jiménez Becerra	2018	PYS-48-12-V	Reforma Escolar (Ley 39 de 1903)	En la intervención inaugural del Congreso Antonio José Uribe, como gestor político del evento, habló sobre la reforma escolar y universitaria realizada en la Ley 39 de 1903, por medio de la cual se procedió a la reapertura de escuelas, colegios, centros universi-tarios y corporaciones científicas, lo que marcó, desde su manera de ver, el verdadero fin de la Guerra de los Mil Días(1899-1902), con todas las repercusiones negativas que tuvo para el país, empezando por la pér-dida del canal de Panamá. Para Uribe, la Ley Orgánica de Educación representó la verdadera sustitución de la guerra por una
Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances	Absalón Jiménez Becerra	2018	PYS-48-12-V	Escuelas Normales	El trasfondo ideológico y político del manejo de las escuelas normales lo encontramos en el proceso de regeneración conservador, en la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887, cuyo resultado inmediato, para Ivon Le Bot, fue una gran expansión de la educación privada con la llegada al país de nuevas congrega-ciones docentes, como los Hermanos Maristas, los Hermanos de las Escuelas Cristianas y los padres salesianos(1985). Colombia se convirtió otra vez en un país de misiones, como durante los siglos xvii xviii, pero bajo un principio práctico: el Estado no podía intervenir la
Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances	Absalón Jiménez Becerra	2018	PYS-48-12-V	Métodos de Enseñanza	Otra de las preocupaciones centrales abordadas en el evento fue la modernización de los métodos de enseñanza. Antonio José Uribe, de tiempo atrás, había advertido al Gobierno nacional que la Ley 12 de 1890 había establecido amplias autorizaciones para contratar y recibir institutores y profesores extran-jeros en las escuelas normales y en las facultades universitarias, a fin de que se renovaran los métodos de enseñanza. Este tema siempre estuvo presente en sus iniciativas legales como gestor de política educativa, incluyendo otra serie de disposiciones, como la Ley 38

Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances	Absalón Jiménez Becerra	2018	PYS-48-12-V	Métodos de Enseñanza	En el sector público, los métodos de enseñanza se vieron afectados de manera positiva con la creación del ipn, que, como resultado explícito del I Pedagógico Nacional, estableció las bases del método Montessori, la modernización de las prácticas pedagógicas pensadas hacia la infancia y la presencia de la escuela activa en Colombia. El ipn se dotó de manera paulatina con una escuela anexa, con capacidad para al menos trescientos alumnos, además de una sección destinada a formar profesoras de kindergarten. Dichas disposiciones lo pusieron a la par de las escuelas normales. y En una de las sesiones de trabajo se abordó el tema de los métodos modernos y de cómo ponerlos en práctica con base en los programas y textos sobre el plan de estudios para las escuelas normales. En este punto, la participación de los directores de las 28 escuelas normales que tenía el país para la época fue fundamental. En la plenaria del evento, el 27 de diciembre, en el auditorio del Teatro Colón, se desarrolló una discusión sobre los textos y los programas para las escuelas. Para el orador delegado de este tema, Eduardo González Camargo, se debía reglamentar el uso de los textos
Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances	Absalón Jiménez Becerra	2018	PYS-48-12-V	Programas Escolares	La tensión entre una pedagogía católica y otra liberal ya se había evidenciado en la manera como se desarrolló en nuestro país la lectura de Jean Jacques Rousseau (1721-1778), quien en su libro Emilio (1762) reivindicó el iusnaturalismo, en el que la interacción del niño con la naturaleza, los hombres y la cosas se mostraba casi que suficiente en el proceso educativo. La lectura que hiciera Martín Restrepo Mejía de la obra de Rousseau, en Elementos de pedagogía, fue marginal y casi que nula: las propuestas educativas y la pedagogía católica no podían conciliar con iniciativas de
Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances	Absalón Jiménez Becerra	2018	PYS-48-12-V	Pedagogía (Católica - Liberal)	Creemos también que el Congreso fue un escenario en el que por vez primera se pusieron en juego las tensiones propias del campo de la pedagogía en Colombia, en el que no se cuestionó su objeto, la educación, sino sus percepciones filosóficas, sus postulados epistemológicos, la formación de docentes y la modernización de los métodos pedagógicos. Pg. 161
¿Existe el Otro?	Marie- Jean Sauret, Aida Sotelo	2018	PYS-48-13-T	Otro	todo el mundo está de acuerdo, incluso quienes no fueron sus alumnos, en atribuir la paternidad y la fecundidad del Otro con mayúscula a Jacques Lacan, pocos logran calibrar su medida conceptual: la dificultad se relaciona con la evolución que sufrió ese concepto introducido en 1955, con la longitud de los seminarios, y con las idas y venidas de Lacan al reinterpretar los mismos momentos estructurales. Inicialmente asumí la invitación a hablar del Otro como una pregunta de curso: ¿Qué sabemos del Otro? Pero luego, por sugerencia de Isabelle Morin, pensé
¿Existe el Otro?	Marie- Jean Sauret, Aida Sotelo	2018	PYS-48-13-T	Otro (Psicología)	Pero es el 25 de mayo de 1955, en su seminario El yo en la teoría de Freud y en la técnica del psicoanálisis, cuando Jacques Lacan distingue al otro de la psicología (otro con una a pequeña que es el yo) del Otro del psicoanálisis, que está en juego en la función de la palabra. Así el sujeto del inconsciente está determinado por un orden simbólico designado como lugar del Otro, como lugar en el cual se constituye el sujeto. El Otro como lugar, plaza, entiéndase espacio (campo) no sabrá confundirse ni con el "yo" ni con el semejante. Entonces, el advenimiento del sujeto no es del orden de
¿Existe el Otro?	Marie- Jean Sauret, Aida Sotelo	2018	PYS-48-13-T	Otro (Lenguaje)	En síntesis, me parece entonces que inicialmente el Otro designó en la enseñanza de Lacan la alteridad misma del lenguaje que precede al sujeto, el cual constituye de admitirlo: la Escritura con mayúscula está ahí para recordar esta alteridad de lo simbólico, que el Otro lógicamente precede el advenimiento del sujeto (anterioridad lógica) y se distingue así del otro con minúscula, que designa aquel a cuya imagen se descubre estar hecho el sujeto, el semejante. Pero el lenguaje (lo simbólico) no viene al sujeto por obra del Espíritu Santo, sino mediante aquellos que acogen al recién
¿Existe el Otro?	Marie- Jean Sauret, Aida Sotelo	2018	PYS-48-13-T	Código (Lengua)	El código se refiere explícitamente a la lengua, o sea al uso de un poder de simbolización (lo simbólico) para una comunidad de sujetos: es imposible hablar si uno está solo o si no se tiene en común una lengua con su interlocutor. Es un "producto "adquirido" (los niños adoptan la de sus padres) un instrumento de intercambio y comunicación (más mala que la comunicación animal precisamente porque la palabra exige más que el código); un código está todavía constituido por un sistema de reglas comunes en una misma comunidad. Pero hablar no consiste en repetir reglas sino en usarlas de una
¿Existe el Otro?	Marie- Jean Sauret, Aida Sotelo	2018	PYS-48-13-T	Alteridad de la Cosa	Para precisar esta intervención del objeto y su relación con la Cosa volvamos sobre la experiencia de insatisfacción. El niño grita. Y es el Otro, quien por su interpretación, eleva el grito al rango del significante que representa al sujeto (grito/\$ = S1/\$) para la interpretación del próximo (grito/\$ →S2). El grito, expresión de un sufrimiento, deviene significante que representa a un sujeto marcado por su división con la Cosa (separado de la voz que cae). De forma precisa indica Freud que cuando el objeto de su percepción (el próximo) grita a su vez, despierta en el sujeto el recuerdo de su propio
¿Existe el Otro?	Marie- Jean Sauret, Aida Sotelo	2018	PYS-48-13-T	Otro (Cuerpo)	Precisamente por el hecho de no recibir respuesta del Otro sobre lo que él en los tipos de real que empujan al sujeto a darse una imagen, a condición de que el otro la designe como suya. Tal es el estadio del espejo. Lacan hace de este, dos formalizaciones. La del esquema L, que luego vuelve más compleja con el esquema R y la del esquema óptico, que introdujo en "Observaciones sobre el informe de Daniel Lagache" (1985, p. 627). Baste recordar aquí que entre el sujeto acéfalo, que se va a constituir, y el Otro que lo interpela y acoge su grito, se interpone la pantalla

¿Existe el Otro?	Marie- Jean Sauret, Aida Sotelo	2018	PYS-48-13-T	Otro (Psicosis)	La psicosis permite precisar la distinción entre el Otro y el prójimo, pues dado el caso en que la madre no invistiera la imagen en el espejo, el sujeto no se reconocería allí y tendría una tendencia a la auto-denigración tal como se observa en la melancolía (Marie-Claude Lambote). Y la desarticulación de los elementos de la estructura sin la visión reconstituida en el espejo plano se reencuentra en una dispersión de fenómenos lenguajeros, alucinaciones auditivas y fenómenos corporales. <u>La lectura de algunos pasajes de los Escritos relativos a lo que ocurre con Schreber (1975).</u>	
¿Existe el Otro?	Marie- Jean Sauret, Aida Sotelo	2018	PYS-48-13-T	Otro (Sexo)	El campo lacaniano confronta la dimensión del goce perdido al hablar, con el goce que el sujeto trata de recuperar por vía significante. La relación sexual participa de la forma en la que los sujetos intentan hacer esta recuperación. Ella supone que los sujetos toman posición en el lugar de la diferencia anatómica de los sexos (no tomar posición es por lo demás aquí una posición). ¿Esto es sin tener lo que falta a la madre, ella es sin serlo? Así como Freud percibió claramente que el falo es el <u>significante de la diferencia de los sexos y no el símbolo del pene, corresponde a Lacan</u>	
¿Existe el Otro?	Marie- Jean Sauret, Aida Sotelo	2018	PYS-48-13-T	Sujeto	El fin del análisis modifica la posición del sujeto pues descubre ese real que él es y que hace fracasar al saber, es aquel del cual es fabricado (del cual él ha fabricado) la carne del padre real, dios, la excepción del cuadro de la sexuación: en lo cual a es el agente de la castración. Cada uno, en ese sentido, es susceptible de encontrarse en este: $\exists x \text{ no } \phi x$ Pg. 176	
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Pedagogía (Saber Práctico)	El presente artículo propone la comprensión de la pedagogía como saber práctico a partir de la aproximación a la obra de algunos autores destacados por sus acercamientos al campo de la filosofía práctica o por sus análisis de las prácticas pedagógicas. La selección de los autores trabajados se debe a esta importancia, pero también a la intención de ofrecer distintas perspectivas que, leídas en conjunto, <u>con-forman una propuesta alternativa para comprender el saber pedagógico y, en consecuencia, las prácticas educativas más allá de su concepción técnico-instrumental —de gran</u>	
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Saber Práctico (Gadamer)	El saber práctico es un modo de comprensión, y, en tanto tal, pertenece al ámbito de la racionalidad práctica. Podríamos decir que el saber práctico es a la racionalidad práctica (phronesis) lo que las teorías son a la ciencia (episteme), con la salvedad de que el ámbito de la racionalidad práctica, a diferencia de otros ámbitos, está constitutivamente referido a la cotidianidad de la acción. Por ello, el entendimiento de un agente cualquiera en medio de la racionalidad práctica es una <u>comprensión de la particularidad de la situación en la que él se encuentra. Esta comprensión comporta</u>	
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Saber Práctico	En este sentido, el saber práctico no es sobre lo general o sobre lo permanente de las cosas, sino sobre su significatividad en relación con la situación particular de una acción; el saber práctico emerge cuando la vida cotidiana se ocupa de sí misma y de lo que se requiere para resolver algo, de manera tal que las cosas, al decir de Heidegger (1997), “aparecen en su ser”. Por su referencia a la acción, la racionalidad práctica está siempre invocada a distinguir entre lo “conveniente” y lo “inconveniente”, <u>entre lo “correcto” y lo “incorrecto”, por lo que el saber práctico tiene una dimensión ética que no se</u>	
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Pedagogía (Saber Práctico)	A la pedagogía, en cuanto saber práctico, le es pro-pia una forma de razonamiento cercana a lo que para Gadamer es la capacidad de juicio. Como el gusto, la capacidad de juicio constituye una forma de conocer que no pasa por un razonamiento previo sino por lo que podríamos llamar “razonamiento en acción”. Ni la capacidad de juicio, ni el gusto tienen un carácter demostrativo, pero los juicios éticos y estéticos tienen una pretensión de validez, en el sentido de ser decisivos, seguros. Además de <u>comportar esta forma de razonamiento, lo que hace del saber práctico un saber es su concordancia</u>	
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Formación (Gadamer)	Extrapolando la noción de formación de Gadamer al campo de la pedagogía, podríamos decir que el saber pedagógico, en tanto saber práctico, incorpora su propio proceso de formación histórica en cada juicio, acción o decisión tomada en medio de la práctica. Gadamer entiende la formación, a la manera hegeliana, como el ascenso a la generalidad, es decir, como un distanciamiento de los condicionamientos naturales (la inmediatez del deseo, la necesidad personal o el interés privado) para <u>reconocerse a sí mismo en el ser de la comunidad. Es un salir de los propios marcos de comprensión</u>	
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Ciencias de la Educación	Según Zuluaga, el auge de las ciencias de la educación y la consecuente fragmentación del conocimiento y la investigación sobre la educación han dado lugar a una marginación de la pedagogía y del saber pedagógico. Así, ha llegado a predominar una visión puramente instrumental de la pedagogía que la reduce a la formulación de procedimientos de enseñanza que conducen al aprendizaje. En contraste con esta visión, la autora plantea la pedagogía —su recuperación— como “la disciplina que <u>conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes</u>	Zuluaga
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Saber Pedagógico	Dado que en el saber pedagógico se sitúan múltiples relaciones, discursos y prácticas, para reconstruirlo es necesario recurrir a todos aquellos registros de los discursos que rigen este saber y sus procesos de institucionalización. Así, el archivo del saber pedagógico está conformado por los discursos sobre la enseñanza en sentido práctico o conceptual, esto es, los discursos referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía o la enseñanza. Zuluaga distingue en el archivo <u>pedagógico dos regiones: una conceitual y una estratégica. La primera está constituida por los</u>	

El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Saber Pedagógico	Este desacuerdo con respecto a la primacía teórica en el campo del saber pedagógico es algo en lo que coinciden los autores estudiados para este artículo. La comprensión del saber pedagógico como espacio en el que se localizan los discursos permite que las prácticas y las teorías se ubiquen en regiones distintas, pero más o menos cercanas, sin que por ello haya relación de determinación o causalidad. Se trata más bien de cierta simultaneidad y de relaciones de continuidad o discontinuidad. Por ejemplo, las prácticas relacionadas con la promulgación de leyes pueden estar En la concepción de Zuluaga, tanto las prácticas pedagógicas, como las teorías son fundamentales para la reconstrucción del saber pedagógico. Pero en este proceso, y una vez las ciencias de la educación han poblado la dimensión teórica de la pedagogía, relegando las prácticas a su dimensión puramente instrumental, lo estratégico es recuperar el campo de las prácticas pedagógicas. Estas son, según Zuluaga (1999), "los procesos de institucionalización del Investigaci3n saber Pedag3gico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas [...] tambi3n [...] las formas de
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Prácticas Pedagógicas	Entre los ejemplos de estos proyectos de fundamentación de las profesiones que Schön presenta se cuentan el intento de justificación de la bibliotecología como una profesión basada en la teoría de la comunicación, la sociología de masas y la psicología del aprendizaje, y la esperanza de que el trabajo social se consolide como profesión mediante la aplicación del método científico a los problemas que le son propios (Schön, 1998, p. 35). Podríamos agregar a estos ejemplos la idea de que la pedagogía, para ser propiamente una profesión, debe aplicar las teorías sobre el aprendizaje y la educación
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Conocimiento (Profesional)	En este panorama, Schön propone examinar el conocimiento profesional más como una epistemología de la práctica que está implícita en los procesos intuitivos y magistrales que llevan a cabo muchos profesionales ante situaciones inciertas, singulares, inestables o que involucran conflictos de valores. Cuando se encuentran frente a estas situaciones, sostiene Schön (1998), los profesionales actúan de maneras que no son capaces de describir completa y precisamente, y que encierran un conocimiento práctico implícito en sus patrones de acción y en su "sentir" (feel) sobre
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Epistemología de la práctica	La reflexión en la práctica que realizan los profesionales cuando se desempeñan magistralmente es una especie de conversación con situaciones únicas e inciertas: el profesional define un problema y trata, sin éxito, de resolverlo; replantea entonces el problema y, ante este nuevo problema, pone en marcha nuevas soluciones, para ver qué implicaciones tienen. Estos experimentos modifican las situaciones a veces de formas que el profesional no ha previsto, de manera que debe "escuchar" de nuevo y enmarcar una nueva situación —definir el problema— sobre la cual continuará
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Práctica (Profesionales)	La práctica (praxis) también está dirigida a la concreción de un fin, pero difiere de la poiesis al menos en cinco aspectos: 1) su finalidad no es la construcción de un objeto, sino la realización de un bien moralmente valioso; 2) no es un elemento mediante el cual se produzca ese bien, de hecho, "la práctica es una forma de acción inmaterial precisamente porque su fin solo puede realizarse a través de la acción y solo puede existir en la acción misma" (Carr, 2000, p. 96, cursivas agregadas); 3) la praxis se distancia de la poiesis en la medida en que no puede "entenderse como una forma
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Práctica	De lo anterior se deduce que la tarea de la filosofía práctica no es ocuparse de especificar los fines. Mejor aún, esta no se ocupa de especificar los fines con independencia de los medios, porque los fines éticos específicos constituyen los medios para la consecución del bien que es el fin último de la praxis. La noción de bien no declara de antemano ningún punto final, solo puede especificar "los modos de conducta ética que constituyen los medios apropiados para tender a ese fin" (Carr, 2000, p. 98). De esta manera, los medios constituyen las formas concretas en las que puede ser especificada la
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Filosofía Práctica	La phronesis —manifiesta en el hecho de saber lo que hace falta en una situación moral concreta— constituye "una capacidad moral general que combina el saber práctico del bien con el juicio fundado acerca de lo que constituye una expresión adecuada de ese bien en una situación concreta" (Carr, 2000, p. 100). El juicio —elemento constitutivo de la racionalidad práctica— no es resultado de la aplicación imparcial de reglas, sino una forma de saber que incorpora lo adecuado, desde el punto de vista moral, y con arreglo a situaciones determinadas (Carr, 2000). A través de esta reconstrucción del concepto,
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	phronesis	Prácticas educativas que están en relaciones de interdependencia ecológica, a saber: las prácticas de aprendizaje, enseñanza, formación profesional, liderazgo e investigación. Es preciso aclarar que los autores no pretenden demostrar que estas prácticas están siempre y en todo lugar relacionadas del mismo modo. Por el contrario, esta relación solo se da en lugares y momentos que son siempre particulares, así que solo acudiendo al examen de prácticas particulares es posible ver relaciones ecológicas entre las prácticas o, lo que es lo mismo, ver ecologías de las prácticas. Pg. 22
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Prácticas Educativas	Zuluaga (1999) y Kemmis et al. (2014) es el que tiene que ver con las relaciones de interdependencia que existen entre ciertas prácticas. Zuluaga, dada su concepción del saber pedagógico como un lugar constituido por saberes tanto teóricos como prácticos, establece entre los discursos propios de estos dos saberes una relación. También argumenta que existen, en prácticas concretas, relaciones entre las instituciones, los sujetos y los discursos, las cuales son definidas por ciertas reglas que, junto con las relaciones a que dan forma, forjan una normatividad a la que está
El saber pedagógico como saber práctico	José Darío Herrera, Ángela Martínez Ruiz	2018	PYS-49-02-I	Prácticas	

La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia	Rafael Ríos Beltrán	2018	PYS-49-03-I	Práctica Pedagógica	El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (ghpp) se conforma en torno a preocupaciones comunes acerca de la pedagogía, su historia, la historia de la educación, el análisis de los pedagogos y la inscripción de sus aportes para tematizar las problemáticas que afectan al maestro, la enseñanza y la escuela, es decir, a los tres elementos constitutivos del maestro, reunidos bajo la expresión práctica pedagógica como una noción metodológica que conjuga tres categorías: el saber, el sujeto y la institución, que a su vez se inscriben en la noción de saber pedagógico. Pg. 29
La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia	Rafael Ríos Beltrán	2018	PYS-49-03-I	Filosofía y Pedagogía	La obra de Foucault surge el proyecto "Filosofía y pedagogía" desarrollado entre 1975 y 1978. Este consta de tres volúmenes, publicados por el Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia: Filosofía y pedagogía (1976), Didáctica y conocimiento (1977) y Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica en el siglo XIX (1978). El encuentro de Zuluaga con la obra del pensador francés se confrontó simultáneamente con las fuentes primarias de la pedagogía, cuya presencia en la investigación y la docencia en nuestro país era bastante débil y
La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia	Rafael Ríos Beltrán	2018	PYS-49-03-I	Saber Pedagógico - Práctica Pedagógica	En 1987, surge un trabajo que retoma los análisis sobre el maestro, la institución educativa y la formación del saber pedagógico en Colombia, nos referimos al libro Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber. Esta obra comprende la segunda etapa del proyecto "Hacia una historia de las prácticas pedagógicas en Colombia". Es un alto en el camino para evaluar y refinar no solo la metodología puesta a prueba en este proyecto, sino también las conceptualizaciones sobre la pedagogía. En él, encontraremos nuevos desarrollos y comprensiones
La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia	Rafael Ríos Beltrán	2018	PYS-49-03-I	Práctica Pedagógica (Zuluaga)	Según lo planteado por Zuluaga, el propósito fundamental es rescatar la práctica pedagógica, en primer lugar, para recuperar la historicidad de la pedagogía. Este proyecto de recuperación exige analizar la pedagogía como saber y como disciplina en formación. En segundo lugar, se trabaja con el discurso de la pedagogía, ya que es su condición de posibilidad.[...] pues al abordar el análisis de un discurso y de su práctica (práctica pedagógica), en su condición de saber (modalidad de análisis), la delimitación del sujeto de saber (el maestro) y del saber apropiado, no se puede plantear por fuera del saber (la
La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia	Rafael Ríos Beltrán	2018	PYS-49-03-I	Práctica Pedagógica	Es decir, lo que se pretende al recuperar la práctica pedagógica es, por un lado, aportar consideraciones para un trabajo epistemológico de la pedagogía a partir de un análisis histórico de esta, y, por el otro, establecer las condiciones en que se le apropia como saber. Por eso, este trabajo de recuperación retoma, en primer lugar, el concepto de "recurrencia" de la historia epistemológica de Canguilhem, no para imponer una normatividad, ni tampoco para hacer el recuento de autores, sino para analizar los actuales problemas y críticas que se le hace a la pedagogía desde diferentes disciplinas o teorías y "para
La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia	Rafael Ríos Beltrán	2018	PYS-49-03-I	Horizonte Conceptual de la Pedagogía	Trazar el horizonte conceptual de la pedagogía desde Comenio hasta Herbart fue posible por el trabajo estratégico de la práctica pedagógica, permitiendo delimitar unos campos de saberes y de prácticas articulados por el objeto "enseñanza". Dicho de otra manera, el rescate de la práctica pedagógica permitió volver a los pedagogos!, a la tradición pedagógica para reivindicar la enseñanza como un objeto en el amplio campo de saber de la pedagogía. En suma, con la práctica pedagógica se logra caracterizar las positividad de la pedagogía en el conjunto de producciones de carácter
La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia	Rafael Ríos Beltrán	2018	PYS-49-03-I	Historiar (Práctica Pedagógica)	historiar la práctica pedagógica en nuestro país exigió la construcción de nuevas nociones para estudiar la interioridad de la escuela (he ahí la importancia de la noción ámbito institucional), para analizar la práctica política (por eso la noción instrucción pública), y para estudiar los procesos de apropiación de los conocimientos. Por ello, hemos de comprender la práctica pedagógica como una noción metodológica, la cual no se queda describiendo lo simple o las relaciones internas de la escuela, sino que "abarca lo específico del funcionamiento de la pedagogía y la educación a través de una compleja
La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia	Rafael Ríos Beltrán	2018	PYS-49-03-I	Enseñanza	¿Por qué la enseñanza? Porque ha sido ella, durante la historia del saber pedagógico, la que ha tenido más relaciones con otros conceptos, ha generado o hecho parte de una práctica (la práctica de la enseñanza o práctica pedagógica), y la que ha sufrido modificaciones, según las teorías que hayan desarrollado, cuestionado o delimitado el saber pedagógico. Es un objeto de saber que ha permanecido individualizando siempre una práctica en la que siguen jugando el maestro, la escuela, el conocimiento y el hombre. Si hacemos la historia del concepto de enseñanza, en la perspectiva de los saberes y bajo
La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia	Rafael Ríos Beltrán	2018	PYS-49-03-I	Práctica Pedagógica - Saber Pedagógico	En este sentido, la práctica pedagógica sustentada en el saber pedagógico posibilita relaciones múltiples de la pedagogía con otros saberes, y nos indica de qué manera las nuevas miradas y modificaciones conceptuales sobre el maestro, el alumno y el maestro surgidas en las diferentes disciplinas que han contribuido tradicionalmente al enseñar (psicología, sociología, entre otras) delimitan, adecuan y reordenan el espacio de saber llamado saber pedagógico. Es decir, con la práctica pedagógica entendida como práctica de saber podemos tanto visibilizar nuevas regiones de conceptos
La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia	Rafael Ríos Beltrán	2018	PYS-49-03-I	Práctica Pedagógica	Al igual que las prácticas de gobierno, la práctica pedagógica se refiere a múltiples espacios de saber e incumben a muchos sujetos: padres de familia, inspectores, curas, pedagogos y al maestro en relación con sus alumnos. Dicho esto, vemos que la práctica pedagógica tiene la potencia de hacer visibles tanto procesos de subjetivación, como procesos de individualización ¹³ . Por tanto, la práctica pedagógica concibe diversas subjetividades respecto a las cuales el sujeto maestro en relación con sus alumnos no es más que una modalidad de práctica de gobierno. Ciertamente, la tarea de recuperar la historia de la

La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia	Rafael Ríos Beltrán	2018	PYS-49-03-I	Práctica Pedagógica	La práctica pedagógica no es una práctica que hegemoniza toda práctica, es decir, religiosa, familiar, social, política o comunitaria, con solo pensar que cada una de ellas lleva una intencionalidad formativa. Es una práctica que analiza la interioridad y la exterioridad de la escuela. Por eso, la práctica pedagógica descrita por el grupo de investigación no fue ajena a las prácticas políticas y sociales de la época estudiada. En otros términos, la práctica pedagógica es una práctica que se analiza en un conjunto de relaciones complejas. Cualquier práctica por sí misma no es una práctica pedagógica.
Perspectivas de investigación en educación y pedagogía en el Eje Cafetero	Napoleón Murcia Peña, Jorge Iván Murcia Gómez	2018	PYS-49-05-I	Educación y Pedagogía	La investigación en educación y pedagogía aquí se considera un acuerdo social, un esquema de inteligibilidad y plausibilidad de un grupo de expertos que realizan, desde alguna base teórico-metodológica, prácticas de construcción de conocimiento en este campo, apuntando a mejorar un aspecto cualquiera de la calidad de la educación. Fundamentados en estos acuerdos, los grupos de investigación definen no solamente sus temáticas a investigar, sino los propósitos de sus estudios u objetivos a seguir, los métodos a utilizar, las fuentes de información desde las cuales realizar el estudio.
Perspectivas de investigación en educación y pedagogía en el Eje Cafetero	Napoleón Murcia Peña, Jorge Iván Murcia Gómez	2018	PYS-49-05-I	Imaginario Sociales	De hecho, los imaginarios sociales se manifiestan en las formas de ser/hacer, decir/representar de las personas, lo cual implica que en una investigación está la fuerza de lo que el investigador es/hace, dice/representa. En consideración a lo expuesto, cuando se analiza una investigación, se están estudiando implícitamente los imaginarios de quienes la realizaron, pues en esta racionalidad las personas actúan según sus imaginarios sociales (Castoriadis, 1983; Murcia, 2010; Pintos, 2002; Baeza, 2000; Taylor, 2006). Ahí radica la importancia de los estados de la cuestión, pues en sí mismos
Perspectivas de investigación en educación y pedagogía en el Eje Cafetero	Napoleón Murcia Peña, Jorge Iván Murcia Gómez	2018	PYS-49-05-I	Educación y Pedagogía	Es evidente que la temática que marca una tendencia en la investigación en educación y pedagogía es la educación y el desarrollo humano, pues no solo aparece en los primeros lugares en los grupos del Eje Cafetero analizados, sino que, en el estudio realizado por Ospina y Murcia sobre regiones investigativas en Colombia, donde se analizan las investigaciones en maestrías y doctorados en Colombia, esta temática ocupa el mayor nivel de relevancia social (2012). Se debe notar que esta tendencia cambia según las zonas geográficas, tanto en el estudio de maestrías y
Perspectivas de investigación en educación y pedagogía en el Eje Cafetero	Napoleón Murcia Peña, Jorge Iván Murcia Gómez	2018	PYS-49-05-I	Desarrollo Social	En fragmentos de algunos relatos se evidencia esta dinámica social: "Nosotros trabajamos el desarrollo humano basados en las teorías de Piaget" (E13.G.P4:5); "La enseñanza de las matemáticas, los problemas del aprendizaje también quieren decir que trabajamos en el desarrollo humano" (E5.G.P11:1). En consideración a esto, una perspectiva cognitiva o didáctica es en sí misma una teoría del desarrollo humano. Lo que deja entrever este pasaje es, posiblemente, que las claridades con que se abordan los problemas de investigación tienen mucha relación con los niveles de formación de los
Perspectivas de investigación en educación y pedagogía en el Eje Cafetero	Napoleón Murcia Peña, Jorge Iván Murcia Gómez	2018	PYS-49-05-I	Procesos de Formación	Como recomendación general se propone realizar estudios que den razón de las relaciones entre los procesos de formación en pregrados, maestrías y doctorados, las prácticas pedagógicas y los procesos de investigación, pues esto daría una posibilidad de comprensión mayor de lo que moviliza las dinámicas en los diferentes grupos de investigación y el trazo de líneas hacia políticas coherentes de formación académica. Pg. 66
Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia	Orlando Silva Briceño	2018	PYS-49-07-I	Historia (Educación - Pedagogía)	En el desarrollo de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, en el primer decenio del siglo xxi, se consolidaron un conjunto de investigaciones de lo que se puede catalogar como un nuevo ámbito investigativo: la historia de las disciplinas y de los saberes escolares. Este nuevo eje de investigación se suma a la ya prolífica producción historiográfica del país en torno a la educación y la pedagogía. El hito en la consolidación de dicho campo de indagación fue la organización y la implementación, en el marco del XIV Congreso Colombiano de Historia, desarrollado en Tunja en el
Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia	Orlando Silva Briceño	2018	PYS-49-07-I	Saberes Escolares	Como se señaló, un primer aspecto que requiere delimitación y acotamiento es la definición de la categoría central que le confiere singularidad al emergente campo de investigación y, así mismo, la determinación de los objetos específicos de indagación propios de dicho campo. La aparente tensión o antagonismo para abordar investigativamente la historia de las prácticas de formación y enseñanza en contextos institucionales escolares, entre los conceptos de disciplinas escolares, por un lado, y el de saberes escolares, por otro, se supera al optar analíticamente por el concepto de
Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia	Orlando Silva Briceño	2018	PYS-49-07-I	Prácticas (Formación - Enseñanza)	Al analizar las distintas prácticas de formación y enseñanza instituidas en los dispositivos escolares de los sistemas educativos modernos, haciendo uso del concepto de umbrales de saber, se puede establecer inicialmente una distinción entre prácticas vinculadas a ciencias de referencia del campo científico y universitario, o a formas de saber más amplias ubicadas en los contextos culturales específicos. Por ello, el concepto de umbrales permite delimitar y establecer articulaciones entre los dominios discursivos de las asignaturas, materias y áreas de enseñanza, con prácticas de conocimiento
Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia	Orlando Silva Briceño	2018	PYS-49-07-I	Educación (Saberes)	Para el caso de lo educativo, y como parte de la re-regulación del Estado sobre el saber, se implementaron políticas de formación de maestros y docentes bajo las formas institucionales de escuelas normalistas (finales del siglo xix) y facultades de educación (a partir del tercer decenio del siglo xx). De dicho marco institucional devienen los normalistas y los licenciados como sujetos de saber, los cuales inicialmente soportan de forma respectiva dos formas de cultura escolar: la escuela primaria y la escuela secundaria. Sin embargo, después esta división se desdibuja con el surgimiento de

Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia	Orlando Silva Briceño	2018	PYS-49-07-I	Disciplinas - Saberes	Las disciplinas y los saberes escolares, en tanto prácticas sociales circunscritas al dispositivo escolar como forma institucional moderna, están vinculadas a unos sujetos agenciados y agenciadores de saber y a unos dominios discursivos que las delimitan como prácticas de conocimiento, permitiendo, por ello, su abordaje desde el concepto de campo. Desde el uso de este concepto como categoría heurística es posible establecer un proceso analítico que visibiliza y determina la configuración de dichas prácticas como un dominio social particular, identificando el conjuento de luchas que producen como El campo de saber-poder como categoría de análisis visibiliza la forma indisoluble de la relación del saber y el poder, y, por tanto, historiar el saber requiere dar cuenta de las condiciones de poder que hacen posible la emergencia de este en el marco de relaciones, tensiones y luchas estratégicas; además, posibilita establecer las estrategias, las formas y las disposiciones de administración del saber en la sociedad. Pg. 85
Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia	Orlando Silva Briceño	2018	PYS-49-07-I	Saber - Poder	Las prácticas de enseñanza están emplazadas en tres sistemas de estratificación: uno de carácter general, correspondiente al ámbito que en el siglo xx se concretó en los sistemas educativos nacionales, otro que se asienta en el dispositivo escolar, y, finalmente, el que se ancla en las experiencias de las aulas de clase. Un primer nivel de orden estratégico es el que se despliega en la esfera de la cultura y de las formas como se organiza la sociedad; este en el siglo xix se articuló a partir del concepto de instrucción, pero en el xx se delimitó teniendo como eje estructurador el concepto de educación. La escuela comprendida como máquina escolar tiene como soporte discursivo la pedagogía, la cual se convierte en el enunciado que articula los postulados sobre maestro, niño, saber pedagógico, relaciones pedagógicas y todos aquellos que se sitúan en los distintos momentos de la experiencia escolar. Pg. 88-89
Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia	Orlando Silva Briceño	2018	PYS-49-07-I	Prácticas de Enseñanza	La escuela comprendida como máquina escolar tiene como soporte discursivo la pedagogía, la cual se convierte en el enunciado que articula los postulados sobre maestro, niño, saber pedagógico, relaciones pedagógicas y todos aquellos que se sitúan en los distintos momentos de la experiencia escolar. Pg. 88-89
Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia	Orlando Silva Briceño	2018	PYS-49-07-I	Escuela	La escuela comprendida como máquina escolar tiene como soporte discursivo la pedagogía, la cual se convierte en el enunciado que articula los postulados sobre maestro, niño, saber pedagógico, relaciones pedagógicas y todos aquellos que se sitúan en los distintos momentos de la experiencia escolar. Pg. 88-89
Teoría del conocimiento pedagógico	Manuel De Conti	2018	PYS-49-16-R	Conocimiento (Pedagogía)	Cuando hablamos a los estudiantes universitarios sobre el concepto de "conocimiento" en la pedagogía, a menudo asistimos a la incertidumbre, la desorientación, la inquietud y la disonancia cognitiva cuando se presentan los resultados de la pedagogía y la ciencia de la educación, y de la formación como científicos a título completo. Tal disonancia aumenta cuando, junto con la ostentación de cientificidad de todas las formas de conocimiento elaboradas o conseguidas en pedagogía, se asocia a la crítica de la racionalidad científica y del valor epistemológico de las disciplinas
Teoría del conocimiento pedagógico	Manuel De Conti	2018	PYS-49-16-R	Conocimiento - Pedagogía	El objeto de estudio de la pedagogía, o sea el proceso formativo y educativo, puede ser analizado, comprendido y promovido desde múltiples perspectivas: a partir tanto de las concepciones que se han tenido de esta cuestión a lo largo del tiempo y cómo estas han sido utilizadas por las instituciones, como también de las experiencias individuales tomadas, reveladas o promovidas por la narración autobiográfica o las representaciones en las imágenes de las neurociencias, por citar solo algunas perspectivas. En este marco, cada paradigma, desde el positivismo a la teoría crítica, pasando
Teoría del conocimiento pedagógico	Manuel De Conti	2018	PYS-49-16-R	Conocimiento	El término "conocimiento" es empleado en el lenguaje ordinario, pero también en el técnico, con diferentes sentidos. Justo a causa de esta amplia gama de significados, su uso, cuando no está claramente precisado, puede conducir a tergiversaciones. Por lo tanto, resulta importante que, en un discurso que tiene por objeto el término "conocimiento", se aclaren los sentidos que puede asumir para focalizarnos sobre la acepción que más nos interesa. En un primer sentido, "conocimiento" puede referirse al ser entrando en relación, reconocer y tener una mínima familiaridad con una persona, como
Teoría del conocimiento pedagógico	Manuel De Conti	2018	PYS-49-16-R	Filosofía del Lenguaje	Un actual y ya popular análisis del conocimiento es aquel efectuado por la filosofía del lenguaje o filosofía analítica, que delinea un concepto de "conocimiento" simple y manejable, tripartito y formalizado, parecido al que Platón presentó en el Menón (2000a) o en el Teeteto (2000b). reflexión En el primero de estos diálogos, el conocimiento o ciencia es definido como una opinión verdadera, atada a un razonamiento causal o al conocimiento de la causa: Pero, ¿por qué motivo digo estas cosas? A propósito, es cierto, de las opiniones verdaderas. Porque, en efecto, también las opiniones verdaderas.
Teoría del conocimiento pedagógico	Manuel De Conti	2018	PYS-49-16-R	Conocimiento Procedimental	El conocimiento procedimental consiste en saber cómo producir reglas con las que inventar nuevas reglas; es veloz y automático y tiene un carácter más dinámico con respecto al conocimiento proposicional; es usado para operar sobre las informaciones con objetivo de transformarlas y es representado por reglas de condición-acción (si... pues...) que indican la realización de acciones específicas si se dan determinadas condiciones específicas (Margiotta, 2004). Pg. 182
Teoría del conocimiento pedagógico	Manuel De Conti	2018	PYS-49-16-R	Conocimiento Emancipatorio	El conocimiento emancipatorio, en cambio, es la capacidad de poner en evidencia las injusticias de la industria, la ciencia y la misma hermenéutica y el orden social, de examinar de modo crítico los motivos por los que las injusticias no parecen ser vistas o que dan invisibles, y de identificar los cambios sociales y estructurales necesarios para corregir los problemas institucionales. El conocimiento emancipatorio se identifica con una sensibilidad crítica capaz de comprender y librarse de las dependencias ideológicas y dogmáticas, una dirección que es autoformativa (Habermas, 1990).

Teoría del conocimiento pedagógico	Manuel De Conti	2018	PYS-49-16-R	Conocimiento Estético	El conocimiento estético o poético indica, en cambio, una aproximación gnoseológica marcada por la sensibilidad hacia el objeto y la emoción que este suscita sobre nosotros. El conocimiento en esta perspectiva no es predictivo sino funcional, es una abertura a la escucha de lo que se presenta. Heurístico y libertario, en este la metáfora asume un papel fundamental: pone a disposición una multiplicidad de sentidos y favorece conexiones lógico-epistemológicas inéditas o inesperadas que sustentan una libre formación de los conceptos con los cuales leer y formar la realidad. nunca
Teoría del conocimiento pedagógico	Manuel De Conti	2018	PYS-49-16-R	Pedagogía	La pedagogía, en efecto, no es solo una ciencia o, más concretamente, no produce solo conocimiento científico positivista. Aunque con sus límites, esta puede analizar el propio objeto de búsqueda con los lenguajes y los procedimientos propios de las ciencias naturales, es decir con la matemática, los medios de control, la falsación de hipótesis, etc. En otros casos, sin embargo, los métodos de su investigación, a menudo por la naturaleza de los problemas indagados o los objetivos prefijados, se alejan oportunamente de los de las ciencias naturales y producen resultados que poseen ya sea un valor
Teoría del conocimiento pedagógico	Manuel De Conti	2018	PYS-49-16-R	Pedagogía (Conocimiento)	La reflexión efectuada en pedagogía sobre el conocimiento a menudo paga el precio de querer atribuir valor científico a todas las formas de conocimiento que le pertenecen, pero que no poseen las características del conocimiento científico tout court y, al mismo tiempo, critica la validez del conocimiento científico para la investigación pedagógica. Esta contradictoria oscilación puede darse porque, por un lado, se padece la asunción de la dicotomía epistemedoxa (según la cual lo que no es episteme o conocimiento científico es doxa o sea simple opinión y por tanto, sin valor): mientras, por
Teoría del conocimiento pedagógico	Manuel De Conti	2018	PYS-49-16-R	Pedagogía	En pedagogía, cada una de las teorías de la verdad expuestas con anterioridad, tomadas singularmente, son insuficientes para dar razón de las muchas concepciones de conocimiento que existen, pero son fundamentales tanto para lograr comprender y explicar el complejo fenómeno formativo y educativo, como para determinar el tipo de conocimiento disciplinar reflexión que debería caracterizar el discurso de la exposición didáctica y la divulgación pedagógica. Pero también podemos afirmar que si, por ejemplo, en el conjunto de las concepciones de la verdad no incluíéramos también
Teoría del conocimiento pedagógico	Manuel De Conti	2018	PYS-49-16-R	Pedagogía	En pedagogía, los conocimientos positivistas, hermenéuticos y crítico-teóricos conviven junto con otras tipologías del conocimiento, como el pragmatista o la súper aseverabilidad, para explicar y comprender el fenómeno formativo y educativo. Aunque no existe un acuerdo respecto a cuáles de estos tipos de conocimientos pueden considerarse científicos, y aunque existe una actitud por motivos históricos, culturales y académicos a considerar algunos de ellos como no científicos, comprometiendo en tal modo la claridad didáctica y la coherencia teórica, uno de los presupuestos de este texto es que solo el