

**UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN.  
REVISIÓN DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN COLOMBIA DURANTE EL  
SIGLO XXI.**

**Danna Julieth Gómez Sandoval  
Luisa María Díaz Jiménez**

**Trabajo de grado para optar al título de:**

**Pedagogo (a)**

**Tutor:**

**Ana Cristina León Palencia**

**Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Programa en Pedagogía  
Bogotá, 2022**

*A toda la humanidad*

*«Mi fórmula para expresar la grandeza en el hombre es el amor fati: el no - querer que nada sea distinto ni en el pasado ni en el futuro ni por toda la eternidad. No sólo soportar lo necesario, y aún menos disimularlo, sino amarlo.»*

*«Quiero aprender cada día a considerar como bello lo que de necesario tienen las cosas; así seré de los que las embellecen. Amor fati: sea este en adelante mi amor. No quiero hacer la guerra a la fealdad. No quiero acusar, ni siquiera a los acusadores. ¡Que mi única negación sea apartar la mirada! ¡Y en todo y en lo más grande, yo solo quiero llegar a ser algún día un afirmador!»*

**Friedrich Nietzsche**

**Luisa Diaz**

*A toda la humanidad*

*“La función intelectual de las dificultades es la de conducir a hombres y mujeres a pensar.”*

*“El conocimiento no es algo separado y que se baste a sí mismo, sino que está envuelto en el proceso por el cual la vida se sostiene y se desenvuelve.”*

**John Dewey**

**Danna Julieth Gómez Sandoval**

## Agradecimientos

*Agradezco con profunda admiración y cariño a los maestros que hicieron parte de mi trayectoria académica durante la carrera, aquellos que sembraron en la tierra fértil que es mi mente y mi corazón la belleza y los demonios del saber, siendo estos últimos solo la expresión de la batalla y juego interminable con la espesura de todo aquello a lo que denominamos producción humana. Cada uno de ellos con sus particularidades aportaron indudablemente a crear y fortalecer aquel vínculo con el saber que solo permite tan noble y amorosa tarea como lo es la educación.*

*Quiero agradecer especialmente a la profesora Ana Cristina León Palencia, que más allá de su labor como tutora de este trabajo, en estos años de compañía me enseñó lo que significa amar la academia como un medio para hacer de nuestras vidas una obra de arte. Ver el valor de lo ético y lo estético del mundo (verme). El asombro por aquello que nos inquieta el corazón y nos da Voluntad de saber... de ser-en el mundo. Admiración por la formación que como investigadora y pedagoga me ha brindado en estas dos dimensiones.*

*Al maestro Carlos Noguera que desde el primer día de clase me hizo saber no solo la importancia de lo que significa el estudio, sino que con su ejemplificador fragmento nietzscheano arrojó una chispa más a la hoguera insaciable de mi curiosidad por el ser humano «aborto de mono» además del ejercitar la pregunta sobre el conocimiento y cuidado de sí «γνωθι σεαυτόν» que me hizo elevar mis cuestionamientos sobre qué se de mí y si se puede ser más que sí mismo.*

*A la maestra Dora Lilia Marín por brindarme su confianza, sensibilidad y rigurosidad como académica e investigadora, abriéndole nuevas puertas a mi relación con el saber. Por el impulso de vida y posibilidad que un día depositó en mí. Entera admiración.*

*Al grupo de estudio con el que a su vez me acerqué al GHPP, por nutrir mi espíritu en cada cronotopo compartido. ¿Quién dijo que el estudio y el pensamiento no es un hogar? Es de los más bellos que he conocido.*

*A Danna Gomez, por ser un gran ser humano, amiga y compañera de trabajo, por depositar siempre lo que me complementa.*

*A mi madre por demostrarme día a día la posibilidad que hay en todas las cosas, por mostrarme la valentía que se necesita para enfrentar el mundo. Por enseñarme el sentimiento que menos conoce la humanidad, el amor.*

*A mis hermanos, en especial a Camila, por ser mi soporte y resistir a través del arte el mundo.*

*A mi prima Mariam Zahra, el mejor ser humano que he conocido, la luna que alumbra mi sensibilidad y sensatez.*

*A Isaac por llegar en el momento que mi corazón y espíritu más lo necesitaban.*

**Luisa Diaz**

*Agradezco a los profesores que han sido parte de mi recorrido académico, que fueron de gran apoyo, y que por medio de su sabiduría y saberes indicaron el mejor camino para mí, con ayuda de ellos mi interés por el conocimiento se fue fortaleciendo, así como mi interés por la investigación, ellos fueron grandes referentes para mi vida profesional, fundamentalmente por su apoyo intelectual.*

*Quiero agradecer especialmente a la profesora Ana Cristina León, por ser parte de este proceso académico, y por ser una excelente tutora que cada día con paciencia y dedicación permitió que se hiciera realidad mis sueños de ser parte de un equipo de investigación y, además, por dirigir este trabajo que pretende aportar al campo de la pedagogía.*

*También quiero agradecer a los profesores: Esther Gutiérrez, Gustavo Parra, Diego Higuera, Roció Rueda, Oscar Gilberto, Carlos Ordoñez, Ximena Figueroa y Jhon Henry Orozco. Grandes maestros que aportaron a mi vida académica, los cuales por medio de sus saberes, palabras y alientos me dieron refugio cuando más lo necesite, gracias por su apoyo e impulso que cada día me ayudó a convertirme en una mejor estudiante.*

*A Luisa Díaz, mi amiga, compañera y colega, por su cariño, apoyo, escucha constante, por su paciencia, por estar todo este tiempo siempre a mi lado, en este proceso académico que muchas veces no fue fácil y tuvo varios obstáculos.*

*A mi mamá, papá y hermana, por ser un apoyo constante, confiar en mis habilidades e impulsarme cada día para lograr mis objetivos.*

*Finalmente quiero agradecerle al amor de mi vida, porque por él conocí una profesión maravillosa de la cual me encuentro enamorada, y a pesar de los obstáculos y sentir que iba a desfallecer siempre estuvo allí para darme consuelo e impulso.*

***Danna Julieth Gómez Sandoval.***

## Tabla de contenido

Introducción.....	1
Capítulo 1. Marco Teórico .....	18
Capítulo 2. Aproximaciones conceptuales a la educación .....	26
2. 1. Concepciones .....	26
2.2 Influencia de otras disciplinas en el campo de la pedagogía y la educación .....	36
2.3 Adjetivaciones.....	39
2.4 Educación como medio para diversos fines.....	41
Capítulo 3. Lecturas contemporáneas sobre la educación.....	44
3.1 Crisis.....	44
3.2 Confusiones .....	52
3.3 Conceptos limítrofes.....	56
3.4 Conceptos emergentes .....	57
Conclusiones.....	64
Referencias .....	73
Anexos.....	81

### Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b> Ejemplo de matriz de acopio documental.....	14
<b>Figura 2.</b> Ejemplo matriz de tematización.....	16
<b>Figura 3.</b> Ejemplo matriz de reiteración de las categorías. ....	17
<b>Figura 4.</b> Ejemplo matriz de categorías con mayor frecuencia determinada. ....	17
<b>Figura 5.</b> Mapa de resultados.....	63

## Introducción

Los discursos a propósito del concepto de educación en el ámbito académico son diversos, posiblemente derivados de la sobreproducción de definiciones y concepciones relativas a esta. Indagar sus características conceptuales permite, a su vez, comprender la manera como se ha configurado la pedagogía en Colombia, toda vez que tal producción describe este campo de estudio. Pero ¿cuál es la importancia de estudiar conceptos?<sup>1</sup> Para atender a este cuestionamiento, Kosselleck (2012) indica la necesidad de un análisis lingüístico que reconozca la historia de los conceptos, comprendiendo que en estos “están contenidos los instrumentos propiamente lingüísticos que debe poseer quien quiere comprender su mundo e influir en él” (p.28). Se podría afirmar, entonces, que la importancia de los conceptos radica en cómo estos son necesarios para integrar las experiencias pasadas tanto en nuestro lenguaje como en nuestro comportamiento.

En relación con lo anterior, se hace necesario desarrollar al menos tres elementos que se han presentado como problematizaciones para pensar el concepto de educación, estos son: la anunciada crisis de la educación, lo denominado como educacionalización del mundo y la relación entre educación y aprendizaje.

El primer elemento que problematiza la aproximación contemporánea respecto al concepto de educación se puede enmarcar en el proceso denominado crisis de la educación. Siguiendo a Arendt (1996), se puede caracterizar esta crisis mediante la erosión de la autoridad, la imposición del mundo infantil, el lugar de la enseñanza y la relación entre las generaciones pasadas con las nuevas que se concentra en una tensión con la tradición.

La erosión de la autoridad surge como epicentro de la crisis de la educación. Esta se ha ido esfumando de la discusión en el campo a causa de la constante búsqueda contemporánea por emanciparse de la autoridad de los adultos, generando de forma contradictoria una de carácter tiránico que obedece a la “mayoría”; así pues, esa vida joven no se liberó de esta primera autoridad, sino que quedó desterrada del mundo de los mayores, quedando a manos de sí mismo o a merced de la tiranía de su propio grupo (Arendt, 1996). La cualidad de la autoridad de los adultos que se rechaza contiene un sentido de obediencia y, por tal motivo, se confunde con cierta forma de poder o de violencia. No obstante, para ejercer la autoridad se debe excluir

---

<sup>1</sup> Es fundamental para el profesional en pedagogía atender al cuestionamiento sobre las comprensiones contemporáneas que se tienen a propósito del concepto de educación, dado que este es su objeto de estudio y así mismo, resaltar la importancia para el campo de la pedagogía el trabajar y caracterizar los conceptos propios de esta disciplina, nutriendo y delimitando su disciplinarización en el país, para fortalecer el lenguaje pedagógico.

el uso de medios de coacción, pues si se usan la autoridad no tendrá el resultado esperado. Para ello, se debe recurrir a un proceso de argumentación, dado que el uso de argumentos hace de la autoridad una situación persistente no coercitiva. “Si hay que definirla, la autoridad se diferencia tanto de la coacción por la fuerza como de la persuasión por argumentos. Esta implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad” (Arendt, 1996, p.196).

En la educación, es el maestro quien representa esta autoridad y posee la tarea de legitimarla a través de la responsabilidad con respecto al mundo que este delinea la forma de dicha autoridad, en ello el maestro debe conocer el mundo y saber compartirlo con los demás. No obstante, su autoridad suele verse explícita por medio de las calificaciones quedando relegada a lo que estas puedan definir del estudiante, lo que en consecuencia va desvaneciendo no sólo la autoridad del maestro sino su voz y tarea. Es de añadir, que es este el que en un lugar como la escuela representa a todos los adultos mostrando el mundo a los nuevos. Sin embargo, la autoridad en los últimos siglos ha sido abolida por los mismos adultos, cediendo su responsabilidad sin mayor cuestionamiento a las nuevas generaciones (Arendt,1996).

De esta forma, la crisis de la educación también tiene un componente referido a la enseñanza y, en relación con ello, a cómo el rol del maestro se enfoca en el saber enseñar y no el dominio de un tema en particular. Puede decirse que esto se debe a un descuido en la formación de profesores, específicamente, en la necesidad de dominar una disciplina particular. A esto se le suma que durante la formación docente no se hace necesario que el maestro conozca a profundidad su disciplina. Como consecuencia de lo anterior, se evidencia una suerte de abandono de los estudiantes a sus criterios de valor acerca de las disciplinas escolares, a quienes solo les queda hacer uso de lo que sus capacidades mentales y biológicas les permite para adentrarse en el mundo si toman la decisión de hacerlo, dado que ya no depende del maestro dicha tarea de crear el interés y deseo por ello, sino del estudiante mismo. Lo anteriormente planteado, implica que la autoridad del maestro, en efecto, pierda su legitimidad.

El problema de la educación en el mundo moderno y, por ende, de su eventual estado de crisis radica en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar ni a la autoridad ni a la tradición. De acuerdo con lo planteado por Arendt (1996), la estrecha relación entre la crisis de la tradición con la crisis de la educación surge a razón de la actitud de rechazo de los nuevos hacia el pasado y sus valores. Es en esta cuestión en la cual el maestro se ve interpelado, pues su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo, en llevar una actitud de conservación, esta es “la esencia de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo, ante lo



nuevo” (p.204). La gran responsabilidad del mundo implica una actitud conservadora dado que las irrupciones que continuamente están ocurriendo por parte de los nuevos pueden poner en cierta inestabilidad el mundo. Por lo que la profesión del maestro le exige un respeto extraordinario hacía el pasado y una capacidad de poner en diálogo este con el presente y el futuro; todo ello se empieza a complejizar pues como afirma la autora el mundo contemporáneo no se ha estructurado por la autoridad ni sostenido por la tradición. En consecuencia, desde las décadas recientes se suele pedir un “nuevo orden de la educación”; sin embargo, de este se sugiere sospechar dado que esencialmente podría crear inestabilidad al depositar todas las energías en lo nuevo implementado por las generaciones venideras.

A lo anterior, se puede agregar la exacerbación de un mundo y una sociedad infantiles que gozan de autonomía, pues son los niños los que dirigen y gobiernan porque se les ha entregado dicha tarea. El lugar de los adultos queda relegado a la ayuda de ese gobierno, ocasionando que la autoridad que dictamina a las vidas jóvenes que deben o no hacer quede al interior del propio grupo infantil, situación en la que “el adulto, como individuo, está inerme ante el niño y no establece contacto con él. Sólo le puede decir que haga lo que quiera y después evitar que ocurra lo peor” (Arendt, 1996, p.192). En ello, parece recaer de nuevo el peso de la crisis de la educación, es decir, en la relación que establece lo viejo y lo nuevo con la tradición y la autoridad, en las relaciones entre las generaciones pasadas y las nuevas. A estas últimas, se les ha dado la potestad de poseer el sentido de la autoridad, que en las consecuencias desatadas devela la tensión entre la naturaleza de la vida privada (familia y escuela) y el mundo público (política) con la educación, con lo cual la esfera pública se funde en la privada y se crea podría decirse, un panorama borroso para la autoridad. Como resultado, los adultos parecen estar negándose a la preparación de llevar la dirección que la renovación del mundo necesitaría con la llegada de los nuevos y el papel que la educación desempeña en todas las culturas, con la obligación que la existencia de los niños implica para todo grupo social (Arendt, 1996).

El segundo elemento, está dirigido hacia el concepto de *educacionalización*, este es analizado y tensionado en el trabajo de Noguera y Marín (2020) frente a la definición dada por Tröhler (2014) entendiéndolo como:

Un reflejo cultural que se sitúa en el centro de unos fenómenos que, en su conjunto, se suelen llamar “la modernidad”. Es un reflejo cultural que traduce ciertos problemas sociales —que en sí mismos no son educativos— en un problema educativo, y con ello los asigna a la educación (citado en Noguera y Marín, 2020, p. 362).

A esta definición se le puede añadir que no se trató de un proceso único dado en unos cuantos países, sino que, por el contrario, el mundo entero lo acogió masivamente; sin embargo, según el autor surge en principio desde Europa (norte y occidente) y en Norte América a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX. Es en este último siglo donde se acelera dicho proceso por los aportes pedagógicos a la educación desde Pestalozzi (1746-1827), pues este pedagogo reformista se propuso el solucionar la pobreza y los males de la sociedad a través de la mejor forma de llevar la educación a la población y para ello desarrolló el método de intuición global. Sus aportes efectivamente cumplieron con sus propósitos, pues un ejemplo de los efectos de la *educacionalización* es la superación del analfabetismo de gran parte de Suiza durante el siglo XIX que tuvo por móvil el querer solucionar la pobreza por medio de la educación. En consecuencia, los diversos problemas sociales pasan a interpretarse como problemas educativos, lo que tuvo por efecto lo aquello que Tröhler denominó como “giro educativo”. Dicho giro, en las décadas recientes, se encuentra tanto explícito como implícito en los discursos y formas de funcionar de los organismos internacionales como el Banco Mundial, las Naciones Unidas, la UNESCO y la OCDE. Por tanto, todo aquel problema social, económico y político no sólo tiene una solución a través de la educación, sino que es la falta de una buena educación o mejor de un alto nivel de progreso del sistema educativo su causa. De este modo, la educación se convierte en el medio más eficaz para dirigir los destinos y las finalidades de cada inversión para la población.

Tomando cierta distancia con el periodo donde surge la *educacionalización*, Noguera y Marín (2020), siguiendo los planteamientos de Foucault, proponen que dicho proceso fuese dado desde dos siglos atrás es decir durante el XVI y XVII, en “la era de la gubernamentalidad”. Este periodo se caracterizó por una gran crisis de gobierno que indicó “el inicio de un proceso de gubernamentalización del Estado y la aparición de un nuevo tipo de poder, el gobierno, cuya procedencia se encuentra en el poder pastoral” (p.371). Es durante este momento histórico que se constituyen las primeras sociedades modernas y esta crisis de gobierno fue de sí mismo, las almas, las conductas y los niños, dando origen a una gran problemática pedagógica reflejada en la Reforma y la Contrarreforma mediante el proceso de laicización del poder pastoral. De esta manera, el gobierno se puede entender como un instrumento clave para la expansión de las disciplinas entre la población que, traducidas al campo de la educación, se convirtieron en las prácticas pedagógicas o prácticas de conducción de la conducta que se concentraron en la escolarización. La *educacionalización* del mundo, desde esta vía de análisis, se puede entender en clave pedagógica, pues es en la identificación de los modos como en las prácticas

pedagógicas en conjunto se incorporaron las técnicas disciplinares, que tuvo su gran auge no desde los planteamientos de Pestalozzi –como propone Tröhler– sino en los aportes de Comenio sobre una educación universal que llegase a todos y cada uno, donde se enseñara todo a todos.

Gracias a las prácticas ascéticas medievales, que fueron trasladadas y ajustadas a las comunidades laicas, se dan a conocer tres principios técnicos que se colectivizaron a través de las prácticas pedagógicas, si bien su ejercicio estuvo vinculado a la escuela, este no fue el único escenario, pues otras instituciones fueron atravesadas y contribuyeron a configurar las formas de vida que se reconocen como modernas. El primer principio es el de aparejamiento tiempo–progreso, que se enfoca en las prácticas pedagógicas, este principio se propone garantizar el reconocimiento del aprendizaje, así como su ejercitación, solo y cuando se pasara por unas etapas necesarias, en cuanto a tiempos y espacios determinados; el segundo principio es el de enclaustramiento, el cual, enfocado en las prácticas pedagógicas, se refiere a un lugar determinado que permita el aislamiento del mundo externo para la concentración del conocimiento. Por último, el tercer principio técnico es el de la dirección constante, pues las prácticas pedagógicas no pueden ocurrir sin la conducción de otro, llámese maestro o preceptor, el cual debe asumir la responsabilidad de dicha conducción.

El desdibujamiento de estos principios que le dieron forma a las prácticas de vida modernas y a las instituciones que moldearon la educación durante el proceso de *gubernamentalización* o *educacionalización*, fue lo que llevó a enunciar una posible finalización de este proceso en el mundo contemporáneo. Como se puntualiza, “el mundo educacionalizado era un mundo con adultos (padres, maestros, autoridad) y un lugar de ejercitación guiada hacia el desarrollo de determinadas formas de ser y hacer fundamentadas en tradiciones” (Noguera y Marín, 2020, p.373). Los cambios y transformaciones de estos elementos en la actualidad diferencian las prácticas pedagógicas llevadas a cabo durante la modernidad y con ello lo que caracterizaba la educación en su sentido moderno.

El tercer elemento problemático es la relación entre la educación y el aprendizaje, al leerlos como producto, entre otras cosas, de la apropiación de teorías y tendencias de campos del saber cómo la psicología. Esto explicaría, una suerte de priorización de las técnicas y conceptos de la psicología, que han instalado la comprensión de la educación en el marco de procesos programáticos de aprendizaje y enseñanza. De este modo, la psicología educativa pretende “[...] favorecer herramientas de aprendizaje en los estudiantes, a través del diseño de programas educativos y en la formación docente” (Hernández y Madrigal, 2009 citado en

Hernández, 2020). Como consecuencia, la idea de educación ha estado asociada a procesos áulicos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo por los docentes a favor de la modificación de comportamientos en sus estudiantes. No obstante, valdría la pena cuestionar los efectos de esta reducción de la educación y, por tanto, la omisión de su estudio en relación con otros fines, ideales y conceptos asociados, por ejemplo, la formación, lo que excedería los objetivos estrictamente vinculados a la obtención de aprendizajes y su evaluación.

De este modo, podría problematizar el privilegio que ha asumido el lenguaje del aprendizaje en el campo de la educación o lo que algunos denominan *learnificación*. En el contexto colombiano se podría señalar la adaptación del discurso centrado en el aprendizaje por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el énfasis en las *competencias* desde cualquier nivel del sistema educativo colombiano. Para ejemplificar lo anterior, se puede encontrar el apartado en la dirección virtual del MEN (2009) denominado: *Competencias clave para el aprendizaje permanente*, en este se enuncian las competencias como algo clave que necesitan los ciudadanos para poder llegar a una realización personal, así como para la inclusión social, la participación de una ciudadanía activa y la empleabilidad en el mercado laboral. Lo que pretende abarcar el grueso de la población para que estas competencias sean desarrolladas, pero también constantemente actualizadas por la población.

Como resultado de esta centralidad tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de competencias en los discursos a propósito de la educación, se ven desplazados elementos propios de esta en el sentido moderno como, por ejemplo, la pregunta por la condición humana, la relación asimétrica entre adultos y niños, los fines o metas de la acción educativa, las comprensiones sobre la madurez, la autoridad, la enseñanza, el lugar de la tradición, la idea de lo común, la necesidad de marcar límites para la formación de otro o el lugar del conocimiento. Sobre este último elemento, Sánchez (2019) destaca el empobrecimiento de los contenidos culturales, científicos, académicos e intelectuales en la educación, recubriendo de una retórica específica común del aprendizaje con elementos como: educación gratuita y obligatoria, educación universal, puerocentrismo, enseñanza no memorística, educación “vital” (moral – conducta) y sacerdocio del maestro o del pedagogo.

De ese modo, como mencionan Simons y Masschelein (2018) parece ser que cada vez se habla más de aprendizaje y no propiamente de educación. Por ello es necesario entender a qué se hace referencia cuando se habla de aprendizaje, este es entendido como un proceso que contiene una fuerza de transformación, o, incluso como un proceso de construcción o producción; este puede ser o no meditado dado que está en constante cambio y posee un origen

directo o indirecto (inicio) y una conclusión (final) que suele ser supuesto en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y competencias adquiridas, es decir, este proceso surge bajo unas condiciones y momento específico, pero tiene su conclusión en tanto se adquiere “algo” (Simons y Masschelein, 2018). Se puede señalar que su conceptualización difiere del modo en que se aborde; este abordaje es situado desde las diferentes disciplinas, por ejemplo, en la psicología, los procesos de aprendizaje son procesos referidos a crecimiento y desarrollo; en la economía especialmente dirigida a la teoría del capital humano se entiende la función del concepto en el ejercicio de acumulación del capital; desde la sociología, el aprendizaje reside en el proceso de adaptación, apropiación, reproducción o adquisición en el ejercicio de establecimiento o modificación de órdenes existentes; por último, desde la perspectiva biológica o neurocientífica se está en función de, procesar información, conectarla, adaptarla y asociarla, además de asumir el aprendizaje como en sí mismo algo natural en el ser humano.

Bajo esta premisa, la educación escolar es la configuración organizacional o institucional que permite el proceso de aprendizaje, en la cual confluyen diversas perspectivas disciplinares que se encuentra en una posición externa al campo educativo, haciendo de la educación escolar un tema funcional que conlleva a una instrumentalización de esta. En esta discusión disciplinar, se puede situar la constante tensión por definir su inicio u origen en un ámbito institucional intencionado o, por el contrario, que este se dé de una forma natural y abierta a producirse en cualquier medio. De esta forma, se podría hablar de la existencia y diferencia tensionada entre lo que se podría decir un aprendizaje educativo y el que no sería exactamente de este orden. Además, el lugar del otro y de lo otro en dicho proceso que suele ser olvidado por la dimensión individualista del “aprendizaje autónomo”.

Es importante ahondar en la posible incidencia de estas problematizaciones en el contexto colombiano a nivel de la producción intelectual. En este ámbito se pueden hacer visibles dichos obstáculos que en el debate epistemológico a propósito del concepto de educación le darían paso a poner en cuestión la existencia de una “tradicón pedagógica latinoamericana”. Cuando se quieren realizar acercamientos conceptuales tanto en esta parte del continente como en el país, se complica la identificación clara del trabajo amplio y con suficiente trayectoria sobre conceptos puntuales de la pedagogía. En contraste, las tradiciones pedagógicas consolidadas y reconocidas por sus procesos de disciplinarización e institucionalización, así como sus aportes al campo de la educación y la pedagogía pueden ser notables, por ejemplo, al hacer referencia a la tradición germánica es fácil ubicar el concepto central de su inquietud intelectual con los trabajos dirigidos hacia la *Formación*; en la

francófona con el estudio de la *Educación* desde lo consolidado como las Ciencias de la Educación y finalmente, la tradición anglosajona desde las comprensiones del currículo o *Curriculum Studies* cuando se dirigen a la educación.

De lo anterior, se puede puntualizar, que la dificultad existente para hablar de una “tradición latinoamericana” no quiere decir que en la producción académica de esta parte del continente y específicamente en Colombia no exista una inquietud sobre el asunto conceptual de la educación y la pedagogía reflejada por medio de la producción intelectual, la cual en su mayoría fue dada por las coyunturas sociales que en el país se presentaron al respecto del pensar y repensar principalmente la pedagogía, la educación, la escuela y el maestro. Esto se puede ubicar específicamente durante los años ochenta y noventa mediante dos asuntos fundamentales: la movilización pedagógica y la conformación de algunos grupos de investigación.

Respecto a la movilización pedagógica, se puede situar el nacimiento del Movimiento Pedagógico Colombiano en la década de los ochenta, el cual, cuenta con un carácter único en Latinoamérica y tuvo su emergencia por la necesidad de establecer preguntas desde la pedagogía en la forma de llevar la educación durante las últimas décadas del siglo XX. De esta forma, siendo la pedagogía el centro de la discusión para pensar los asuntos de la educación, y a su vez símbolo a modo de resistencia frente a la implementación de la denominada tecnología educativa<sup>2</sup> en la década de los setenta por medio del currículo. Este se consolidó como “un movimiento magisterial que convocó a maestros, intelectuales y sindicalistas en torno al maestro como trabajador de la cultura, y en torno a la pedagogía como un saber de resistencia política para la defensa de la educación pública” (Rodríguez y Peñuela, 2006, p.3). Con la propuesta de una *alternativa pedagógica* para dichas problemáticas y reivindicaciones, el Movimiento tuvo como punto característico este elemento, diferenciándose así de otras apuestas políticas y sociales sobre la educación, pues desde esta perspectiva se encontraron los fundamentos teóricos de esta lucha y superación hasta el momento de la indiferencia teórica asumida por la ausencia de un ideario pedagógico autónomo y coherente con las demandas profesionales y sociales; Cabe resaltar que en este asunto, tuvo especial importancia las

---

<sup>2</sup> Surge como efecto de lo que Martínez, Noguera y Castro (2003) determinaron en cuanto a que las políticas educativas pasaron de ser nacionales a ser globales, respondiendo a nuevas concepciones de desarrollo, las cuales tuvieron vigencia mundialmente. Aparece, entonces, el concepto de planeación integral de la educación desde el análisis de sistemas, y el desarrollo de una tecnología instruccional que se traduce en un concepto de currículo claramente diferente de lo que anteriormente se conocía como plan de estudios (Prólogo a la primera edición de *Curriculum y modernización*. Cuatro décadas de educación en Colombia por Eloísa Vasco, 1994, p.6).

Facultades de Educación y las Escuelas Normales, así como las discusiones sobre la escuela, su cobertura, el sistema educativo y el acceso laboral, lo que en conjunto provocó gran malestar y necesidad de la lucha magisterial.

Como consecuencia del amplio interés por la producción intelectual, se creó la *Revista Educación y Cultura* por el Centro experimental de investigación (CEID y la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Dicha publicación seriada funcionó como un centro de la obra intelectual colectiva producida por y para los maestros e intelectuales por medio de la cual se difundieron los temas sobre la educación desde una perspectiva pedagógica. Lo anterior, se convirtió no solo en base del creciente desarrollo de un modo distinto de pensar la educación en el país, sino que fue un móvil constante frente a la eventual subordinación del maestro en el sistema educativo colombiano.

Sin embargo, la época de gran actividad y coherencia de esta *alternativa pedagógica* empezó a sufrir de cierta decadencia interna, que se expresó a finales de los noventa y comienzos del presente siglo mediante el evidente vaciamiento en cuanto a las preguntas sobre la pedagogía y su objeto de estudio, es decir, la educación. Parece, entonces, que, a la hora de pensar en nuevas inquietudes epistemológicas de este campo, la perspectiva dominante es la sociológica, de la cual se puede dar cuenta a través de la emisión de los números de la revista fundada por el movimiento durante esos años. Esto dio la impresión de que al parecer aquel filtro pedagógico para analizar las demandas políticas y económicas del momento no tuvo sentido de resistencia de acuerdo con el impacto de estas en la escuela, el maestro, la enseñanza y en general la educación, pero en específico la educación pública. Es a partir de este momento que el Movimiento Pedagógico se presentó como una especie de bisagra en el ámbito educativo entre los debates, las demandas políticas, los intereses de investigación de las décadas ochenta–noventa y los efectos producidos por los intereses económicos en función de las demandas de reforma que se establecieron a finales de los noventa e inicios del siglo XXI.

Como ejemplo de ello, se presenta la expedición de la *Ley 115 general de Educación de 1994* en la cual, según los planteamientos de Álvarez (2014), las proyecciones educativas de esta empezaron a desvirtuarse cuando se comenzó a regular el currículo a través de los estándares por áreas y el discurso de las competencias que orientó la política educativa del MEN desde el año 2002. Esto indica que la política educativa parece dirigir los intereses mediáticos de investigación por las demandas de reforma y ampliación en torno a la deseada optimización del sistema educativo y la “nueva educación” para el nuevo siglo. Esto implica una serie de problemáticas que, a modo de ejemplificación, se hacen visibles desde las

*Modalidades de atención educativa a poblaciones* que a través de las políticas del MEN se ordenaron durante el presente siglo sin garantizar las condiciones para que los colegios y los maestros puedan atenderlos con las exigencias pedagógicas adecuadas (Álvarez, 2004). Adicionalmente, la proliferación de atención educativa como la educación de adultos y para la rehabilitación social, así como la educación campesina y rural se reduce a los llamados “métodos flexibles”. Esto parece conllevar a una falta de comprensión y coherencia entre las proyecciones educativas, la forma de entender la educación y las necesidades o demandas sociales y conceptuales, de las cuales estas últimas son cada vez más escasas y no suelen dialogar con lo que se propone normativamente desde la Ley 115 en donde se denomina la educación como un servicio. En concordancia, se presenta un aparente abandono de la producción académica tanto teórica como reflexiva desde la pedagogía para pensar la educación en el país.

Ahora bien, al haber sido descrito el primer elemento destacado dirigido a la movilización pedagógica para aproximar al contexto colombiano las tres problematizaciones desarrolladas, queda seguir con el segundo elemento que se expresa en el balance realizado por León (2016) a propósito de los acercamientos conceptuales sobre la pedagogía y la educación que se dieron en gran medida por parte de los grupos de investigación que emergieron en las dos últimas décadas del siglo pasado. Se pueden destacar trabajos como, los de Mario Díaz (1993) sobre el campo intelectual de la educación, para el cual se retoma las comprensiones del sociólogo y lingüista británico Basil Bernstein, quien concibe la pedagogía como un dispositivo que regula los discursos, significados y prácticas en los procesos de transformación de la cultura; es decir, esta se instala en el campo de la reproducción discursiva. En esta perspectiva, la pedagogía tiene el lugar de ser una modalidad de comunicación especializada mediante la cual la transmisión/adquisición (aprendizaje) se ve afectada (...) se trata entonces de un proceso de reproducción de discursos selectivamente limitados, reorganizados, distribuidos y reubicados en el campo de la reproducción discursiva (Bernstein como se citó en León, 2016, p.100). En esta teorización se encuentra el concepto de discurso pedagógico este daría cuenta de cómo se produce la transformación de este en el nivel primario, es decir, aquel que es derivado del campo de producción discursiva, en uno del orden secundario, el cual da cuenta del campo de reproducción discursiva y actúa como principio de recontextualización en el ámbito educativo.

Otra de las formas en las que se identifica una aproximación académica para hablar sobre la educación y la pedagogía, se encontró en las teorizaciones del grupo Federici, que



concibe a la pedagogía como una disciplina reconstructiva. Allí se pretende transformar un saber-cómo sometido a un saber-qué el cual es de carácter explícito y pone en juego la forma en cómo se concibe la educación. En esta comprensión se interroga la relación entre el conocimiento escolar y el extraescolar, por tanto los desarrollos investigativos conllevan de manera propositiva a centrar la atención en la enseñanza y las didácticas específicas en el área de las ciencias, a razón de que según esta perspectiva el saber escolar no suele ser apropiado por estudiantes, serían las didácticas de las ciencias las cuales orientan la producción de un proceso de argumentación que conduciría al reconocimiento de contradicciones, implementado el método socrático que problematiza las explicaciones espontáneas y los conocimientos previos a propósito de un problema o de un fenómeno. En esto se pondría en juego el saber cómo y el hacer qué del maestro cuando interviene a través de la educación (Tamayo, 2010).

Continuando en la vía de los desarrollos investigativos que darían cuenta de la producción conceptual especializada en el campo de la pedagogía y su objeto, se encuentra el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP) que contempla la pedagogía como saber y desde la historia de la educación se ha enfocado a rastrear la emergencia de la pedagogía en el país. Por su carácter interuniversitario el GHPP abrió la posibilidad de una provechosa red de acción y producción en el campo de la educación, distinguiéndose como opción teórica y metodológica desde la historia y mirada arqueo-genealógica propuesta por Michel Foucault, proponiendo una perspectiva distintiva durante las últimas décadas, a razón de que la investigación educativa y pedagógica en su mayoría eran derivadas desde teorías del conductismo y el funcionalismo, llenas de elementos conceptuales provenientes de la psicología de la educación, pretendiendo según los discursos críticos conquistar el conjunto de teorías y prácticas denominadas como educación. De tal suerte que, como afirma Gantiva (1984), al existir escasos trabajos investigativos que enfocarían sus preocupaciones a la recuperación crítica del saber pedagógico, y a la creación de un nuevo discurso que diera cuenta históricamente de la práctica pedagógica, así como de la configuración de la educación en el país, los estudios llevados por el GHPP serían uno de los grandes esfuerzos por recuperar la discusión en clave pedagógica.

Estos tres grandes grupos de investigación parecen haber moldeado determinadas formas de operar sobre los conceptos concernientes a la pedagogía siendo producciones que han aportado a la hora de querer acercarse conceptualmente a estudiar la educación. Allí también se podría resaltar, según León (2016), que en las décadas recientes nuevas perspectivas han aparecido en el contexto colombiano, aunque algunas de ellas ligadas al legado del

Movimiento Pedagógico derivadas de lo denominado como pensamiento crítico y otras que se pueden desglosar de la producción intelectual europea. Un ejemplo de esta última perspectiva son las contribuciones del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (*Formaph*), con su trabajo enfocado en el concepto como el de formación desde una perspectiva antropológica de la educación, además de la producción de distintos grupos de investigación específicamente sobre la enseñanza de las ciencias o las didácticas específicas.

En las últimas décadas, a pesar de las elaboraciones de estos grupos de investigación y de las nuevas perspectivas, parece existir cierta ausencia de trabajo epistemológico respecto al concepto de educación. Sin embargo, esto no desconoce los intentos anteriormente mencionados de fortalecer los debates y discursos sobre la pedagogía y con ello, su objeto: la educación, pues se refleja el trabajo sobre otras nociones, conceptos y demandas históricas. Así como la respuesta a las lógicas contemporáneas como bien se puede ver en las investigaciones enfocadas en las didácticas específicas y lo denominado como “otras educaciones u otras pedagogías”. De esta forma, estas tradiciones o corrientes han permitido identificar más claramente el trabajo epistemológico acerca de los conceptos que predominan en su tradición, distinto a lo que ha ocurrido en el caso latinoamericano donde se podría destacar es una apropiación de teorías pedagógicas.

Por tal motivo, no solo parece urgente la necesidad en la renovación de los balances sobre la producción de estos asuntos en el país y la reactualización del debate sobre la educación y la pedagogía como se ha expuesto en elaboraciones recientes, sino en particular, realizar trabajos que reanimen la inquietud epistemológica de caracterización frente a las conceptualizaciones de educación. Lo anterior, permite interrogar por: *¿Qué comprensiones a propósito de la educación es posible identificar en algunas de las producciones académicas a lo largo del siglo XXI en Colombia?*<sup>3</sup> Por ello, el objetivo principal de este trabajo fue caracterizar el concepto de educación que subyace en algunas de las producciones académicas

---

<sup>3</sup> Se debe tener en cuenta que para establecer la periodicidad de la investigación fue necesario guiarse de los siguientes trabajos que aportaron como antecedentes:

-Castro, J. y Henao, M. (comps.). (2000). Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia (vols. 1 y 2). Colombia: Colciencias–Socolpe.

-León Palencia, A. C. (2016). Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión. *Pedagogía y Saberes*, (44)

-Gil, Y. & Rojas, P. (2016) Una aproximación al campo conceptual de la pedagogía desde la revista pedagogía y saberes, de la universidad pedagógica nacional en el período 2001-2013[Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional UPN

-León, A., Gil, Y., Cárdenas Vera, E., García, M. & López, G. (2017) ¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia? *Revista Praxis y saber* 8 (16).

Estos se aproximan a balances y estados de la cuestión sobre la educación hasta cierto periodo de estudio, por lo que esta propuesta investigativa se propone reactualizarlos tomando la producción académica del 2000 al 2021.

elaboradas en Colombia durante los años 2000 a 2021. Específicamente se orienta a: 1) Rastrear algunas teorizaciones a propósito de la educación que circulan en las revistas seleccionadas durante el periodo de estudio; 2) Identificar algunos conceptos derivados de la idea de educación que se encuentran en el material seleccionado durante el presente siglo; Y, 3) Describir los desplazamientos o transformaciones identificables a propósito del concepto de educación producidos en las dos últimas décadas.

Para los objetivos de este trabajo se implementó la *herramienta metodológica* diseñada por Zuluaga (1999), denominada la *lectura temática*, la cual, consiste en la descomposición de los textos seleccionados, en unidades discursivas que dependen de las temáticas, categorías y palabras claves que estructuran a los textos internamente. La tematización de los documentos consistió en la desarticulación de estos al seleccionar los fragmentos que daban cuenta de sus ideas y desarrollos principales, de tal forma que los fragmentos seleccionados no representan una lectura lineal sino discursiva, no obedece a la lógica estructural que el texto posee. Allí se ubicó la riqueza de la lectura temática.

Este método de análisis contó con las siguientes etapas desarrolladas:

En la primera etapa se realizó la localización, recolección y registro del material de trabajo mediante la elaboración de una matriz de registro o acopio documental (ver Anexo N° 1) la cual consta de la información bibliográfica de cada una de las publicaciones de las revistas seleccionadas durante el lapso indicado de estudio (2000-2021). Las publicaciones seriadas seleccionadas cuentan con las siguientes características:

La *Revista Educación y Cultura*, identificada por ser un medio de información guiado por las directrices de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, creada en julio de 1984; sus publicaciones son trimestrales se realizan en el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID. Los temas que se abordan allí están guiados, principalmente, a las políticas públicas en educación; esto significa que promueven la publicación de temas pedagógicos y culturales, la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general; la *Revista Colombiana de Educación (REC)*, perteneciente al centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, también constituye una de las fuentes que serán consultadas. Es una publicación que, desde su fundación en 1978, cuenta con 83 números los cuales en la actualidad son difundidos cuatro veces al año; se centra tanto en la divulgación de la producción investigativa como de la revisión de

documentos y estudios a propósito de educación y pedagogía en la región. En esa misma línea, se tuvo en cuenta la *Revista Pedagogía y Saberes* perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; esta revista dedica sus números a los temas sobre educación y pedagogía, publicada semestralmente desde 1990, la cual tiene como objetivo principal la construcción de un soporte teórico y conceptual de la educación y la pedagogía en el país, a partir de la relación que estas tienen con diferentes disciplinas y saberes, favoreciendo la relación entre investigadores, desarrollos académicos e investigativos y maestros en formación.

En contraste con la selección de revistas anteriores, se ha escogido la producción académica de la *Revista Internacional Magis* de Investigación en Educación de la Universidad Javeriana (Bogotá) es de carácter privado y de orden eclesial (pontificia). Cuenta con 14 números desde el año 2008 hasta la fecha y sus publicaciones van dirigidas a profesionales e investigadores de la educación, así como a funcionarios del sector educativo en general. Busca contribuir a cualificar las prácticas de investigación educativa en el país mediante el contacto con otros países en su mayoría latinoamericanos, por medio la presentación y análisis de epistemologías, perspectivas y diseños metodológicos, reflexiones teóricas y resultados de investigaciones relevantes en educación.

**Figura 1.** Ejemplo de matriz de acopio documental.

MATRIZ ACOPIO DOCUMENTAL PUBLICACIONES SERIADAS													
Nombre de institución (en la cual se edita la publicación)	Nombre de la publicación	Año	Número de revista	Periodo de publicación	Señalar Temática de cada número de la revista	Serie	Volumen	Autor	Título artículo	Resumen del artículo	Número de páginas	Link de búsqueda	
Universidad Pedagógica Nacional / Facultad de Educación	Pedagogía y Saberes	2000	14	Ene - Jun	CRISIS DE LA EDUCACIÓN			Tomás Antonio Vásquez	Editorial	El contenido de la presente edición de la revista Pedagogía y Saberes ofrece a la comunidad educativa una serie de reflexiones, de resultados de investigaciones y de perspectivas pedagógicas que son, de algún modo, producto de los desafíos de los problemas educativos de hoy. Todos ellos también son, de una cierta manera, expresión de los intentos de avances teóricos y metodológicos que vienen gestándose en el campo educativo en los últimos años. Las temáticas particulares, a su vez, señalan los aspectos sobre los cuales se centra la atención de los estudiosos de la	3 a 4	DOI: <a href="http://dx.doi.org/10.17227/01212404.14pys3.4">http://dx.doi.org/10.17227/01212404.14pys3.4</a>	

Con el acopio documental realizado, se establecen los criterios que permitieron decantar la información y, a su vez, obtener mayor precisión en la producción académica seleccionada<sup>4</sup> en cuanto a los artículos de cada revista para su revisión. De esta forma se determinó lo siguiente: no se tuvieron en cuenta documentos que refieren al análisis de casos de estudio específico, historias o experiencias institucionales o intelectuales, biografías y didácticas específicas, historias y experiencias de grupos o movimientos sociales, artículos de índole internacional que solo se refieren a su contexto, estudios en disciplinas específicas. Por el contrario, se incluyó como material para revisión y análisis aquellos textos que presentaron conceptualizaciones concretas de educación, análisis sobre la formación y la práctica de los maestros; descripción de los conceptos que pudieran ayudar a conceptualizarla (calidad, enseñanza, aprendizaje, formación, competencias, currículo, entre otras); situaciones de cada época que caractericen una concepción sobre esta (normatividad y políticas educativas); desarrollos teóricos de la investigación educativa los cuales potencialmente lograrían dar indicios de los objetos de estudio adjudicados al concepto central de este trabajo, así mismo se tuvieron en cuenta artículos referentes al sistema educativo.

Seguido a esto, se llevó a cabo la siguiente etapa donde se elaboró la matriz de tematización derivada de la lectura temática según fragmentos discursivos, palabras claves y categorías. La tematización de los documentos<sup>5</sup> consistió en la desarticulación de estos al seleccionar los fragmentos que daban cuenta de sus ideas y desarrollos principales de tal forma que los fragmentos seleccionados no representan una lectura lineal sino discursiva, no obedece a la lógica estructural que el texto posee. Allí se ubicó la riqueza de la lectura temática. (Ver Anexo N°2)

---

<sup>4</sup> Revista Pedagogía y Saberes: 112 artículos seleccionados.  
Revista Internacional Magis: 39 artículos seleccionados.  
Revista Colombiana de Educación (REC) 49 artículos seleccionados.  
Total de artículos seleccionados: 200.

<sup>5</sup> Revista Pedagogía y Saberes: 70 artículos tematizados.  
Revista Internacional Magis: 39 artículos tematizados.  
Revista Colombiana de Educación (REC): 41 artículos tematizados.  
Total de artículos tematizados: 150.

**Figura 2.** Ejemplo matriz de tematización.

Tesis: Conceptualizaciones de la educación en las publicaciones académicas seriadas 2000-2021 en Colombia										
MATRIZ TEMATIZACIÓN PUBLICACIONES SERIADAS										
N	Nombre de la publicación	Año	Número de revista	Periodo de publicación	Autor	Título artículo	Tematización	Palabras clave	Categoría	Observaciones
1	Revista Colombiana de Educación	2002	43.	II semestre	Gloria Calvo	Movilidad social y educación. A propósito de Los que suben y los que bajan de Alejandro Gaviria	"La discusión sobre Educación y Movilidad social es una temática presente en los estudios de economía y sociología de la educación. En Colombia en 1978 se publica el clásico estudio de Miguel Urrutia titulado Los de arriba y los de abajo. A mediados de los ochenta los trabajos de Cataño y de Uribeochea señalaron, desde la perspectiva sociológica, la precaria movilidad social asociada a la educación y anotaron una evidencia sorprendente: con más años de escolaridad, las nuevas generaciones sólo lograban permanecer en el escalafón social de sus padres. En el contexto actual, cuando la educación está presente como una variable asociada al desarrollo económico de los países, aparece el libro del actual subdirector del Departamento Nacional de Planeación, Alejandro Gaviria. El libro recoge investigaciones realizadas por el autor durante su vinculación a la Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo -FEDESARROLLO-, con el apoyo de COLCIENCIAS y del mismo DNP. Como bien lo afirma el autor en la introducción de su libro, las aproximaciones presentadas sobre educación y movilidad social en los diferentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>economía</li> <li>sociología de la educación</li> <li>escolaridad</li> <li>perspectiva sociológica</li> <li>escalafón social</li> <li>desarrollo económico</li> </ul>	Educación y Movilidad social	Perspectiva sociológica de la educación / la educación está presente como una variable asociada al desarrollo económico de los países

Para dar continuidad al proceso metodológico, se extrae de la matriz de tematización la casilla denominada categoría, con ella entonces se construye una matriz de reiteraciones, permitiendo una organización en series e identificando la frecuencia o regularidad de su aparición en la lectura temática. Posterior a ello, se llevó a cabo la construcción de la *matriz de reiteraciones de las categorías*, la cual está dispuesta para identificar los conceptos más reiterativos; seguido a esto, se elaboró la *matriz de categoría con mayor frecuencia determinada*, en ella se identificaron las palabras claves que describen propiamente a cada categoría. De esta forma, se establecieron los sistemas descriptibles discursivos, enfocados en determinar el desarrollo analítico de la investigación, permitiendo así la escritura de caracterización que en los siguientes capítulos será descrita. (ver Anexo N° 3).

**Figura 3.** Ejemplo matriz de reiteración de las categorías.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	Número de reiteraciones	Categoría									
1											
2	57	Educación									
3	42	Pedagogía (s)									
4	28	Calidad de la educación									
5	26	Escuela									
6	25	Crisis de la educación o educativa									
7	23	Competencias									
8	20	Formación									
9	19	Aprendizaje									
10	18	Evaluación									
11	18	Nuevas tecnologías de la información									
12	17	Educación ciudadana									

**Figura 4.** Ejemplo matriz de categorías con mayor frecuencia determinada.

	A	B	C
	Número de reiteraciones	Categorías	Palabras claves asociadas
2			
3	57	Educación	acontecimiento humano
4			ámbito intelectual
5			formas de conocimiento
6			racionalidad práctica
7			racionalidad teológica
8			hombre inacabado y frágil
9			fabricación
10			individuo
11			insertar
12			dimensiones del conocimiento
13			verdad y validez
14			ejercitaciones
15			obediencia
16			valores

A modo de guía, en el primer capítulo se podrán hallar los referentes teóricos que se utilizaron para marcar las comprensiones y posturas que se tienen sobre el objeto de estudio, es decir, la Educación. En referencia al capítulo dos denominado *Aproximaciones conceptuales a la educación*, será posible evidenciar cómo se presentan algunas concepciones o formas de denominar la educación según lo rastreado en el material seleccionado. Además, fue posible vincular esta perspectiva con la epistemología de la pedagogía y algunas nociones de su horizonte conceptual; allí también se puede incluir la relación de la pedagogía con otras disciplinas (ciencias de la educación). Seguido a esto, se expondrán las variadas adjetivaciones que suele tener el concepto de educación en los diferentes discursos. También, es posible identificar en este apartado algunas comprensiones sobre la educación como medio para diversos fines. Lo descrito en el capítulo tres *Lecturas contemporáneas sobre la educación*, tendrá como ejes las comprensiones sobre la crisis que han configurado lo que se denomina crisis de la educación. En otro sentido, también se destacan algunas confusiones respecto al concepto de formación. Bajo otra perspectiva, se presentará la importancia actual que tienen los discursos del campo de la economía sobre el de la educación, dirigiendo la atención hacia algunos conceptos limítrofes con respecto a la pedagogía, y, como última línea de análisis, están aquellos conceptos emergentes en los discursos sobre educación del presente siglo.

### **Capítulo 1. Marco Teórico**

El estudio del concepto de educación no es una tarea sencilla. No obstante, a continuación, se abordan algunos postulados que se consideran sugerentes para entender las lecturas de tal concepto.

En una primera vía, se retoman algunos planteamientos del pedagogo alemán Wolfgang Brezinka (1990), quien señala la necesidad de superar las confusiones en los usos asignados al concepto de educación. Desde esta perspectiva, precisar este concepto no radica en la pretensión de crear una comprensión totalmente nueva o unánime, sin embargo, como en toda conceptualización se toma cierta postura y se le adjudican ciertas características. Por ello, es necesario brindar una perspectiva de análisis esquemática que propone delimitaciones fundamentales para realizar un estudio de conceptualización. En consecuencia, el autor propone llevar a cabo una reconstrucción del concepto, para ello expone ocho características que precisan la noción y es de utilidad a la hora de trabajar una conceptualización:



1) *La educación como acción*: está orientada al fin – meta – objetivo sobre el agente, es decir, en el entorno existen influjos de la naturaleza y la cultura; pero estas por sí solas no educan, la orientación a un fin y a un mínimo de conciencia como propósito, si lo hacen.

2) *La educación como acción social*: no es interacción social ni autoeducación, está referida a la personalidad de otros hombres y a la mejora de algún aspecto de forma duradera.

3) *Las disposiciones psíquicas como resultado al que se tiende*: son un entramado de disposiciones psíquicas para la vivencia o conducta en donde la educación interviene.

4) *Creación, cambio, mantenimiento o defensa de las disposiciones psíquicas*: estas disposiciones tendrán tres estados, las que se pueden desarrollar son innatas o adquiridas (existentes); las que se pueden crear (inexistentes), estas sobre la base de la ya adquiridas, por ejemplo, la capacidad de aprender; o eliminar (existentes que se estiman perjudiciales). Cambiar las disposiciones sólo es posible a través de la propia actividad psíquica (maduración y aprendizaje), en donde la educación ayuda al cambio o mantenimiento de estas.

5) *El carácter experimental de la educación*: se ve reflejado en la tentativa de cambio de conducta, dirigida hacia efectos deseados y no deseados, lo que representaría siempre un porcentaje de riesgo sobre la acción o proceso de la educación.

6) *Intención de fomento*: fomentar la personalidad (disposiciones) mejorando, sanando, o conservando las que se consideren particularmente valiosas dependiendo del cuadro normativo histórico del destinatario.

7) *Destinatarios de la educación*: dirigida a personas de cualquier edad para lograr los objetivos del aprendizaje.

8) *Sujetos de la educación*: el educador puede ser cualquier hombre mientras lleve a cabo las acciones sociales que tiene por finalidad mejorar la personalidad de otros hombres. Educador, autor, actor, portador de la acción educativa y acción social, en fin, desde esta perspectiva no siempre es el adulto o la persona madura, no se trata de un asunto etario o de desarrollo (madurez, conocimiento capacidad o ejemplo) dado que el educando (joven) podría ser parcialmente superior en distintas dimensiones que el educador en cuestión.

Para analizar con mayor profundidad estos elementos y enunciados conceptuales, el autor propone un esquema lógico a modo de herramienta para distinguir las definiciones conceptuales que se retoman sobre educación. Dicho esquema se basa en descomponer cualquier conceptualización de educación teniendo en cuenta las características ya propuestas;

en ese sentido, se reevalúa las notas esenciales, es decir la cantidad de palabras o frases que contiene la conceptualización que el sentido, seguido, se establece la existencia de *Reducción* (determinación) o la *Ampliación* (generalización) del concepto. La riqueza conceptual se delimita en estas dos propuestas, debido a que cuanto mayor alcance tenga el concepto (*Ampliación*) menor es su contenido, y cuanto menor sea el alcance (*Reducción*) mayor es su contenido, esto entorno al campo de aplicación y las notas esenciales (lo esencial) que caracterizan una conceptualización.

Dado que el concepto de educación es recogido con frecuencia como palabra transitiva se conjugan acciones o actividades cumplidas por adultos sobre los más jóvenes, con el objetivo de mejorar el estado de personalidad (psíquica y física) del otro. Por tanto, es fundamental no renunciar a las preguntas que desde la pedagogía se le deben hacer a la educación tales como: quién educa (sujeto y destinatario), para qué (fin), en qué circunstancias (situación, condiciones ambientales) y cómo (modo y forma de la actividad educativa). Con ello, se puntualiza que la educación no es una acción individual ni breve, todo lo contrario, es una acción que necesariamente se da con otro (comúnmente un adulto) y cuyos efectos se producen a largo plazo (Brezinka, 1990).

Con estas aclaraciones es importante mencionar la distancia que el autor propone tomar frente a las confusiones que se presentan en el lenguaje corriente a través de las acciones que se llevan a cabo en el ámbito familiar y el ámbito jurídico, dado que estas no buscan de manera sistemática y menos conceptual hablar de la educación. A diferencia de ello, propone trabajar con los significados producidos en el lenguaje especializado, es decir, en el campo disciplinar, que para los fines de esta investigación es un elemento fundamental. Para esto, se retoman las cuatro parejas de significaciones que propone el autor y que permiten abordar las definiciones conceptuales de forma coherente al entender que, si se quiere trabajar con estos conceptos en los enunciados, estos deben ser compatibles.

Estas parejas son: a) *Significación de proceso/significación de producto* descomponiendo esta pareja, los **Conceptos de proceso** se caracterizan por el hacer, la actividad e influencia, acto, transmisión, guía, formación y ayuda. **Conceptos de producto** se asocian a resultados, efectos y aprendizajes. b) *Significación descriptiva/significación programático-prescriptiva*: por una parte, los **Conceptos descriptivos** pueden ser libres pero al tiempo abiertos a valores, como tiene estas dos alternativas es independiente de las concepciones axiológicas y normativas, pues no se identifica con alguna prescripción del deber ser; por otra parte, en los **Conceptos programático-prescriptivos**: se establece lo que debe lograrse con la educación y el

cómo esta debe desarrollarse, las afirmaciones y normas son la definición programática la cual tiene como fin asuntos morales, a través de programas de acción (planes educativo); c) ***Conceptos de intención y conceptos de efecto***: a estos primeros se les atribuye el propósito, logros–objetivos, conciencia del deber, pero aquí no es relevante el éxito en la finalidad de mejora. Aparecen además como una subforma de los conceptos de proceso y de acción, es decir, son indispensables al hablar de educación ya que de allí se pueden definir qué tan pedagógico son o no. Y, a los segundos, se les atribuye el alcance, es decir, sólo cuando se da el cambio ideal en la personalidad del educando, dado que la educación aparece como efecto no como proceso.

Como resultado de estas delimitaciones tanto preparativas como descriptivas para la reconstrucción del concepto de educación, Brezinka (1990) propone la siguiente definición de educación:

Se entienden por educación aquellas acciones con las que los hombres intentan mejorar en algún aspecto y de forma duradera la estructura de las disposiciones psíquicas de otros hombres, o conservar sus componentes enjuiciados como valiosos o impedir la aparición de disposiciones que se consideran perniciosas (p.117).

Todo lo anterior enunciado en el trabajo de Brezinka (1990), hace parte de un conjunto preparado para realizar un proceso de conceptualización sobre educación y así poner presentar la más adecuada definición.

La segunda entrada está referida a los planteamientos de Noguera (2012) volcando la mirada en la emergencia del concepto de educación, el cual es reciente en el lenguaje pedagógico. Esta emergencia sucede a finales del siglo XVII y su delimitación ocurrió en los siglos XVIII y XIX, a este concepto se le asigna como el arte de erigir (mejorar-perfeccionar); sin embargo, no es sino hasta las comprensiones del filósofo inglés John Locke que se empieza a poner en el centro de la discusión sobre educación elementos tales como: la forma de llenar la mente de conocimiento, el lugar de la razón, el entendimiento y la experiencia. Siendo esta última, aquella que dota de sensación y reflexión al proceso de llegar al entendimiento es decir a la mente; dicho proceso es entendido entonces como la educación, por tanto, esta se sintetiza en la experiencia que a su vez se convertiría en la misma educación. Siguiendo este postulado, entonces, el asunto central del conocimiento no está enfocado en perfeccionar a quien aprende alguna ciencia, sino en preparar y abrir la mente para ser capaz de cualquier cosa cuando se lo proponga.

Ahora bien, gracias a las reflexiones que Rousseau (1762) hace basadas en el pensamiento de Locke, es que se puede hablar de una educación propiamente moderna. Con la obra el Emilio, o De la educación se propuso una nueva forma de educación; aquella enfocada en el desplazamiento de la acción del poder sobre el cuerpo hacia el “medio” donde se permitía la libertad de acción de los individuos. Allí, el hombre ya no es más un animal disciplinable, sino un agente, un sujeto cuya naturaleza es la actividad y donde aprende de él y del medio, lo que denota la falta de necesidad de una enseñanza asistida sino más bien de una libertad regulada; lo cual quiere decir que no desaparece la supervisión del maestro, sino que a través de la adecuación del medio que el maestro realiza conduce al sujeto por medio de la libertad, para que este pueda regularse y formarse. Es así cómo se implanta la idea de libertad como aquello necesario y deseable para la interiorización de la norma. Esta idea de agente y de agenciamiento será efecto de un exceso de autorreferencia de sí mismo del propio individuo que aprende, lo que luego se verá reflejado como uno de los elementos de lo que se ha venido denominando fin de la educación.

Para sintetizar este primer aspecto, se puede determinar que la convergencia de elementos disciplinares como los de la educación liberal y la aspiración de una “educación universal”, progresivamente fueron entrando en conflicto y decadencia no sólo por los diversos cambios económicos, políticos e ideológicos que acompañan la crisis de la modernidad , sino que también por la adjudicación posterior de elementos causales de esta crisis a la educación y a la urgencia de poner sobre ella responsabilidades sociales de macro nivel confundándose así con procesos como los de *socialización* y de *enculturación*.

A partir del proceso de modernización se instauran las tradiciones pedagógicas y su incidencia en la educación. La primera de ellas es la tradición Germánica la cual tiene por concepto principal (*Bildung*) traducido como formación, el autor que referencia este concepto es Herbart (1776-1841) que en sus términos dice que la formación es la educación a través de la enseñanza. Diferenciar los conceptos de formación (*Bildung*), educación y enseñanza con base en su articulación; es lo que permite comprender la tradición germana. Como tal, en esta tradición no se habla de educación o educabilidad, por el contrario, se hace referencia a formación o formabilidad. La segunda tradición es la Francófona, la cual tiene como noción principal el concepto de educación, mediante la constitución de varias disciplinas que conforman el conjunto de *Ciencias de la Educación*, primordialmente desde la sociología y la psicología; esto se establece a partir de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Sobre estas dos últimas disciplinas se puntualiza el lugar de la pedagogía como una ciencia práctica

y aplicada la cual necesita de la psicología para así obtener validez y cientificidad. En cuanto a la sociología, allí la pedagogía es vista como un conjunto de teorías que tiene por objeto orientar la conducta.

Como última se encuentra a la tradición anglosajona, la cual está dirigida a la teoría del curriculum o *Curriculum studies*, esta aparece como la forma propia en que se desarrollan las prácticas educativas, dirigida específicamente a los contenidos de la enseñanza; además es la reorganización de manera pragmática para que el individuo se prepare para la vida social. Cabe destacar que aquello que diferencia la tradición de la teoría del currículo de las otras dos tradiciones, es el intento de precisar los fines de la educación a partir de la clasificación de las actividades de la vida educativa sin dejar de lado la vida social.

Concretizando lo expuesto anteriormente, es fundamental entender que las tradiciones no son independientes, por el contrario, estas se interceptan mutuamente. Esto puede suceder porque las tradiciones pedagógicas obedecen a particulares condiciones sociales, culturales, políticas y económicas; condiciones que en todo caso no son aisladas de un país a otro, mucho menos de la producción discursiva.

Como tercera y última entrada, se tomarán las comprensiones del filósofo Immanuel Kant (2003) sobre la educación. El autor se refiere a esta como un arte que es perfeccionado en su práctica generación tras generación, no es acabado, pues en su carácter histórico cada generación adapta y perfecciona los medios y sentidos de la educación para cumplir los fines y corresponder a los valores de determinada época. Para reafirmar el que toda educación sea un arte, habría que hablar sobre la naturaleza del hombre, de esa única criatura que necesita de la educación. En el hombre sus disposiciones naturales no se desarrollan por sí mismas, es carente de instintos; según esta perspectiva este arte tendría dos vías, primero aquel que desde su origen como en el proceso puede ser mecánico, sin plan, es decir, está sujeto a las circunstancias dadas, o en la segunda vía que tiene la posibilidad de ser razonado y planificado. Es en esta última vía que se encuentra uno de los más importantes aspectos de la educación para llevar a que la naturaleza humana pueda cumplir con los fines que dicho proceso le plantee; allí es donde encontraría su dimensión de ciencia. Esto buscaría un esfuerzo coherente en el proceso que implica la educación. En consecuencia, un principio máximo de este arte se centra en la importancia de no solo dirigir el proceso por la vía mecánica, sino que en conjunto con la vía razonada trabajar desde el presente para planear la educación para el futuro, pensando en un estado mejor siempre. Esto es lo que distinguiría con claridad a aquellos que educan a otros

pues, el maestro, profesor o pedagogo es aquel que educa para el futuro, los padres por ejemplo para el presente.

¿Pero de qué está compuesta la educación desde esta perspectiva?

La educación está compuesta por los *cuidados* (sustento, manutención), la *disciplina* y la *instrucción*. Así la educación se dirá, sólo se dirigirá hacia esa criatura sin especificidad es decir únicamente hacia el hombre, la única criatura que puede ser educada (Kant, 2003). Esto, a razón de que los elementos que la componen, como el cuidado (*Wartung*), se dan sólo en la interacción meramente humana; sin este cuidado todo hombre nuevo muere expuesto al mundo solo. Asimismo, la *disciplina* es estrictamente humana, pues es aquella que se encargará de convertir la animalidad en humanidad; se es humano sólo a través del incorporar este componente dado que impide que los impulsos conduzcan sus acciones teniéndole que dar un lugar primordial a los preceptos de la razón. La disciplina en particular debe ser a temprana edad, luego no es posible de ser adquirida. Pero ¿por qué posibilita tal humanidad? Un animal nace determinado por su instinto; desde esta perspectiva una razón extraña le ha provisto de todo lo que es.

El hombre al carecer de esta razón extraña necesita de una propia por cual los que le preceden han de construir el plan de su conducta, allí la incorporación de las leyes de la humanidad empieza a tener un lugar central. Esto es de carácter negativo, es decir, implica un asunto de resistencia porque trata de eliminar la animalidad del hombre<sup>6</sup>, contraria al componente de la *instrucción* la cual busca de una forma positiva que los nuevos aprendan de los viejos, en conjunto con la dirección o guía en la práctica de lo que se ha aprendido. La instrucción se toma como cultura, el hombre nace inculto, pero en su contacto y relación con los viejos se inserta en ella, se encultura. Este proceso de enculturación que es posible por medio de la instrucción no puede ser meramente mecánico y por tanto necesita también ser razonado; a diferencia de la disciplina este puede darse posteriormente, dado que no solo puede y debe adquirirse lo más temprano posible según esta perspectiva.

Ahora, ¿quién se ocupa del arte de la educación? Es en este cuestionamiento en el que surge la diferencia entre el instructor (*Informator*), que es un maestro el cual educa sólo para la escuela, y el ayo (*Hofmeister*), que es un director y educa para la vida, así como también está la familia que educa solo para el presente. Estos pueden llevar a cabo este trabajo con los nuevos, pero el proyecto de una teoría de la educación al ser un noble ideal debe ser razonada

---

<sup>6</sup> Más que eliminar se podría hablar de una regulación de esa animalidad de forma negativa desde la disciplina.

por pensadores que se preocupen por la educación dado que el teorizar no afecta a los demás si no se tienen las disposiciones de hacerlo. A quien le interese la educación no podrá renunciar a pensar en esta. Una idea que genere una teoría no es otra cosa que el concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia; esta es a futuro no está dada o culminada pues el plan de una educación conforme a un fin debe entregar a la posteridad una orientación que poco a poco puede realizar. Así pues, el pensarse la educación permitiría que a través de esta se revele el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana (Kant, 2003).

## Capítulo 2. Aproximaciones conceptuales a la educación

En el siguiente capítulo, será posible evidenciar cómo se presentan algunas concepciones o formas de denominar la educación, desde las definiciones de la sociología y la filosofía de la educación, así como desde la pedagogía y la implicación de su epistemología en esas conceptualizaciones; Además, fue posible vincular esta perspectiva con la epistemología, enfocada en propiamente la pedagogía; la relación de la pedagogía con otras disciplinas (ciencias de la educación), y el horizonte conceptual en donde se encuentran puntualmente los conceptos de enseñanza, formación e infancia. Posteriormente se resaltaron variadas adjetivaciones, identificadas a partir de la revisión documental, que consisten en al menos dos agrupaciones dirigidas por un lado, hacía el aspecto económico y de producción donde se ubica la educación permanente, como un servicio y la educación desde la perspectiva neoliberal. Por otro lado, se encuentran las adjetivaciones desde las comprensiones más humanistas como educación ética y en valores, educación como un bien público y como un derecho humano. Finalmente, se destacarán algunas comprensiones sobre la educación como medio para diversos fines, estas son: educación para el trabajo y el desarrollo humano; construcción de equidad social; educación para la paz; educación como liberación de la deshumanización y barbarie , además de la educación como medio para la alfabetización.

### 2. 1. Concepciones

Primero, se aludirá a la educación, desde algunas comprensiones en la producción académica se encontró, de manera reiterativa, una alusión a la educación a partir de los planteamientos del sociólogo Émile Durkheim (1858-1917), cuya influencia marcó el siglo XX y a quien suele denominarse el fundador de la sociología de la educación. Según su comprensión, esta es “una acción ejercida por generaciones adultas sobre generaciones no adultas para proveer a éstas de disposiciones que la sociedad demanda de ellas (Durkheim, 1989, p. 53). Esta definición es retomada tanto por Cárdenas (2021) como por Noguera (2013) para marcar algunas características de este concepto que son frecuentemente retomadas para conceptualizar la educación. Uno de sus grandes rasgos se presenta en la necesaria relación intergeneracional para que dicha acción se pueda llevar a cabo, pues “los productos de una generación, en lugar de borrarse y desaparecer con su muerte, se acumulan, se pasan y se transforman en la siguiente generación” (Noguera, 2013, p.63). De esta forma la educación toma un sentido de función social de dado que puede ser leída como fin para permitir el acceso a la cultura, a la información y el facilitar la construcción de intercambios entre los sujetos, las instituciones y el hábitat, a la vez que propicia valores tales como la autonomía que se ve



reflejada como objetivo en los planes de estudios e incluso como misión de algunas instituciones que se digan promovedoras de la educación (Blanco, 2007).

Según su intencionalidad y su grado de institucionalidad, se concibe como educación formal, no formal o informal. Es decir, ocurre en la escuela y los espacios extraescolares. Y como señalamos anteriormente, esta ampliación en la terminología de la educación determina la forma en cómo se lee la educación, la pedagogía y el sistema educativo, especialmente si se toma como una acción social en donde se vincula tanto como medio y como efecto a toda la sociedad lo que traería repercusiones entonces con los procesos que vinculan la intervención de la política y los diversos organismos internacionales en sus propósitos.

Con base en lo anterior, otro planteamiento derivado de las concepciones de Durkheim sobre la educación se identifica en su concepción como fenómeno social y cultural, es decir, en términos de su función social. Como fenómeno es objeto de orientación intencional e institucionalizada. Además, no depende solo de disposiciones biológicas de los humanos sino de voluntades de generaciones adultas que por su experiencia en el mundo asumen como tarea reproducir en otros la producción humana, así como los fundamentos de la convivencia social y de los valores. Aquí, la educación es una actividad cuyo abordaje teórico está conformado de conceptos de carácter teleológico que emprende la búsqueda tanto de metas como de fines. Desde esta postura, el “asumir que la educación cumple una función social implica apostar por una posición en cuanto a qué es lo que se enseña y cómo se enseña” (Loaiza, Taborda y Ruiz, 2020, p.16). Por tanto, se podría decir que ver la educación como fenómeno social, implica contemplarla como actividad de un trabajo conceptual que se sumerge en la enseñanza; en este sentido, la importancia radicaría en que es lo que se enseña y cómo se enseña, desde las voluntades generacionales adultas implícitas en la cultura que es particularmente un asunto humano.

También, en la producción académica y desde esta perspectiva sociológica, se señala la educación como un hecho social, que según Peña (2008) se inscribe en la forma tradicional de concebir la educación por sus componentes característicos de objetividad y el poder coercitivo, lo que la hace susceptible de observación y de tratamiento científico. Como anteriormente se señaló, el carácter de institución se retoma como fundamental para desarrollar el proceso social en los individuos, dado que instituciones como la escuela y los sistemas escolares se encargaron de organizar intencionalmente lo que comporta la educación. De esta forma, cuando se habla de la educación como un hecho social se halló una correlación con ella como un asunto práctico. Sin embargo, como propone Heredia (2020) puede que esta conceptualización de lo

práctico en la educación haya desplazado la posibilidad de pensar la educación también como un asunto de orden metafísico, por el examen crítico que Durkheim hizo de la educación descartando un proyecto humano trascendente de la Ilustración por la acción práctica del hombre en la sociedad. Con ello, se puede problematizar dicha definición conceptual abordada por algunos teóricos a razón de que, esta forma de entender la educación como práctica ha ido más allá de campos que abarcan las ciencias de la educación y la pedagogía, parece que, imponiéndose sobre las políticas educativas, al asignarle el papel de función social desde la Constitución Nacional de Colombia y la Ley General de Educación.

Debido al carácter institucional que desde alguna comprensiones se le adjudica a la educación, la escuela como institución organizadora de la sociedad suele tomarse como el lugar por excelencia para la socialización, en consecuencia se rastreó que este concepto desde las perspectivas sociológicas se asocia como símil al de educación; a propósito de ello, Gómez (como se citó en Flórez y Vigier, 2020) define la educación como un proceso de socialización y endoculturación de las personas, estas, desarrollan las capacidades físicas e intelectuales, destrezas, habilidades así como técnicas de estudio y formas de comportamiento ordenadas con un fin social que se expresa en la acción práctica del hombre para bien de la sociedad.

De forma recurrente también se rastreó la concepción sobre educación producida desde los discursos o teorías críticas sobre la educación asociados a estas comprensiones psicológicas del concepto, las cuales, constituyen una forma de pensar las formas de hegemonía en cuanto a la educación. En donde toda educación posee una naturaleza política, que a su vez convierte y define toda relación política o de hegemonía en la sociedad como una relación educativa. Además de poner sobre la mesa y en tensión la relación pedagógica entre maestro y alumno, donde se destaca una jerarquización dominante y de violencia simbólica, la cual se busca cambiar, erradicar u oponer resistencia. También, en esta concepción, la educación se tiene que relacionar íntimamente con el mundo de la vida y por tanto, reconoce la existencia de unos saberes emancipadores, los cuales, tienen que construirse a partir de una relación constante entre teoría y práctica, idea y experiencia (Lourdes y González, 2015). En esta lógica se hace una crítica a la educación reducida a la “enseñanza de contenidos”, lo que representa una racionalidad mecánica y burocrática, impersonalizada, que la configuración institucional que se denomina predominante ha impuesto a estos procesos socioculturales. Al contrario de esto, se suele proponer desde esta perspectiva la educación más como espacio de encuentros de las prácticas educativas y de los diferentes saberes en la apertura indefinida del transcurrir en la experiencia de la educación.

Otras teorizaciones que dialogan con esta perspectiva sociológica, son las derivadas del campo de la comunicación, las cuales ubican el concepto de socialización en el de educación, donde son asociados desde la afirmada necesidad del otro, al afirmar que en estos dos procesos nadie se socializa solo y mucho menos se educa, y de esta forma nadie aprende a comunicarse individualmente o aprende a hacerlo sin otros, así que estas dos acciones quedan como fundamentales de la socialización para de la construcción social de las identidades de los sujetos (Fuentes, 2004). Desde este campo de producción parece buscarse un equilibrio y relación dialéctica entre la estructuración social, la cultura, el lenguaje y la identidad, mediante los procesos que ocurren entre la comunicación y la educación, la enculturación y el aprendizaje o la socialización y la individuación.

Así como se pudo observar que, en la primera sección de concepciones sobre la educación, el autor más retomado fue Durkheim (1858-1917) con su definición sociológica sobre educación, en las conceptualizaciones y teorías sobre la educación se puede situar a Immanuel Kant (1724- 1804) como uno de los pensadores más retomados por los trabajos académicos que pretenden acercarse al concepto de educación desde una perspectiva filosófica, prescriptiva y sistemática. Al respecto, Noguera (2013) puntualiza que fue a través del trabajo del filósofo alemán que por primera vez se estableció la base conceptual para la educación, al definirla como aquella acción constituida por los cuidados usual y respectivamente con los niños y la formación a la cual el filósofo vinculó la disciplina y la enseñanza. La educación en esta teoría implica la transformación de la animalidad en humanidad, es llevar a cabo un proyecto de humanización mediante la educación, lo que significaba la principal herramienta para garantizar no solo la supervivencia de los hombres sino la cúspide de su humanidad dado que nace inacabado y frágil. Por ello, se indica que el hombre es la única criatura que requiere educación.

La necesidad de educar a todo nuevo en el mundo es un efecto de la especificidad humana. “Si el hombre ha de ser educado, es porque se ha desnaturalizado (y, entonces, la educación es algo radicalmente distinto de ciertas actividades animales que se quieren hacer pasar por educativas). Es una criatura distinta” (Bustamante, 2012, p.157). Sin embargo, según esto se muestra la radicalidad del planteamiento kantiano en que el hombre nada es sin la intervención del Otro al apuntarse en esta conceptualización que “La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones” Kant (citado en Bustamante, 2012). Este trabajo conceptual retomado por varios autores muestra aquello que funge como condición para la educación en sentido moderno, es decir, la existencia de un adulto y un infante

o joven en una actividad de conducción jerarquizada y relación asimétrica donde se busca que ese otro consiga su propia autonomía, es decir, alcance su propio autogobierno.

Se puede añadir como retoma Vargas (2003) que, la educación también presenta un carácter de proceso (*Erfahrung*), que efectivamente se ha vivido, y de proyecto (*Projekt*) que lo muestra posible como lo que está dentro de los límites logar. Cuando se teoriza la educación como proceso y proyecto se piensa en una perfección que no ha sido alcanzada en la experiencia (*Erfahrung*). Se propone entonces desde esta perspectiva que la educación investiga los principios reguladores del ser y la pedagogía del deber ser.

Desde la filosofía también es importante destacar la mención sobre la teorización de Compayré (1843-1913) para la caracterización del concepto de educación pues proponía en su *Curso de pedagogía* (1920) su definición:

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)".

En otras teorizaciones se pudo rastrear la apropiación de la conceptualización que hace Hannah Arendt (1906- 1975) sobre la educación y su definición, fundamentalmente las nociones de autoridad y la de responsabilidad son retomadas para teorizar lo que significa cuidar al nuevo o al más joven para que el mundo no lo perjudique y, así mismo proteger al mundo de la potencia renovadora y a los nuevos comienzos inevitables que trae consigo cada nueva generación. Cómo se ha insistido en otros momentos de este documento, es reiterativa la idea de la asimetría entre el adulto y el niño en la relación educativa es elemental para que se dé la autoridad educativa y la responsabilidad que se asume cuando se educa. La importancia de la educación es la forma de saber afrontar cada alteración que representa la llegada de los nuevos y poder renovar un mundo común (Gomez, 2021). Al retomar esta conceptualización sobre educación varios autores se acogen a la definición que la filósofa propone cuando alude a la educación:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p.208).

En otro sentido, se pudo ubicar desde la perspectiva filosófica y humanista la producción de una teoría discursiva de la educación, para la cual Hoyos (como se citó en Cabra, 2014) recurre a la filosofía moral y política, los tratados de Kant, la fenomenología de Husserl y la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas, para construir una posible estructura discursiva y comunicacional de la educación en relación con las diferentes esferas de la vida social y de las ciencias sociales. Terminando así de conceptualizar la educación como comunicación y fundamento de la ciudadanía en el marco de lo público, la sociedad civil y la democracia. Cuestión que se marca como necesaria para una educación que se declara en crisis de humanidad desde el siglo pasado y que marca desde estas teorizaciones la dirección de la educación en el país. Todo ello, reclama desde esta perspectiva una aplicación filosófica que permita evitar que tanto la educación como la pedagogía se instrumentalicen y de esta forma acercar la idea de educación como medio para un nuevo humanismo que permita acudir a la racionalidad discursiva y dialógica del actuar comunicativo; estas necesidades que se enuncian buscan ver al hombre en su complejidad de contexto e historicidad, así como su relación con el mundo, la naturaleza y el otro.

Las comprensiones encontradas desde la mirada filosófica acuden a la reflexión sobre el campo de la educación contribuyendo a la toma de decisiones orientadas tanto al plano teórico como al práctico, en esta última se enfocan con la cuestión de las prácticas de la vida cotidiana a través de preceptos y valoraciones desde los actores educativos y sujetos que participan en procesos sociales determinados (Quintero y Ruiz, 2003). Bajo esta premisa, Noguera (2017) ayuda a profundizar esta cuestión contemplado la filosofía como una especie de conversión de la forma habitual de vivir, guiada por el orden de un contexto histórico determinado, la cual conlleva a unas técnicas que produjeron un cambio en el modo de practicar la vida siendo visible en procesos como la escolarización. Esto llevó a reconocer la indispensable relación entre pedagogía y filosofía para poder hablar de la educación.

Desde la pedagogía se caracterizaron algunos trabajos conceptuales y teorizaciones que se expresan frecuentemente en la investigación de un ámbito de producción teórica de la educación. La existencia e importancia de una teoría de la educación es definida según Touriñan (2008) por dos componentes, primero, sitúa la teoría para la mejora de la práctica educativa y segundo, como fundamentación racional de los estudios educativos. Por tanto, tendría que adentrarse en las cuestiones epistemológicas, en los fundamentos de todo saber y en concepciones sobre la teoría. Desde esta perspectiva, la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. En esta lectura de la educación como disciplina

al estudiarse como teoría, la pedagogía adquiere un estudio científico, señalando que posee un corpus conceptual propio, no como una teoría práctica, sino bajo la comprensión de su capacidad para producir investigaciones teóricas, llevando a cabo una construcción científica e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica. La teoría se inscribe en el nivel epistemológico en la Pedagogía, siendo contemplada como una disciplina que genera conceptos propios para explicar, interpretar y dirigir la educación como ámbito de realidad. Según el mismo autor, la teoría de la educación contemplada como disciplina tendría una dimensión investigativa específica pues en ella se podrían realizar: Investigaciones teóricas acerca de la educación; Investigaciones de teoría práctica de la educación; Investigaciones teóricas de la educación como construcción científica; Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva.

Con menos frecuencia se rastreó especialmente la apropiación de teorizaciones de pedagogos como Friedrich Herbart (Alemania), Philippe Meirieu (Francia), Rafael Ávila (Colombia) y Estanislao Antelo (Argentina) para hablar sobre la educación y sus intentos de conceptualización.

Sobre el primero, se retoma la proximidad del concepto de enseñanza al de educación. En su propuesta de una “educación a través de la enseñanza”, se puede señalar que no toda educación enseña y no toda enseñanza es educativa. Enseñar no es educar y educar no significa enseñar algo siempre. A modo de ejemplificación, Noguera (2013) destaca de esta teoría dos aspectos: el primero, corresponde a la importancia de un conocimiento especializado del educador y el segundo, enfatiza en la relación estrecha que puede haber entre la educación y la enseñanza para la formación del carácter. En el primer elemento lo que hay por resaltar es que aquel conocimiento especializado debe acompañarse de la ciencia de la educación es decir de la pedagogía y en el segundo elemento el reafirmar que para que haya una formación realmente del carácter es necesario un juego entre la educación y la enseñanza en correspondencia de fines.

En el caso de Philippe Meirieu, (como se citó en Cárdenas, 2021) la educación se presenta como una tarea imposible:

Porque no puede reducirse a un conjunto de competencias por muy elaboradas que estén” y porque hay que tener en cuenta al mismo tiempo dos discursos y dos posiciones contradictorias para el niño: ‘puedo hacer todo por ti’ y ‘puedes lograrlo tú solo’ [...] o bien, ‘haré todo lo necesario para que aprendas y crezcas’ y no lo conseguiré si tú no lo haces por ti mismo, libremente y por propia iniciativa (p.13).

Según Cárdenas (2021) para pensar el vínculo intergeneracional, los conceptos de infancia y educación se ponen en juego y constante tensión debido al proceso de escolarización de los niños, en ello los alcances y límites de la educación, distinguiendo educación de escolarización y de sistema educativo, pues esta desde lo comprendido aquí obedece a circunstancias que no suceden del todo en la escuela, pero que sin embargo aportan a dicho proceso y van de la mano. En consecuencia, las utopías educativas contienen, tanto a la escuela como a la educación en sí misma, siempre hay algo que se pone en juego al educar, en el proyecto de hacer al otro lo que no significa fabricarlo, pero necesariamente comporta la negación misma de la libertad total de ese otro, lo que no niega su posibilidad de libertad real. De esta forma, las apropiaciones de estas ideas sirven para reinventar la educación sacándola de los mitos de la fabricación como parte de una tarea ético-política capaz de forjar la ciudadanía por venir según Meirieu (citado en Téllez, 2007). Se puede inferir que la responsabilidad del docente con el llevar a cabo otro proyecto de mundo como lo afirma González (2015) pone en juego la relación educativa entre la praxis y la poiesis para las cuales la apropiación y acercamientos desde el humanismo y el sentido antropológico tienen por tema latente el hombre.

Continuando con los pedagogos mencionados anteriormente, se identificaron teorizaciones sobre la educación que se retoman del pedagogo colombiano Rafael Ávila, estas, concentran la atención en la educación como práctica reguladora de la cultura, en la cual, el quehacer del maestro es fundamental y en el compromiso con esa regulación de la cultura se ve reflejada la capacidad de crear una lógica de la reflexión, que permita valorar qué de la cultura se muestra a los estudiantes y qué del mundo se les ofrece, generando análisis, procurando una interrogación que propone alternativas de acción, habiendo la posibilidad de pensar la relación entre el quehacer del maestro y el saber pedagógico (García, 2019).

Por último, las teorizaciones del pedagogo argentino Estanislao Antelo (como se citó en Bustamante, 2009) se retoman para fijar cuándo ocurre la educación, al respecto, dirá que esta se da “cuando alguien pretende influir a otro que considera influenciabile” (p. 62). Sin embargo, como el otro no desea por sí mismo el saber o qué saber, la intervención sucede por el “influnciar”, “provocar”, “impactar”, en lo que se puede “domesticar” hasta “liberar”. El tiempo para ello puede bien delimitarse o suceder toda la vida. En esta teorización el rol del maestro no atiende como prioridad las demandas, contextos, intereses o necesidades particulares; más que todo ofrece una selección o una delimitación que se dice arbitraria del saber que no se necesita para la mera supervivencia sino para empezar a vivir el mundo. Se

trabaja con espíritus que aún no son deseosos de apropiarse de tal o cual saber (Bustamante, 2009).

Estas apropiaciones conceptuales desde estos pedagogos obedecen también a ciertas tendencias rastreadas en la producción académica durante el presente siglo en cuanto a los acercamientos epistemológicos que se han realizado sobre la pedagogía. Teniendo como punto de partida que la educación es el objeto de la pedagogía, es necesario la exposición de algunos de estos.

De esta forma, la concepción de la pedagogía en varios autores tiene diversas perspectivas tanto de encuentro como desencuentro algunas de las halladas son: La Pedagogía desde Touriñan (2008) es concebida como la disciplina de conocimiento de la educación. Por esta misma línea tal vez con una mayor profundidad, Noguera (2010) se remite a Compayré, para exponer que la pedagogía es comprendida como teoría de la educación y la educación la práctica de la pedagogía. De este modo, el autor habla de la existencia de una pedagogía teórica y una pedagogía práctica: la primera vinculada con el sujeto de la educación que es el niño; la segunda, con el objeto de la educación que son los métodos de enseñanza y las reglas del régimen escolar.

Tal vez por esta vía es que Domingo (2009) habla sobre la pedagogía sistémica, la cual se considera una nueva forma de mirar, entendiendo que esta, implica cambios profundos y su enfoque trata de crear las condiciones idóneas para que la escuela sea percibida como una realidad interconectada y abierta de manera permanente con su entorno. La pedagogía sistémica y su visión de la educación obligan al sistema a conciliar el orden con el desorden, a reconocer, gestionar el flujo continuo de energía del propio sistema, la emergencia de lo nuevo y lo creativo.

Si bien la pedagogía fue estudiada para conceptualizar la, comprenderla y así mismo entender la relación que le atañe con la educación, para Runge et al. (2015):

La pedagogía se concibe, en su sentido moderno, como campo disciplinar y profesional o como un campo de producción de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas, prácticas y aplicadas sobre la educación y la formación humanas. La pedagogía, desde esta óptica, no se reduce al saber del maestro con respecto a lo que hace, no es un saber orientador de la acción, ni al hacer mismo del maestro. La pedagogía es una disciplina científica que forma parte de las ciencias sociales y humanas, que se ha institucionalizado en el contexto universitario de muchos países desde comienzos del siglo XX y que cuenta con unos desarrollos



investigativos y una comunidad académica en consolidación permanente que produce saberes y conocimientos referidos a las problemáticas educativas y formativas (p. 11).

Es importante resaltar que se rastrearon al menos tres conceptos enseñanza, formación e infancia, como aquellos pertenecientes a lo denominado horizonte conceptual de la pedagogía, es decir, aquellos conceptos que circulan alrededor de la pedagogía y que en la producción reciente sobre educación parecen tener un punto de relevancia ya sea por su intensificación en el discurso o por su debilitamiento en el mismo.

El primer concepto es el de *enseñanza* el cual tiene un discurso predominante en cuanto a que se asocia por símil al de pedagogía. Desde las comprensiones de Herbart como se vio anteriormente, enfocado a la educación a través *de la enseñanza*. Pero este concepto también es denominado un don que posee el maestro y que es obsequiado a sus alumnos, en la enseñanza el maestro es el centro, hablar de enseñanza da lugar al rol del maestro. Contemporáneamente se ve una enseñanza de las ciencias a través de la didáctica pues en su mayoría estos dos conceptos más que relacionados suelen utilizarse como sinónimos.

El segundo concepto es el de formación en el sentido disciplinar para la pedagogía es rastreado en los siguientes autores Loaiza et al (2020) se destaca que, Formar es la capacidad de cada sujeto de dirigir de manera responsable su propia esencia como humano; referido esto entonces a la formación de sí, al cultivo de sí, es decir, a la autoformación. La formación está vinculada a la cultura y a la constitución de la humanidad. Se hace referencia a ella criticando primero la intención de reducirla a moldeamiento externo y pasar a enunciarla como un asunto en el cual la relación de ayuda en la construcción del otro en relación, con otros es fundamental. Son para Gadamer (como se citó en Loaiza et al 2020) categorías asociadas a la formación, el aprendizaje, la enseñanza y la competencia personal.

El tercer concepto descrito, se alude a la infancia, en ello, Runge et al. (2015) Es muy específico, se remite a Comenio, quien dice que la infancia es una etapa necesitada de protección y un periodo de formación, educación y aprendizaje que ha de llevar a la adultez. En esa línea, es también la construcción pedagógica marcada por etapas, tiempos e institucionalizada a la que el niño debe responder. Pero adicional a esta idea de infancia, es importante mencionar que en el rastreo fue posible identificar este concepto entorno a la educación escolar, es decir el papel de una institución como lo es la escuela, educación infantil; los vínculos intergeneracionales que se tensionan; la preocupación en la formación docente,

dirigido a la idea de responsabilidad; y las normativas para el ajuste de la reorganización escolar en función de la infancia.

Dicho esto, y para mostrar los discursos sobre los temas ya mencionados, se inicia con Marín (2003) quien dice que a principios de este siglo se propuso una revalorización de la infancia, de allí se crea la necesidad de transformar la educación infantil en las escuelas, pero también, esta revalorización supuso unas estrategias específicamente y la que atañe a la conversación es el valor económico que implica el concepto de niñez.

Entendiendo esto, el siguiente paso es ver cómo el sistema educativo se reforma para dar cumplimiento a esta nueva concepción. Vasco (2006) comenta la reorganización escolar en torno a grados como lo son jardín y transición, esto supuso una articulación de la educación infantil, con la educación básica primaria. Pero es necesario devolvemos un poco para entender eso denominados vínculos intergeneracionales, Cárdenas (2021) dice en pocas palabras que es la transmisión de las anteriores generaciones a las nuevas. Pero esta transmisión se ve reflejada por la responsabilidad que se le adjunta a la sociedad adulta; dicha responsabilidad, se evidencia en las retóricas de las políticas educativas como se mencionó anteriormente, pero también en el campo de la educación que se dirige a la tarea de educar y lo que implica escolarizar para el acceso a la cultura.

## **2.2 Influencia de otras disciplinas en el campo de la pedagogía y la educación**

La pedagogía ha sido atravesada por la influencia de otras disciplinas como las denominadas Ciencias de la educación, en las cuales se encuentra, la sociología; la psicología; la historia; la economía, y la antropología. De cuales ya ha venido introduciendo en su relación directa con la educación, sin embargo, es necesario ahondar en estas comprensiones desde lo que refiere estrechamente con la pedagogía.

Para entender el sentido de esta entrada se presenta el trabajo de Díaz (citado en Vargas, 2000) sobre la existencia de un campo intelectual de la educación, el cual, se puede inscribir un orden tanto discursivo como procedimental dado que se podría entender que esta teorización se soporta en tres componentes determinantes, a saber, la pedagogía, la enseñanza y la didáctica. De esta forma, se podría hablar del carácter de este campo intelectual como disperso al volverse dependiente de las ciencias auxiliares de la educación, con las cuales junto a los tres componentes determinantes que abarcaría la educación conservan cierta interdependencia interna y le dan contenido a esta, aunque mantengan una relativa autonomía para su construcción.

Ahora bien, desde la perspectiva de Durkheim que ya fue abordada a profundidad en el apartado de conceptualizaciones, es posible expresar la educación como un ente eminentemente social, tanto en sus orígenes como por sus funciones, la pedagogía depende entonces de la sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia y por tanto esta debe trabajar en función de teorizar las comprensiones que desde el hecho social se arrojen especialmente a la escuela. No obstante, según Noguera (2013) esa dependencia de la sociología como principal disciplina de la pedagogía se vería desplazada por la vinculación del paradigma psicológico al campo de la educación, imponiéndose por su íntima articulación con los desarrollos científicos de la biología. De esa manera, se constituyó a comienzos del siglo XX el movimiento de la llamada Escuela Activa.

Obregón (como se cita en Larina, 2002), expone que la psicología moderna se divide en dos ramas: la psicología experimental y la psicología clínica, formando un nuevo saber; este dio paso a la creación de los métodos de enseñanza y de las estrategias de formación de la Pedagogía Moderna y la Escuela Activa. En esta última la educación está centrada en el estudiante debido a que tiene sus principales fundamentos según Fabela (2009) en varias teorías pedagógicas, especialmente el constructivismo psicogenético. Se destaca la necesidad de un trabajo diferenciado, pues estas teorías no serían precisamente pedagógicas, por el contrario, se inscriben en el campo de la psicología aplicadas al campo de la pedagogía. Es así como según varias teorías rastreadas en la investigación postulan el paradigma constructivista como una teoría pedagógica donde se da una interacción recíproca y constante entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Retomando la primera rama de la psicología moderna, Larina (2002) señala que la Psicología científica experimental con sus métodos sirvió de base para la formación y desarrollo de la nueva pedagogía experimental. Esto sucedió debido a que para que la pedagogía dejará de ser arte y pasará a ser científica, necesitaba ser objetiva. Ello se realizó utilizando el método científico, dirigido a lo que es medible en la psicología experimental, para ello se utilizan test de diferentes clases. Mientras, otros autores como Bustamante (2009) piensan que la pedagogía puede utilizar el psicoanálisis del niño como un medio auxiliar; el psicoanálisis no puede reemplazar a la pedagogía; es decir, por que este se aplica a otro objeto. “No es lo mismo el niño estudiante que el analizante” (Bustamante, 2009 p. 268).

De manera que, desde las teorizaciones del psicoanálisis se propone un “optimum” para la educación y la pedagogía Bustamante (2009), que se trata de conseguir lo más que se pueda y perjudicar lo menos posible, según las condiciones históricas para saber qué se puede prohibir, en qué épocas y con qué medios; sin tener criterios universales para ello. Por tanto,

la tarea del pedagogo y del maestro adquiere más dificultad al entender que trabaja con más que entidades epistémicas, estas son pulsionales, irrepitibles y singulares donde todos traen consigo diversas disposiciones constitucionales.

Siguiendo con la discusión, otra disciplina es la historia de la educación, está, se enfocaba en los principales sucesos políticos y económicos, explicando así la deriva de unos periodos históricos, donde los fenómenos educativos tiene un vínculo y las leyes generales los organizan (Martínez, 2010). En cuanto a la relación que tiene la historia y la pedagogía, Heredia (2020) dice está guiada por el humanismo y la filosofía del progreso. “El puente entre la historia y la pedagogía lo viene a trazar en realidad el hecho de que la educación puede comprenderse como el tiempo de la historia.” (Heredia, 2020. p. 14)

Sobre la base del tema, se aborda a la economía, para ello Vitarelli (2009) explica que la economía de la educación surge de la ciencia económica como una rama, matematizable que hace centro en el capitalismo predominante de mediados del siglo XX, con especial énfasis en el imperio económico de Estados Unidos. Es de este modo que, la corriente del pensamiento económico aplicado a la educación, es decir, la teoría del Capital Humano está fundamentada en el denominado modelo liberal clásico, con el cual las sociedades disciplinares aportan al crecimiento de los estados capitalistas.

Es necesario el rastreo que se realizó desde los autores y sus textos para entender la relación o tensión de la pedagogía con las demás ciencias, pero, así como hay una clara posición, de no dejar a la pedagogía olvidarse de su objeto que es la educación y guiarse por las otras disciplinas sin un criterio propio; también otros autores como García (2009) exponen que:

El desarrollo humano no está preinscrito en un programa genético; es más bien el resultado de un desarrollo culturalmente dirigido. De ahí la necesidad de recurrir a otras ciencias que permitan comprender ampliamente el sentido y la manera de orientar la educación de un ser humano: la antropología, la historia, la filosofía, la sociología de la educación, entre otras, como campos de conocimiento, no para llegar a dominar cada disciplina, sino para convertirlas en conocimientos útiles que permitan agenciar los propósitos formativos de un educador. (García, 2009, p. 144).

También aparece la mirada antropológica enfocada a la pedagogía y lo que ello puede dar cuenta en la educación, de esta mirada se pudo identificar lo siguiente.

El sentido antropológico como plantea Runge et al. (2012) en la idea de perfectibilidad humana se hace evidente la necesidad de la educación como aspecto constitutivo y

constituyente del ser humano. Con respecto a lo anterior, es que se puede dotar de un sentido antropopedagógico a las conceptualizaciones sobre educación como se ha indicado en algunas investigaciones recientes. La antropología kantiana, aunque es escasa en su investigación y producción estas aproximaciones dejan dilucidar el análisis con respecto a qué es lo específico el ser humano y por qué la educación entonces se ha determinado como el medio por excelencia de transformación y cambio del estado inculto con el que se nace.

Concretamente en lo anterior se da la relación de la antropología pedagógica, y esta como campo de reflexión, resulta de la mezcla entre, la antropología, entendida como teoría, estudio, discurso, tratado, reflexión sobre el ser humano; además, de ser percibida como la capacidad del sujeto de volverse a sí mismo objeto de percepción, observación, cuestionamiento, indagación, reflexión e investigación (Runge et al., 2015); relacionándolo como una interpretación de lo humano en el ámbito educativo.

### **2.3 Adjetivaciones**

Segundo, las adjetivaciones pueden ser entendidas como la forma de calificar, denominar o catalogar cierta noción a la que se le agrega siempre información al ser derivados de un elemento ya existente; estas suelen brindar algunas cualidades adjudicadas a dicha noción o concepto en la producción discursiva sobre un tema en específico. Con relación al concepto de educación estas adjetivaciones rastreadas arrojan un panorama de su aparente proliferación y se concentran en las siguientes dos entradas de forma reiterativa, la primera de carácter económico y de producción, y la segunda vía de comprensiones desde las humanidades y lo humanístico.

En la búsqueda realizada se encontró la idea de *educación permanente*, la cual se puede entender como aquella que se extiende a lo largo de toda la vida. Desde las comprensiones de Martínez (2010), en la actualidad esta comienza previa al nacimiento y se extiende hasta los posdoctorados, ello supone un giro en la responsabilidad asignada al Estado sobre la tarea educativa quedando adjudicada al individuo. Así, este deberá vincularse casi que por sí solo con la vida y con la empresa, a la vez, que asume que la autonomía es sinónimo de libertad para actuar y, por tanto, constituye el derecho que representa la educación. Tal comprensión de ella supondría la apuesta por un bien público y común, asumiendo por ello la necesidad de un Estado más fuerte que garantice tanto el acceso como la permanencia de los educandos en todos sus niveles y que esto no dependa del gobierno de turno para que también promueva procesos

de cualificación de la educación; sin embargo, lo que se observa es una reducción del papel del Estado frente a los temas de la educación (Rodríguez, et. al, 2021).

De esta misma forma, se puede asociar a lo anterior la adjetivación de *educación neoliberal*, puesto que según Armida et. al (2014), es la perspectiva hacia donde se ha desplazado la noción de educación desde una lógica política y económica para favorecer los discursos sobre la igualdad y la solidaridad. Esto se expresa, en la idea de hacer de la escuela una empresa que le dé paso a la existencia de los administradores de la educación. Lo anterior, supone el cuestionamiento a las lecturas de la educación como un producto de compraventa al servicio de un modelo económico, en el que siguiendo a Rojas (2004), se desvanece el rigor de la investigación y del trabajo conceptual, reduciendo el trabajo teórico en el campo y con ello la interacción entre los sujetos de la educación, es decir, entre maestro–alumno. Esto ha llevado a que tanto funcionarios como investigadores en educación ya no abordan la pedagogía y su estudio se reduzca al análisis de cifras procesadas por programas estadísticos, generando una concepción de educación limitada a datos. Como afirma Bustamante (2015), esta perspectiva cada vez está más lejos de las personas que llevan a cabo el trabajo educativo: “quien no entienda estadística, mejor que no opine al respecto” (p. 67).

En relación con lo anterior, aparece la idea de la *educación como un territorio en disputa*, dado que en este los empresarios y los medios de comunicación habrían ejercido presión sobre las decisiones de política pública y en ello se cruzan dos discursos que en la definición de desarrollo como realización de los derechos humanos se tensiona cuando paradójicamente al mismo tiempo se habla de este aspecto desde la perspectiva económica empresarial del capital humano. Agregando a ello, estos atributos a la educación se siguen tensando cuando en la definición de educación constitucionalmente y en la Ley General de Educación se denomina a esta como un servicio, por lo tanto, se vuelve susceptible de cuantificarse, lo que desde las lecturas economicistas de la educación se privilegia en la relación costo/beneficio (Álvarez, 2014).

De otra forma, según Blanco (2007) la *educación como un derecho humano* (humano dado que hoy el medio ambiente y los animales también poseen derechos, por lo que la educación sería un derecho exclusivamente humano) el cual debe incluir a todos sin importar su identidad, etnicidad, discapacidad etc, pues gracias a ella se logra un desarrollo integral de la persona y, por lo tanto, de las sociedades. Esta se ve como una herramienta que permite ejercer otros derechos que dignifican la vida del ser humano. Desde ello, se trae a colación la

*educación como un bien público* perspectiva que desde la UNESCO se percibe como asociada en la actualidad con la educación como un derecho fundamental de toda persona.

En concordancia, se puede relacionar estas dos adjetivaciones de la educación con una más encontrada como la denominación de *educación ciudadana* según Smith (citando a Hoyo, 2009), procura que se constituya la disposición “para permitir a una sociedad moverse en las encrucijadas, preguntándose cuál de sus jóvenes aspiraciones desea realizar” (p.26). Desde esta perspectiva, la educación ciudadana no solo es importante para los sujetos o actúa directamente sobre ellos, sino que a nivel macro pretende modificar el comportamiento de los habitantes para llevar a cabo ideales o concepciones de bien general en justicia. Por tanto, se enuncia que dicha educación debe echar manos de los recursos del humanismo de Occidente para llevar a cabo proyectos de educación en valores desde el cultivo de la humanidad.

En esta educación ciudadana se ve cómo aparece marcada la *educación ética y en valores*, que si bien en la actualidad así se le denomina al componente curricular en la escuela, este desde las políticas públicas y el reconocimiento de la memoria y el conflicto armado empezó a tomar fuerza en la producción reciente sobre el lugar de la educación frente a ello. Por lo que el trabajo sobre la educación ética y en valores humanos puede verse reflejada en los múltiples retos que tienen las instituciones escolares en materia de capacitación de docentes para el trabajo desde y para esta dimensión, también la adecuación de los currículos y la renovación de las prácticas escolares, para dar tratamiento a las problemáticas relacionadas con la historia reciente, de lo que se espera la formación de ciudadanos y de sujetos políticos capaces de incorporar de manera crítica los aprendizajes que de allí se puedan poner en práctica (Herrera y Pertuz, 2016).

#### **2.4 Educación como medio para diversos fines**

Tercero, la educación como medio para diversos fines obedece a varias lógicas históricas y contextuales que determina la necesidad de direccionar los fines y las acciones de esta, en función de solucionar o aportar antídotos sobre los problemas comúnmente de carácter social, como ejemplo de ello se puede mencionar la educación para el trabajo y el desarrollo humano (Mosquera et al., 2012), en la cual como anteriormente se puntualizó la educación es tanto un derecho como un servicio, por este motivo las políticas se enfrentan con la necesidad de satisfacer tanto el criterio de rentabilidad como lo que implica que sea un derecho humano, cuestión que no se ve claramente en el país al no cumplirse con efectividad (Álvarez, 2013 y 2014). Lo que parece generarse es más un avance en la terminología empleada en la educación

a través de La Ley 1064 de 2006 como la denominación de una educación no formal o la educación para el trabajo que aparece en la Ley 115 de 1994.

Siguiendo con los aspectos de la normatividad, como cita Atehortúa (2012) en el Plan 2002-2006, la educación se definió como “factor esencial del desarrollo humano, social y económico y un instrumento fundamental para la construcción de equidad social [...] El Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 volvió sobre las variables utilitaristas (DNP, 2007 Tomo I, p. 150). Desde este panorama se define a la educación como un instrumento para lograr la inclusión social por características diferentes a las que tienen que ver con su nivel socioeconómico” (pp. 73–74). Ello entonces, busca que a través de la educación se permeen diferentes esferas de la vida social y los sujetos de estas. Esta perspectiva, parece dirigirse a las concepciones sobre la educación en otras derivaciones como la educación de los grupos étnicos basada en criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad, que tiene como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso de las lenguas vernáculas haciendo referencia a lo que normativamente se espera (Castillo, Hernández y Rojas , 2005).

Otras perspectivas se dirigen a la educación como una expresión y experiencia de libertad y liberación donde “la tarea política intrínseca de la educación es la liberación inacabada de encuentros que hacen y rehacen el ser–en–común de la libertad, de la igualdad, de la fraternidad y de la responsabilidad” (Téllez, 2007, p.146). Con respecto a la liberación también se presentan otras definiciones o concepciones tales como la encontrada en la opinión del profesor Hoyos Vásquez retomado por Carrillo (2017), en la cual la educación desarrolla esa fuerza creativa que poseen todas las personas que es necesaria para liberarnos de distintas alienaciones, por lo que resulta contraria a todo proceso de deshumanización. Este tipo de liberación se dirige hacia la educación como una forma de liberar a la persona de todo lo que la aleja de la humanización y lo acerca hacia cierta barbarie o animalidad.

En la vía de los discursos sobre la liberación, también se pueden asociar las comprensiones retomadas desde Paulo Freire, en las que se enuncia la existencia de una *educación para la emancipación* que pretende reivindicar cuestiones políticas que en el país viene adquiriendo un lugar sobresaliente como el trabajo sobre la memoria y el olvido. Se centra su acción en los procesos de resignificación de lo subjetivo, cuyos participantes de manera activa se acercan a los procesos de reconocimiento y dignidad en lo que complementariamente se denominó una necesaria “educación para la paz” en la cual se puede



buscar combatir y resistir frente a la colonización que los medios hacen del espacio/tiempo del saber, el poder, autoridad y así con los procesos de memoria. (Delgado, 2009; Arfuch, 2016).

Continuando con aquellos fines diversos adjudicados a la educación se pudo rastrear como medio para la alfabetización al respecto, Domingo (2009) indica que durante los últimos siglos los esfuerzos se han encaminado hacia la alfabetización de la población. Rogers (citado en Domingo, 2009) indica que el objetivo de la educación es facilitar el cambio y el aprendizaje. Este último, sería autoiniciado, significativo, experiencial, permanente y centrado en la persona –características compatibles con ciertas ideas sobre la educación–. Tales consideraciones obligarían a introducir en la formación de los maestros nuevas capacidades y competencias relacionadas con la gestión del aprendizaje.

A su vez, desde estas perspectivas se aborda lo educativo no exclusivamente desde lo escolar, toda vez que el aprender sería posible en todos los lugares, aquí confluyen tanto análisis cognitivistas como concepciones positivistas. Por ejemplo, Torres (2006), quien aborda lo educativo como un hecho intersubjetivo, insta a desmarcar la educación de lo exclusivamente escolar, sin desconocerla y, reconoce el lugar de la escuela como un escenario de confluencia de subjetividades que entran en conflicto. Asimismo, recalca la posibilidad del diálogo de saberes, no comprendidos como aprendizajes meramente cognitivos y conductuales.

### Capítulo 3. Lecturas contemporáneas sobre la educación

Lo descrito en este apartado obedece a lo siguiente: las comprensiones sobre la crisis que han configurado lo que se denomina crisis de la educación; las condiciones contemporáneas de esta y su efecto en algunos campos de conocimiento, como es el de las humanidades. En otro sentido, también se destacan algunas confusiones respecto al concepto de formación dirigido al campo laboral y cómo esto se pone en función con la formación en el maestro, determinando su rol y profesionalidad. Bajo otra perspectiva, se presentará la importancia actual que tienen los discursos del campo de la economía sobre el de la educación, dirigiendo la atención hacia algunos conceptos limítrofes con respecto a la pedagogía, estos son: aprendizaje, evaluación y calidad. Como última línea, están aquellos conceptos emergentes en los discursos sobre educación del presente siglo, estos son: competencias, educación ciudadana, nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

#### 3.1 Crisis

La noción de crisis es objeto de análisis de diversos autores. Por una parte, Velasco (2020) propone definir la crisis como “un fenómeno de disrupción severa y persistente en el funcionamiento o en un estado de un sistema. Por disrupción, se entiende toda situación del sistema que incluya una interrupción de la actividad normal en alguno de sus componentes” (p.10-11). Es decir, una crisis no es una ruptura, quiebre o destrucción del sistema en sí, sino un estado tal vez anterior a una posible ruptura que podría no ocurrir, a razón de que esta pueda ser una reacción temporal del sistema para afrontar una emergencia, un ataque, o un problema. Por ello, la crisis educativa desde esta perspectiva se caracterizaría por la disrupción severa y persistente en el funcionamiento o en un estado de un sistema educativo. Así mismo, se suelen poner en tensión los criterios empleados para evaluar el sistema educativo y con ello determinar qué tanto de crisis posee en ello han intervenido según lo rastreado una marca cada vez más definida de la lógica economicista de la educación donde se trata el problema de la crisis del aprendizaje, no de la educación, dado que la gran mayoría de los Estados y gobiernos apuestan por lograr el “éxito escolar” en el menor tiempo posible medido a través de la cantidad de aprendizajes adquiridos. Así como afirman desde esta perspectiva esto hace pensar en problemas que no solo influyen en la educación como sistema educativo sino con su conceptualización, o que su polisemia tiende a generar problemas metodológicos.

Por otra parte, Franco (2012), indica que la crisis puede entenderse 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” (p.47). Desde esta perspectiva, entiende que reconocer la existencia de una crisis denota la necesidad de estudiar e interpretar las condiciones que provocan dicha realidad, en la que se relacionan cada sociedad en su interior y con los demás países. La identificación de una crisis como un asunto histórico y contextual permitiría descifrar los desafíos que emergen y las tareas de la época derivadas de tales condiciones históricas.

Desde otras perspectivas las actuales expresiones de crisis en el ámbito educativo tienen especialmente su origen “en la lógica de un modelo educativo desubjetivante, deshistorizante y descontextualizante” (García, 2021, p.10). De esta forma, la propuesta de comprensión que se arroja desde esta racionalidad, según García (2021) consiste en mostrar la pertinencia del ejercicio crítico–analítico en las prácticas discursivas de los términos, conceptos, categorías y narrativas operantes, epistémica y políticamente, que en la contemporaneidad dan las características de lo que se puede denominar como el ámbito educativo; siendo el objetivo poner a la luz cada una de las dimensiones alteradas por la pedagogía neoliberal–desarrollista. En consecuencia, no se concentra en la denuncia de la crisis de la educación como la sola privatización de la educación, dado que queda vacía esta premisa, sino se analizan los elementos anteriormente nombrados que sirven de constitutivos para entender el por qué desde un ejercicio crítico–analítico tomando distancia central porque se pueden mostrar como reduccionistas lo que muchos de los análisis críticos por parte de académicos, intelectuales y movimientos sociales, han brindado sobre este diagnóstico de principalmente el sistema y modelo educativo que se pone en una eterna tensión y contradicción entre lo público y lo privados sociales.

La idea de crisis tendría algunas condiciones contemporáneas que adjetivarían dicho concepto en diversos aspectos: crisis de la escuela, crisis en algunos campos específicos de conocimiento, en el caso de las humanidades; crisis del sujeto y la subjetividad; así como la relación entre la educación y los medios de comunicación.

En este orden de ideas, la producción al respecto de la crisis de la escuela como asociado a una revalorización de la infancia y la tendencia hacia la desaparición de la infancia. Para dar cuenta de ello, Marín (2003), muestra la manera en cómo durante las últimas décadas diferentes instancias centran cada vez la atención sobre el papel de la institución escolar y su vigencia en el mundo actual poniendo en cuestión su pertinencia y legitimidad mediante la pregunta: “¿es aún necesaria la escuela?” (p.47-48). En este sentido, las preguntas sobre qué pasa con la

escuela y por qué parece haber entrado en un proceso de deslegitimación, además de las diversas formas en cómo está transformando sus rituales, sus los sujetos que cohabitan este espacio, sus métodos y su carácter. Aquellas cambiantes prácticas y escenarios educativos han venido caracterizando lo que se podría denominar crisis de la escuela que no solo se limita a ésta como parte del sistema educativo sino a las peticiones de la formación para un nuevo modo de ser ciudadanos, del estudiante y del maestro.

Este asunto en las décadas recientes se ha vuelto cada vez más complejo pues la vinculación de la institución escolar y la cultura mediática a través los medios de comunicación, en ello Vásquez (2005) sitúa la crisis de escuela asociada con “los proyectos históricos-políticos que se han desarrollado en América Latina en los últimos tiempos, tal como el neoliberalismo que ha apuntado muy fuertemente a socavar las bases de la escuela y hacerla, de alguna manera, recurrir a sus peores rasgos” (p.112). Esta misma lógica ha ejercido presión sobre los actores escolares en aras de una transformación del escenario escolar, especialmente por parte de los maestros, a quienes no se les habían abierto los espacios necesarios para la formación pertinente que exige su tarea a las nuevas condiciones de época.

Desde luego, en esta crisis hay un rasgo que en las últimas décadas se le ha volcado la responsabilidad al maestros a lo que la aceleración e inmediatez de la contemporaneidad ha moldeado y modificado toda clase de prácticas, cuestión que con las aparición de los medios de comunicación se ha ido modificando la relación de todas las personas consigo mismas, con el otro y con el mundo, lo que no significa que haya sido motor de dichos problemas que según este razonamiento, han dejado a la escuela rezagada respecto a ciertas transformaciones culturales. Al verse la escuela como aquel lugar que no se modifica drásticamente con la implementación de la tecnología digital y los medios de educación hace pensar que la crisis empieza es por su forma de ser “inadecuada” a estos tiempos porque parece que se educa o se forma para otra época. Como expresa Huergo (citado en Vásquez, 2005) esta cuestión no se resuelve simplemente apuntando a la transformación y renovación de la escuela sino a la relación constante que se establezca entre la escuela y los proyectos de país que aporta a pensarse las transformaciones culturales que ha llevado a cabo la implementación de los medios de comunicación y las tecnologías digitales ya no solo a la sociedad, sino que atraviesa la escuela misma.

Las anteriores consideraciones llevan a situar en la producción académica una preocupación por una crisis del sujeto de nuestro tiempo que tiene relación, a su vez, con la crisis de las instituciones en las que se encuentran, cuestiones como la escuela, la familia y el

Estado. La pronunciada emergencia de un mercado que incita a un consumo compulsivo instala al sujeto en una gran incertidumbre sin previo aviso, adicional, las instituciones no lo han preparado para dicho cambio aún menos lo ha la escuela, la cual está interesada por desarrollar habilidades en ciertas áreas de conocimiento. Esta incertidumbre brinda todo contra lo que se le pide al sujeto superar para lograr estabilidad y seguridad que contradictoriamente es lo que le demanda la sociedad contemporánea. En este contexto, se tornan complejas ciertas relaciones del sujeto con las instituciones especialmente con la escuela y con la educación en su espectro general; pues la problemática que se desencadena alrededor del cuerpo, en cuanto materialización de la subjetividad y su relación con la libertad se ven tensionadas por la proliferación de los discursos extremistas que legitiman la libertad por libertinaje, poniendo las instituciones como lugares de autoritarismo más que de autoridad Vázquez (2008).

Todo esto, lleva a plantearse por varios autores una inquietud por el cuerpo y su regulación cuando se ha desplazado la idea que aboga por una libre autorregulación a más bien una libre forma de llevar el cuerpo ¿qué le dice todo esto a la educación? primero es importante destacar como se define la subjetividad esta se construye en relación con los otros y con el mundo percibido, es decir a partir de la exterioridad. En ese sentido, para entender en la contemporaneidad la crisis de la subjetividad, es fundamental revisar y fijarse en la relación del sujeto con los otros (Vázquez, 2008).

Al respecto de la crisis y sus efectos en el sujeto, la subjetividad y la subjetivación como implicaciones en la crisis del sistema educativo a finales del siglo XX y principios del XXI, Rubio (2013) propone la existencia de una subjetivación propia del neoliberalismo que se ha venido construyendo en los últimos sesenta años desde lo que se promete a través de la educación siguiendo la lógica que a mayor inversión de esta en la población, se esperan mejores oportunidades de empleo, alcances en el ámbito técnico y mayor producción cultural; lo que afecta directamente en lo que se puede entender por mejor calidad de la ciudadanía y la posibilidad de competir en el mercado laboral. La subjetividad se entiende no como un acuerdo universal que antecede a las prácticas, sino que son las prácticas mismas las que anteceden los modos de construcción de la subjetividad. Esto conlleva a la comprensión de la educación como una tecnología central para la práctica del gobierno neoliberal. En esta perspectiva, aparece entonces, la idea de *crisis* como si esta estuviera adjuntas las soluciones o alternativas, debido a que ella sugiere transformaciones, cambios, ejecución de planes de mejora e inversiones, además esta idea no implica un fin, por el contrario, es lo que antecede, lo que permite estar alerta para no llegar a algo indeseado. “La crisis advierte que aquello que es crítico, lo es en

tanto tiene dificultades en su funcionamiento y es menester curarlo para que retorne a un estado de “normalidad” o bien, para que avance a un mejor estado” (Rubio, 2013, p. 24).

Ahora bien, la crisis del sujeto y de la subjetividad también se ven como una crisis de la identidad por la intervención en la vida cotidiana de los medios de comunicación y las tecnologías digitales. Por ejemplo, Rozo (2010) postula el nacimiento de un “sujeto virtual” que asociado a la educación hace explícita la crisis de identidad tanto dentro como fuera de la red, la tensión se encuentra continuamente en las perspectivas que van más allá de la virtualidad como simulación y pretenden poner en juego las múltiples subjetividades. De esta forma, se evidencian tensiones entre la comprensión, la actuación de los sujetos en el mundo real con sus reglas, la supuesta realidad virtual que se puede proyectar con sus códigos, sus modos de explorar las formas de ser sujeto, en ello la multiplicidad de las identidades y las subjetividades que puede tener el sujeto o más bien el individuo que se extiende en el entorno digital. Las nuevas relaciones con la información y las otras formas de producir conocimiento, en conjunto con lo virtual como escenario de posibilidad, le han dado paso a la posibilidad de la educación en entornos digitales.

Es en esta vía de la crisis de identidad no solo cobra sentido en la vida diaria, sino en la educación, por ejemplo, se menciona como efecto, una crisis de la identidad del maestro de la cual plantean al menos cuatro aspectos específicos: a). La extensión de las formas de ser sujeto en el mundo material al entorno digital; b). La esencia del maestro formado para un entorno diferente, es decir la presencialidad, frente al escenario digital que implica otras formas de interacción. c). El diseño de los ambientes virtuales de aprendizaje, en los cuales los materiales implementados contienen solo la información necesaria para generar el aprendizaje en los estudiantes y posibilitar la autonomía, esto afecta el rol del docente como experto contra otras funciones adjudicadas; en ese sentido la existencia del rol docente solo se da cuando se requiera o demande; d). Las formas de enseñar, en función de modelos pedagógicos que orientan diferentes estructuras y actores. De ese modo, como ya se mencionó el rol del maestro está en disputa entre ser un experto, responsable de los contenidos y la disciplina, a ocupar un rol de tutor o diseñador (Rozo, 2010).

Como se puede observar las exigencias son cada vez más para el maestro y su formación de actuación en un medio que ya no es la realidad física sino virtual, avizorando así una crisis que siendo sobre el sujeto, la identidad y la subjetividad se han vuelto un tema problema que influye en la educación y en la forma de entender el mundo y compartirlo.

Desde la crisis producidas en el sistema educativo, un aspecto que se le suma a lo rastreado desde las múltiples crisis de las cuales se empieza a hablar, es sobre el surgimiento de la modalidad de sistema de educación superior a distancia como una respuesta a una crisis del sistema universitario formal que según Pinilla (2001), se evidencia en desfase de los programas universitarios con los requerimientos de la sociedad actual, problemas entre la preparación universitaria y la estructura ocupacional, baja eficiencia de lo que se considera como “los métodos tradicionales, carencia de recursos humanos, materiales y físicos para un desarrollo integral, escasa cobertura de algunos programas y deserción estudiantil y los altos costos por matrícula” (pp.66-67). Es importante destacar que esta denominada crisis del sistema universitario formal se empezó a acentuar a comienzos de los años 80 pero no fue hasta finales de los noventa que con el avance en los sistemas de comunicación y la tecnología se pudo llevar a cabo dicha propuesta educativa.

Las múltiples crisis que fueron expresadas pueden verse converger en la crisis de la educación, Heredia (2020) señala al respecto que esta puede ser entendida como crisis del tiempo, es decir, una aparente aceleración y detención de la educación como tiempo futuro, puede verse reflejada en la ausencia, en la legislación colombiana de los fines que están relacionados con la perfección humana. En este sentido, no habría fines educativos, que no se involucraron con las propuestas mediadas por intereses económicos o ideológicos, esto a razón de como frecuentemente las metas de la educación y objetivos, más que fines están puestos a solucionar unos problemas contingentes del presente, como aquellos relacionados con el aumento de la productividad y de los ingresos. Para hablar sobre la intervención de varios campos como el económico, el político y el social en la educación, se retoma a Tröhler (2014) y al concepto de educacionalización, que según esta perspectiva como efecto trajo consecuencias en la conceptualización de la educación pues no hubo cabida para que se produjera serias teorizaciones de esta como un concepto técnico de la pedagogía. De esta forma, se tiene por crisis de la educación este vaciamiento pues quedó como un campo abierto a la opinión, incluso de dominio público, un debate que según esta perspectiva lleva más de cien años en Colombia.

Con esas aproximaciones a lo rastreado sobre la crisis y sus conceptualizaciones o concepciones, es importante situar los fenómenos que llevaron a esas formas de entenderla, especialmente en las diversas condiciones que en América Latina se empezaron a marcar. De esta manera, se pudo detectar en la producción reciente, que suelen situar estas preocupaciones a partir de mediados de la década de 1960, donde el discurso del desarrollo influye en esta parte

del continente americano, con la necesidad de formar para el capital humano según los lineamientos del intervencionismo estatal y el aceleramiento productivo; esto garantizó la ejecución de los planes de desarrollo económico vinculados a generar algunos valores, entre ellos, la solidaridad y el cooperativismo que posteriormente serían desplazados por otros valores como el de la competencia y la autonomía al pronunciarse estos en la década de 1980 como solución para de la decadencia estructural de la escuela, de acuerdo a los requerimientos de una economía, que cada vez se había vuelto más global, y la ampliación de los mercados internacionales se convirtió en la ambición de cada país. Estas transformaciones o desplazamientos de racionalidades influyeron desde los económicos y administrativos inminentemente al campo de la pedagogía que pusieron en la discusión otros propósitos con respecto a la educación en las instituciones educativas y las relaciones que a su interior se establecen (Acosta y Barreto, 2006).

Por último, las crisis como un elemento acrecentado en algunos campos de conocimiento más respectivamente en las humanidades y en su objeto particular es decir lo humano. Aguirre (2017) retoma los planteamientos de Cary Wolfe (2010) en *What is posthumanism?* para evidenciar las apuestas que desde el posthumanismo se tienen respecto a lo que le concierne al hombre y por qué es un elemento más que se le suma a la crisis de las humanidades; resumidamente expone que no es sobrepasar o rechazar al humano, sino describirlo con sus modos característicos de comunicación, interacción, significaciones sociales y valores afectivos con mayor especificidad, una vez se haya removido el sentido del dominio ontológicamente cerrado de la conciencia, la razón, la reflexión, etc. Wolfe (citado en Aguirre, 2017) expresa que la amplitud de concepción sobre el ser humano se debe a que parece haber una nueva concepción de humano distinta a las elaboradas durante la modernidad, el sentido multidimensional y de mejoramiento infinito a través de las nuevas tecnologías, han puesto a las humanidades en vilo, que es reforzado por la reducción y hasta eliminación de las humanidades y sus preguntas para la comprensión de lo humano.

Ahondando en el sentido moderno como primer nivel de la crisis de las humanidades en la actualidad por los problemas que acarrió su misma constitución en ese tiempo. Las disciplinas como la filosofía y la literatura estuvieron atravesadas por el modelo educativo de la Ilustración, que, para constituir esos saberes y esas ciencias, distinguió tempranamente entre el conocimiento intelectual y el manual, otorgando mayor importancia a uno en detrimento del otro, dividiéndolos según clases sociales y al mismo tiempo organizando la distinción entre lo útil y lo erudito (Rodríguez, 2017, p.115). Así mismo, la necesidad de dar cuenta de la



especificidad de lo humano con respecto a los demás animales. Esta última cuestión se complejiza y se empieza a dejar desplazada por otras cuestiones de interés en su mayoría de sentido económico.

Como resultado, según Rodríguez (2017) en los años cincuenta, esta crisis de las humanidades se hizo evidente con la aparición de la cibernética, debido a que por medio de este tipo de ciencia se elaboró una compleja teoría de la información a partir de la cual se generaron técnicas y saberes que pusieron en tensión las ideas del humanismo, al empezar la circulación de computadores y los sistemas digitales con los cuales se busca optimizar las habilidades humanas como el “pensar” (procesar). Otras disciplinas emergentes como la biología molecular o las técnicas sistémicas de comunicación aparecen en el marco de lo que para las humanidades y el humanismo causaría una emergencia en el campo del saber por la evidente nueva relación que se establece entre la técnica y el humanismo. Lo que se puede observar es un gran desplazamiento entre las comprensiones sobre “lo humano” y cuáles son los saberes de relevancia y lo que pueden aportar las humanidades aún en dicha cuestión.

En concordancia, se pudo rastrear un malestar en el campo de las humanidades especialmente en lo que concierne a la filosofía como disciplina, su enseñanza y las pruebas estandarizadas. Al respecto Acevedo y Prada (2017) indican que especialmente en Colombia, durante el año 2000 el Icfes reformó el enfoque y desarrollo de las pruebas estatales que se realizan a la educación básica y media. Este cambio se vio por el desplazamiento en la evaluación de conocimientos y aptitudes hacia la evaluación de y por competencias de las cuales los resultados y logros de aprendizajes se medirán de manera verificable. El problema para destacar allí es la falta exigencia de conocimientos propios de la filosofía como su historia o los conceptos filosóficos, este vaciamiento de relevancia en contenidos obedece adicionalmente a que de por sí en el currículo escolar también se ha venido desapareciendo como relevante la enseñanza de la filosofía; porque lo que se mide son competencias de carácter esencialmente prácticos, y el ejercicio de pensar ha quedado sometido a un ejercicio de replicar y demostrar.

Como resultado y efecto de todo lo anterior, la crisis de las humanidades se sintetiza en la idea de que al parecer hubo una tecnificación e instrumentalización del saber al servicio del desarrollo económico de las naciones. De ahí que la desaparición progresiva especialmente de la filosofía de los escenarios educativos, de las evaluaciones estatales y de la investigación son un efecto de haber reducido tales saberes a técnicas perdiendo el valor que ellas mismas pueden aportar tanto a la vida de las personas como a la disciplina.

### 3.2 Confusiones

Los conceptos que se presentan a continuación fueron identificados en el discurso del campo de la educación de manera confusa dado al difícil rastreo de las distinciones conceptuales al respecto de cada uno de estos: la formación desde el aspecto laboral, a partir de ello se desglosa lo problemático de hablar sobre la distinción entre el concepto maestro y docente; así mismo el énfasis en su formación, rol y adjudicación de otras profesiones (investigador).

Ahora bien, es posible entender la formación desde las condiciones sociales y económicas en relación con la creciente inestabilidad laboral, y al descontento de la población que se manifestaba por medio de los sindicatos y de las centrales obreras. Basado en estas condiciones y tal vez en muchas otras; el nuevo propósito de la formación se enfocaba en elaborar trabajadores capacitados, lo suficientemente maleables para atender a una condición continua de transformación, por la cual pasaba la industria en un proceso de modernización. y con ello tratar de impedir que la inestabilidad ocupacional, que afectaría primordialmente a profesionales y técnicos; asumiendo el estado entonces solucionar estas condiciones para no afectar su legitimidad (Acosta, 2005)

Desde la necesidad económica se aborda entonces la formación docente. Para argumentar lo anterior, Torres (2004) expone aquella necesidad de un nuevo rol docente y para hablar de formación se depende del rol el cual ocupa un lugar destacado en la argumentación educativa actual, del siglo XXI y la construcción de una nueva educación. El rol prefigurado del docente se basa en unas competencias deseadas enfocadas en el capital humano y los enfoques eficientistas de la educación y otros los cuales han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial. “Así, el docente deseado o el docente eficaz es caracterizado como un sujeto apropiado, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador.” (Torres, 2004, pp.3-4). Probablemente lo anterior es una concepción del docente, más adelante se dará paso a otras concepciones o adjetivaciones.

Siguiendo esta discusión, la formación docente, no solo se está enfocada desde la anterior mirada, también es expuesta de otra manera, como lo entiende Penagos en el texto de García (2009), se configura un modo de entender la formación docente, comenzando por las condiciones sociales, culturales y económicas, las cuales, son necesarias para formación de maestros; además de pasar por las distinciones fundamentales entre los conceptos de educación

y de pedagogía, el tipo de relación que instituye la relación pedagógica, y el tipo de prácticas intelectuales requeridas para ser maestro, como la reflexión y el espíritu crítico; estas deben constituir un habitus para aprender a “mirar el mundo escolar”. Esta formación no puede estar alejada de la comprensión del sistema educativo y de su propia historia.

De acuerdo con ello, se vuelve al punto de la formación docente bajo a la comprensión del sistema educativo y la propia historia. Esta idea es reforzada por Domingo (2009) al expresar que la auténtica profesionalidad del maestro guarda una estrecha relación con las competencias personales del docente para resolver positivamente con éxito situaciones educativas complejas en los escenarios reales, es decir, en la escuela y en el aula. El autor, expone tres realidades de la experiencia o retos que ponen en juego la profesionalidad las cuales son: el contexto, la complejidad educativa y la inmediatez en la toma de decisiones, como parte de las disciplinas de Didáctica General y Psicología de la Educación. Si bien hay otras realidades específicas de la experiencia, no es posible estudiarlas en su totalidad, esto conduce a seleccionar las tres anteriores por considerarlas sugerentes, universalmente presentes en las prácticas escolares y por estar intrínsecamente relacionadas con la profesionalización del maestro. En sí dos saberes que fundamentan la práctica profesional educativa son: didáctica general y psicología de la educación, allí no se habla de pedagogía, por el contrario, se puntualiza en la experiencia vivida. La profesionalidad docente desde Domingo (2009) se relaciona con la personalidad y las habilidades profesionales que allí se desarrollan sin desconocer las directrices básicas y los mínimos curriculares en los cuales existe la libertad de autonomía y de acción.

En estos discursos fue posible identificar la concepción entre el concepto de formación desde la mirada economicista y la apuesta de la formación docente, por esa misma línea, se avizoró las posibles concepciones de docente, por esto es fundamental abordarlo desde las distintas miradas por, así como existe diferentes formas de nombrar a este sujeto, principalmente en esta investigación fue posible rastrear dos, el maestro y el docente.

Si bien es una forma de entender el concepto, esto se vería referenciado a los discursos que en torno a este tema se abordan. Es importante destacar que el concepto de *maestro* se relaciona con el concepto de *docente*, cuando se requiere hacer referencia a el sujeto que tiene a cargo el saber; sin embargo el concepto de maestro también está involucrado en la perspectiva economicista, una idea que refuerza lo anterior expuesto es la de Bustamante (2009) al comentar que, el maestro en estas lógicas tiende a ser empujado por una imagen de analista de riesgos, en el sentido, de desprenderse del conocimiento, de su disciplina e incluso del saber,

para enfocarse en herramientas para mejorar el rendimiento escolar, evitar problemas legales y diligenciar formatos.

El sujeto maestro en estos discursos también tiene una historia que no se debe descartar, pues permite explicar sus principios y como eso deja secuelas en la actualidad. Desde su historia es posible identificar que ha sido visto como un sujeto al que era necesario indicarle qué debía y no debía hacer, tanto en el ejercicio de su profesión como en su propia vida privada. Ese control lo implementó la iglesia católica sobre los valores que debía constituir la profesión del magisterio, dirigido en el ejercicio del estado, aquel factor definió el sujeto maestro y se le constituyó como menor de edad (Pinilla, 2000).

Pero ahora en la actualidad como ya se había mencionado este sujeto está siendo modificado, para ello Martínez (2010) comenta sobre la dilución del maestro en la sociedad actual, la cual tiene varios significados: dilución como lo que desaparece, lo que se disemina; pero también dilución como ilusión: la que ellos se hacen de sí mismos y la que otros hacen del maestro. La enseñanza antes era definitoria para designar al maestro, en la actualidad se sustituye por una función que cualquier sujeto puede cumplir, a través de diferentes dispositivos (Martínez, 2010).

Formas distintas de comprender el concepto y su función debido a los tiempos. Y en ello, la tarea docente estaría enfocada en crear dichas actividades y experiencias con la finalidad de inducir de manera indirecta el aprendizaje de los contenidos curriculares, así lo expresa Hernández (como se citó en Fabela, 2009). De manera explícita se recalca que la tarea del docente estaría direccionada a promover, inducir y modelar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas generales y específicas para los alumnos, siendo necesario para ello proporcionar un ambiente para que estudiantes puedan explorar, experimentar, solucionar problemas y reflexionar sobre temas diversos.

Si bien, el rol docente permite avizorar un discurso dominante, es fundamental que lo que corresponde a práctica docente se pueda rastrear. Allí el tema de la *experiencia* es fundamental y en anteriores párrafos se abordó con relación en la profesionalidad, a profundidad entonces es posible decir que la experiencia es inherente a la práctica, no se puede tomar a la ligera o de manera superficial pues Loaiza et al. (2020) dice que en la puesta en escena de los conocimientos y la formación adquirida, que se da fe de la experiencia adquirida y del impacto de esta en el desempeño de quienes se dedican a la labor magisterial; aspecto que

denota la importancia de reflexionar sobre dichas prácticas y sus posibilidades de mejora. Los actos de educación y reflexión son el pilar en esta propuesta.

El docente, ya fue un sujeto revisado desde la concepción de varios autores, pero a este se le ha atribuido otra profesionalidad, dado que hasta lo que acá se ha expuesto es visible cuál es el discurso que predomina, por ello, se habla del investigador. El cual desde su formación moral esté guiado por la enunciación de las reglas que contribuyen al conocimiento. La efectividad de las reglas morales como guías del comportamiento moral se basa en qué tan explícitamente la regla describa la situación moral, la complejidad que revista, la efectividad, de las consecuencias que esta anuncie y de las variables contextuales, así como de la manera en que una regla en particular se relacione con la regulación de otras reglas morales. En la educación moral el investigador es partícipe por la ética que se le atribuye a la investigación educativa. (Páramo, 2019).

Adicional a lo anterior, se da una relación entre el investigador y la docencia; pues se pasa por unas tensiones entre la investigación como profesión y la investigación que convoca al maestro, puesto que el maestro no era un sujeto investigador, en este sentido los temas de investigación de los cuales se interroga el maestro son aspectos más vinculados a la práctica pedagógica y a las disciplinas escolares, mientras la comunidades científicas se enfocan en dar solidez teórica y metodológica al desarrollo de las Ciencias de la Educación. Esto permite identificar que el maestro no pertenece a la comunidad científica de quienes hacen investigación de manera profesional, los maestros si producen conocimiento, pero de distintas maneras a como lo hace un profesional en investigación, por el tipo de temas y las formas de abordaje. Ahora bien, existe una segunda tensión y es aquella que se relaciona con la sistematización y recuperación de la experiencia, entendiendo que los maestros se escapan de la lógica de la investigación por no ser su campo profesional y las herramientas que utilizan no corresponde con las herramientas que si utiliza un profesional en investigación. (Calvo y Camargo, 2008).

En concordancia con lo anterior, se realiza la pregunta por, cuáles líneas serían fundamentales para diseñar una política de formación de maestros. Penagos (2011) responde que existe la importancia de tejer redes institucionales de colaboración entre investigadores universitarios y maestros de las escuelas públicas, para mejorar las condiciones de intercambio entre el saber universitario y el saber pedagógico de maestros y maestras. Asimismo, se refiere a la necesidad de fomentar proyectos de investigación interinstitucionales que faciliten la

circulación bidireccional de los saberes y los códigos propios de cada ambiente institucional. Este tipo de trabajo interinstitucional debería convertirse en política oficial.

### **3.3 Conceptos limítrofes**

La siguiente línea por desarrollar, son aquellos conceptos limítrofes al campo de la Pedagogía, identificados alrededor del rastreo para el concepto de educación, limítrofes porque su emergencia se da gracias a otras disciplinas que integran sus ideas al ámbito educativo y producen discursos relacionados a la educación; estos conceptos son: aprendizaje, calidad y evaluación.

Respecto al concepto de aprendizaje. Varios autores hacen énfasis en estar en la era del aprendizaje, donde el sujeto se hace responsable de su conducta, entorno a esta discusión Noguera (2013), señala la preocupación de la desaparición del maestro, de la poca publicación del concepto de enseñanza, y que para el aprender, no es necesario el enseñar o el educar, el aprendizaje es visto como un comportamiento adaptativo para conducirse en el medio adecuado. En torno a este mismo discurso Rubio (2013) habla del aprendizaje como campo de saber contemporáneo; el sujeto es activo y en la misma idea es responsable de su conducción, es decir, no está el rol del maestro. Para dar un poco de contexto, el tema de aprendizaje se relaciona con dos disciplinas, la psicología y la economía, cada una utiliza este concepto de formas distintas, pero no muy ajenas a lo que sucede en lo contemporáneo.

Para ello, es necesario dirigirse primero a la disciplina de la economía, entendiendo a la sociedad como entorno dinámico y en constante transformación, allí la empleabilidad tiene su inicio; en este contexto, la noción de competencia toma un lugar fundamental visto que desde la empleabilidad y el mercado es lo que se necesita para que funcione. (Simons y Masschelein, 2013).

En ello entonces, la psicología, considera al aprendizaje como un proceso cognitivo, el aprendizaje se objetiva como un proceso de construcción en un ambiente. O como dice Masschelein (2013) la especialización referente al aprendizaje reconoce que los aprendices por sí mismos puedan y deban transformarse en expertos. Casualmente esto es lo que ya se había mencionado, y algunos autores ya habían expuesto su inconformidad con esta forma de dirigir al aprendizaje.

Con el objeto de seguir en la discusión se hace presente el concepto de evaluación, es posible iniciar con lo expuesto por Schiefelbein (2008), el cual comenta, que antes la función de evaluar era para verificar que el alumno estaba capacitado para pasar al siguiente curso,

además de tenerla como herramienta para manejar la disciplina, en el ahora por así decirlo, lo que se desea es que el alumno maximice su capacidad para aplicar los conocimientos guiado en la memorización de concepto datos y algoritmos. Ahora, bajo este mismo discurso, pero ya con un tinte de crítica, se habla del uso de las evaluaciones masivas, para obtener información verídica y así realizar la proposición de correctivos y planes de mejoramiento, además de la desvirtuación del saber del maestro. Bustamante (2009), bajo esto último comenta, cómo el saber pedagógico del maestro ya no es considerado como una fuente de contribución para que la institución educativa pueda cumplir sus fines. Debido a esto se hacen necesarios otros saberes independientes y homogéneos, frente a los saberes pedagógicos, lo que presupone la formación no de un maestro si no de un funcionario de evaluaciones.

Es fundamental establecer que los conceptos de aprendizaje, evaluación y calidad están estrechamente relacionados y es posible que en la continuación de esta escritura se haga constante el tema. De ese modo, el concepto de calidad se evidencia en relación con el concepto de habilidades y estas funcionan como herramientas para competir en una economía globalizada (Fabela, 2014). Bajo este concepto también da paso para conversar sobre la calidad educativa, relacionada con la evaluación y como esta última sirve de herramienta de regulación y medición de calidad (Díaz, 2015). Pero no es este el único factor que se le adjudica a la calidad, pues ya Vasco (2006) pone de presente, a la cobertura, como otro factor medible de la calidad, esto es referenciado en políticas educativas las cuales proponen varias alternativas, pero realmente no dan solución real a los problemas educativos. Para reforzar la idea anterior, Bustamante (2005) comenta como en la Ley 115 de 1995, se evidencia la preocupación por la calidad y básicamente se reafirma el tema de las evaluaciones masivas como aquellas que legitiman las políticas educativas; y es así, como el autor menciona que calidad es aquello que miden las pruebas.

### **3.4 Conceptos emergentes**

Con referencia a la última línea a destacar se halla importante precisar algunas nociones, conceptos o temas emergentes durante el presente siglo sobre la educación. De este modo, se identificaron las siguientes: competencias, educación ciudadana, nuevas tecnologías de la información y la relación de educación y comunicación.

Dentro de los más destacados se encuentra la noción de competencia, al respecto de esta se podría enunciar que las competencias al interior del campo de la educación han sido delegadas como una responsabilidad de ésta en mayor medida y su discurso se empieza a tener

fuerza a comienzos del siglo XXI, es el planteamiento de exigencias ya no solo para producir sujetos con las capacidades para vincularse al mundo del trabajo y con ello a la producción del mercado, sino que además se le demanda a la educación formar en competencias estandarizadas y a nuevas ciudadanía que darían cuenta de una proliferación de subjetividades al respecto y no solo la búsqueda de aquel sujeto disciplinado (Martínez, 2010). Las competencias estandarizadas se darían a través principalmente de la escuela y con ello la demanda de la creación de ambientes de aprendizajes abiertos y flexibles además de adaptativos que posibiliten el “aprender a aprender” que exigen los discursos de las organizaciones internacionales. Como resultado, desde el discurso de las competencias se produce una generalización de los aprendizajes en los cuales se ha producido rupturas del tiempo y espacio, así como con el lenguaje escolar.

En esta vía, las competencias se han reducido al aprendizaje de determinados elementos determinados en donde se mide ni siquiera el nivel de aprendizajes sino el nivel en que un sujeto es o no competente para afrontar determinadas situaciones o la vida en sí misma. Por tanto, Martínez (2010) llama la atención sobre el no confundir el aprendizaje con el aprender, para ello trae la concepción de pedagogía desde Vives hasta Herbart, los cuales abordaron el aprender como asunto vital de en sus teorizaciones y no lo distanciaba de la enseñanza y el maestro, cuestiones que hoy en los discursos sobre el aprendizaje quedan en un lugar olvidado y más bien se tiene por mayor logro el llegar a realizar operaciones mentales que “permiten estructurar y sistematizar conocimientos, lo que explica la proliferación que hoy tienen las investigaciones cognitivas, las descriptivas de las inteligencias y los lenguajes generalizados de la evaluación, la estandarización, la calidad y las competencias en educación” (p.43).

A lo anterior se le suma lo que García (2021) determinó con el enunciado “las competencias se han convertido en la divisa global del siglo XXI” (p. 8). Para describir la situación actual en la que se ve envuelta el panorama de la educación según las competencias. Sin embargo, como anuncia el autor, esta “divisa” tiende cada vez a devaluarse a medida que las exigencias de los mercados laborales evolucionan. Aquellos que no logran conseguir la educación para dichas competencias quedarían al margen de la sociedad que día a día “avanza” con los nuevos adelantos tecnológicos, el aumento en la necesidad de crecimiento económico, pero desde lo que se ha entendido por generar sociedades del conocimiento. A la urgencia de estas sociedades viene principalmente la necesidad de ese desarrollo de competencias desde la escuela. El modelo educativo por competencias y el capital neoliberal apunta a las nociones económicas que están inundando el ámbito de la educación, y con ello la reafirmación del



mercado en el campo. Las competencias como divisas se adecúan a las hipótesis neoliberales donde los sujetos son racionales en la medida en que buscan la maximización de sus objetivos (ganancias) que no suele buscar la transformación del sistema y su realidad. Ser competente se reduce entonces, al adaptarse desarrollando las capacidades adaptativas cognitivo-conductuales que se ofertan en la lógica de la demanda del mercado laboral cada vez más flexible.

En esta perspectiva, el develar la racionalidad económica del modelo educativo por competencias supone que el proceso educativo es similar a la producción de bienes de consumo. Según Álvarez (2014), esto tiene que ver profundamente con lo denominado como “calidad de la educación” que está directamente relacionada con la producción de aprendizaje y este dependerá del comportamiento de los insumos identificados. “El aprendizaje es medible en términos de lo que llaman logro estudiantil, y este a su vez es medible a través de las pruebas estandarizadas, que en el estudio se han reducido a PISA y Saber” (p.17). Las competencias serían medidas principalmente por medio de los sistemas de evaluación lo que posteriormente daría con la determinación de la calidad de la educación que determinará así mismo, la calidad en materia de infraestructura y dotación de las instituciones educativas, el tamaño de las clases, los contenidos curriculares y la calidad de los docentes. En esta perspectiva, las políticas educativas recientes se han visto orientadas a designar los procesos de enseñanza–aprendizaje hacia la formación de competencias, lo cual resulta funcional al modelo neoliberal de desarrollo económico centrado actualmente en la producción de bienes en lo que anteriormente se hizo entender como el valor del conocimiento en estas sociedades. Lo que plantea la necesidad de establecer límites y la manera de entender la economía de la educación para hablar verdaderamente de educación y no del mercado de esta.

En el modelo de educación por competencias, en la política educativa de Colombia se encontró de acuerdo con los planteamientos de Vargas (2021) la justificación en la necesidad de modernizar el sistema educativo, durante lo planteado en el Plan de Desarrollo, “Construir la Paz” entre 1998 a 2004, así mismo, abandonar el modelo de enseñanza memorísticos, y guiarse entonces a la aplicación del conocimiento a situaciones específicas de la vida; es decir el saber hacer. En concordancia, se estructura el modelo de educación por competencias básicas llevado a la implementación del primer Programa Nacional de Formación para la Ciudadanía, denominado Competencias Ciudadanas.

La educación ciudadana o para la ciudadanía y el modelo de educación por competencias se empiezan a ver como aliadas a la hora de hablar sobre la construcción del

sujeto-ciudadano, desde aquello que se conoció como la teoría del capital humano, concepto del campo de la economía lo que lleva a determinar que no estas lecturas y propuestas no deviene realmente de una conceptualización del campo de la educación. De acuerdo con esto, Cortés (citado en Vargas, 2021), propone dos límites cronológicos sobre la ruptura en los discursos sobre la educación ciudadana en el país, en primer lugar, se encuentra el límite que se implanta en la década de los ochenta con los discursos de la educación para la democracia; que se desplaza al segundo límite marcado en el 2004, con el inicio de la educación en competencias ciudadanas.

Este último punto enlaza directamente al tema de las competencias con la denominada educación y formación ciudadana. El interés por la ciudadanía ha estado presente en lo referente a la educación desde la primera mitad del siglo XX en América Latina en lo que según Vargas (2021) coincide con el querer hacer propios los ideales de educación universal alcanzada en Europa a lo largo del siglo XIX. Para tratar de lograr, estos propósitos se articulan directamente a la escuela, dado que esta debe promover y generar el propósito de formar ciudadanos y la política educativa se ha inclinado a determinar algunos parámetros y programas para ello. En Colombia, la formación de ciudadanos a través de la educación ha sido un propósito que se ha mantenido en las políticas; los esfuerzos por implementar estrategias y prácticas de ciudadanización dentro de la institución educativa se fueron marcando y denominando como “educación cívica, urbanidad, educación democrática y, actualmente, el modelo de competencias ciudadanas” (Vargas, 2021, p.66). Siendo la escuela ese lugar por excelencia para el desarrollo de dichos propósitos, pasó de ser considerada única en la tarea de formar sujetos de deberes y derechos para el país, a una institución educadora formadora de individuos para la participación, la inclusión y la diversidad cultural para un mundo global, sin perder de vista el objetivo de la productividad y el mercado” (Cortés, citado en Vargas, 2021).

El desplazamiento reciente de una educación ciudadana que responda a las necesidades de la nación y la patria hacia aquella que acoja la tolerancia, el reconocimiento del pluralismo, la reflexión crítica y la responsabilidad social, demarca elementos históricos relevantes en Colombia según varias perspectivas rastreadas desde un contexto de movilización social por las violencias de mayor coyuntura que azotan al país, como afirman Carrillo, Pinochet, Muñoz y Leal (2021) la educación ciudadana ha tenido un gran interés de investigación en el mundo, y estudios recientes realizados por la OCDE evidencian la relevancia que posee para los procesos de construcción democrática, así como para la adquisición de las competencias que les permitan a las personas incluirse y desenvolverse en sociedad. A partir de lo señalado,

dichas investigaciones comienzan a tener relevancia en América Latina, particularmente en Colombia, lo cual se vincula a los procesos de paz. Por lo que se empieza a abogar por “nuevo” ciudadano que desde la diferencia y la inclusión pueda formarse en estos valores y perspectivas desde la educación formal, no formal, siendo la escuela, la familia y la sociedad las encargadas de dicha tarea. De esta última idea se desprende el nacimiento de la “ciudad educadora” de la ciudad como un lugar para la educación de la ciudadanía.

En los discursos más recientes la educación del ciudadano también se ha dado fuera del ámbito limítrofe para un país o contexto específico, actualmente se proclama la necesidad de que sea para el mundo no nacional lo que según expresan Rengifo, et. al (2016) implica que la formación de ese ciudadano sea de forma deseada y global, sería aquel que ciudadano capaz de interactuar eficazmente con otros en distintas partes del mundo, esto implicaría el plan de formación sociopolítica y económica actual. Además, permite observar que la acción educativa del Estado–Nación sobre los ciudadanos, apuntaba a hacerlos laboralmente más competentes; posiblemente por la influencia de las pruebas internacionales, las cuales miden el rendimiento laboral. Sin embargo, estas nuevas formas de acción educativa producirían unas consecuencias, debido a que esta racionalidad de educación de un ciudadano global dejaría por fuera el reconocimiento de las particularidades históricas solo para adentrarse en historias ajenas.

Como ya se anunció al inicio de la línea de escritura, el concepto de nuevas tecnologías de la información y la comunicación; en un principio fueron vistas como invasoras de los escenarios de la escuela y el sistema educativo, aquellos escenarios considerados como transmisores de cultura; esta intromisión permite la generación de cuestionamientos sobre los cambios en la enseñanza y el rol de la escuela como centro del conocimiento (Acevedo, 2018). En este sentido, se corre el riesgo de una instrumentalización de la relación sujeto, tecnología y educación, materializado en las prácticas pedagógica y comunicativas, entorno a esto se pretende la reflexión sobre la relevancia de poner en cuestión dinámicas de formación política y ciudadana para brindar al sujeto una estructura simbólica y cultural, para el desarrollo del pensamiento crítico, ello para que pueda relacionarse de manera adecuada tanto con la tecnología como con los entornos tecnológicos, para concluir con esta primera mirada. Y, en palabras de Acevedo (2018) “la educación se reconoce en su acción simbólica, a la vez, educativa y tecnológica; por su parte, la tecnología, pasa a ser concebida como mediación cultural, entorno cultural y acción social.” (p.108) se evidencia un miedo a la tecnología en un principio, pero bajo investigaciones es posible identificar la posible aceptación hacia la tecnología en torno a criterios muy específicos.

No obstante, Roncancio (2003) comprende que no se debe desconocer la importancia en cuanto al uso de la tecnología, solo que esta debe dirigirse a procesos más amplios que los económicos, comunicativos, sociales, políticos y culturales; adicional propone investigar, tener en cuenta, la transmisión, producción y reproducción del conocimiento, a través de los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje, para determinar si las nuevas tecnología de la información y la comunicación, pudieran ser consideradas o no como nuevas posibilidades de pensar una escuela alternativa.

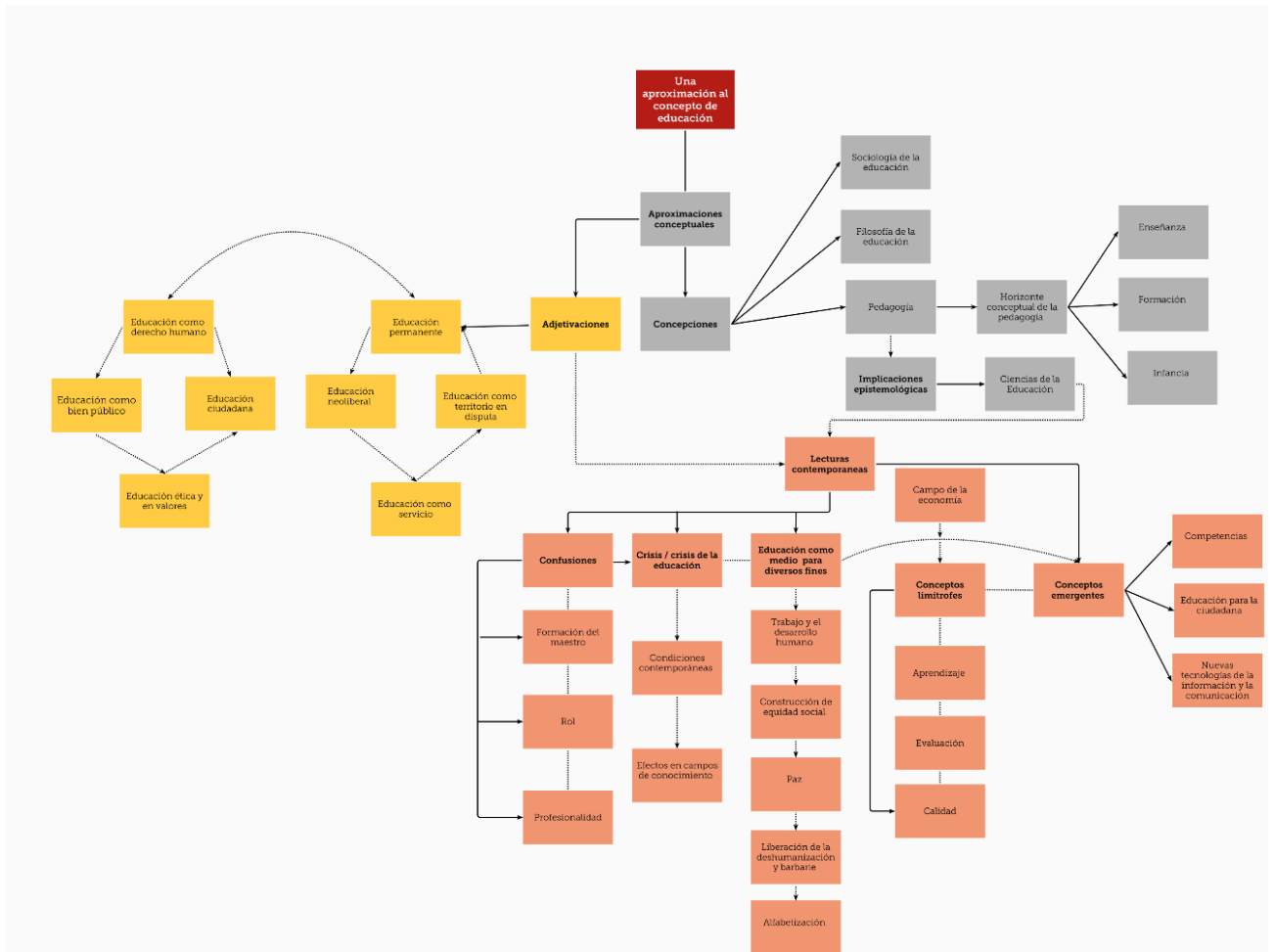
Teniendo en cuenta lo ya expuesto, otro autor que aporta a la discusión de manera positiva frente al proceso de educación y medios de comunicación es Fuentes (2004) el cual expone, que la educación y la comunicación no pueden ser separadas, esto solo produce un retraso al campo de la educación y la comunicación.

La idea central que impulsó las búsquedas articuladoras de la comunicación y la educación fue la del desarrollo, la modernización, horizonte de política social que concebía instrumentalmente a la educación como un medio, como un factor determinante del progreso individual o colectivo y también, posteriormente, a la comunicación como un instrumento que podría servir a la extensión de los servicios educativos (Fuentes, 2004, p. 3).

El autor deja claro que tanto la educación, como la comunicación son procesos dialécticos mediante los cuales el individuo, la sociedad y las comunidades se estructuran. En ese sentido la comunicación y la educación son mecanismos sociales, por los que se genera y reproduce la cultura. Este proceso no es espontáneo por el contrario se basa en prácticas específicas y sujetos concretos.

Para finalizar esta discusión, Vásquez (2004) comenta de forma general, que ya no se está en una circulación está en la multiplicidad de espacios como lo son, la ciudad y los medios de comunicación.

Figura 5. Mapa de resultados.



## Conclusiones

A manera de conclusión se exponen los siguientes planteamientos:

Las conceptualizaciones sobre la educación en la producción académica del presente siglo se caracterizan en su gran mayoría por comprensiones teóricas retomadas desde la sociología de la educación, específicamente las elaboradas por el sociólogo francés Émile Durkheim (1858-1917) las cuales devinieron por cierta centralidad en el paradigma positivista y del sentido social que se dotó a esta; de su conceptualización se destaca frecuentemente la inminente definición de la educación como una “*acción* ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesaria para la vida social” (Durkheim, 1975, p. 53), la cual se sintetiza en muchas definiciones como una *acción social*. A esta perspectiva, se articulan ideas comunes sobre el necesario vínculo intergeneracional que debe existir en esta acción; así mismo, se entiende *como fenómeno social y cultural* que se configura de manera específica pues puede poseer una dirección intencionada y se da comúnmente en ámbitos institucionalizados, es decir, ocurre en la escuela, pero también en este siglo se ha dirigido la atención de este fenómeno a los espacios extraescolares. De esta forma, cada ámbito definiría directamente los fines de esta. Además, se suele entender que ya no solo depende de las disposiciones biológicas de los humanos, sino que está en el orden de la lógica en que se desarrolla la sociedad, creando de esta un fenómeno intersubjetivo, es decir, se comparte el conocimiento de una persona a otra de manera equitativa y horizontal en la relación pedagógica. Pues el maestro/docente/ formador no posee un nivel superior por su saber.

Desde las comprensiones del sociólogo francés, también se está *como un hecho social* y con ello se llega a una concepción práctica de la educación, cuestión que parece tomar un lugar central a la hora de hablar sobre educación, moldeando incluso las políticas educativas en el país que se pudieron ver expresadas en diversas leyes y decretos mencionados en los resultados de la investigación. En definitiva, esta perspectiva moldea gran parte de los discursos de la educación como un proyecto humano que necesita tener realización por medio de la *acción práctica* del hombre en la sociedad para la construcción de equidad social a través de la educación. Es importante señalar la profunda relación casi que símil entre la socialización y la enculturación con la educación desde las comprensiones más sociológicas, dado que se encuentra poca distinción entre estos conceptos pues los caracterizan de manera semejante, y aun que haya socialización y enculturación en el proceso educativo al ser estos dos elementos

que implican ciertas especialidades en el desarrollo humano, son solo parte del conjunto de *acciones y procesos* que conforma a la educación y de ninguna forma pueden ser símiles.

Dentro de este orden de ideas, lo que se encuentra epistemológicamente sobre la pedagogía también atiende a un importante sentido sociológico pues como enuncia Noguera (2012) en su comprensión apropiada de las tradiciones o corrientes pedagógicas, desde las *Ciencias de la educación* se puntualiza el lugar de la pedagogía como una *ciencia práctica y aplicada* la cual necesita de la sociología como una disciplina central para así obtener validez y cientificidad, siendo la pedagogía un *conjunto de teorías* que tiene por objeto orientar la conducta. Lo que en la producción académica colombiana se acentúa dejando estimar en primer lugar, una gran influencia y apropiación en Colombia de esta ciencia de la educación para pensar no solo lo educativo sino la pedagogía misma; Y, en segundo lugar, deja entrevisto que la definición desde la sociología sobre la pedagogía como “la reacción sistemática de la ciencia especulativa de la educación sobre la actividad educativa en sí misma. La obra de reflexión que busca, en los resultados de la psicología y la sociología, principios para la conducta o para la reforma de la educación” (Durkheim, 1975, p.68). Toma un lugar importante en la forma en cómo se comprende la educación y la pedagogía hoy.

El que la gran mayoría de conceptualizaciones de la educación se den a partir de esta ciencia de la educación, amerita pensar cuales son las implicaciones y sus aportes reales para el campo conceptual de la pedagogía, pues según Brezinka (1990) la comprensión de Durkheim es “equivoca y vaga” además de ser la fuente más relevante de la confusión conceptual que se ha dado sobre la educación, a razón de que dicha acción entendiéndose como un *influjo* puede ser de dos formas, primero ser intencionada y planificada, es decir, pueden ser acciones racionales -no mecánicas sino razonadas como se planteó anteriormente con Kant (2003)- para un fin; pero en su segunda forma puede darse en cualquier tipo de influencia que se reciba mediante la convivencia de la generación joven con la generación adulta, en lo que éste denominó como educación inconsciente pues siempre hay un intercambio entre generaciones que no cesa y lleva al establecimiento de ciertas pautas de conducta para poder habitar el mundo. Esto lo que produce es solo cierta “influencia educativa”.

Sin embargo, el que cualquier acontecimiento en el ámbito social y cultural que no tenga un objetivo consciente o un fin racional se define como la *acción de la educación*, deja por consecuencia el no designar a una persona en particular para brindar dicho influjo (maestro) sino queda a manos de una “colectivo abstracto” ya sea la generación adulta en general o la sociedad. Sintéticamente, el problema de lo anterior recae en que el nivel básico de seguridad

que se podría tener sobre la *acción educativa* y con ello su *influjo* desaparece pues es aún más complejo estimar si se producirá algún *efecto educativo* que se quisiese o no; de esta forma “el ser social” que se busca conseguir mediante esta acción tendría un origen complejo de definir porque se sumerge el concepto en las paradojas de efectos y causas.

Ahora bien, a todo lo anterior se puede articular el análisis desde el esquema lógico propuesto por Brezinka (1990) explicado anteriormente, respecto a las concepciones sobre educación dado que en una gran cantidad de menciones sobre el concepto la determinan como una *acción*. Dichas comprensiones se encuentran en dos lógicas según este esquema; la primera obedece a la *educación como acción* la cual está orientada al cómo se deben lograr los fines, metas y objetivos sobre el agente, a razón de que en el entorno existen influjos de la naturaleza y la cultura; pero estas por sí solas no educan, la orientación a un fin y a un mínimo de conciencia como propósito, si lo hacen. La segunda lógica, se ubica en la *educación como acción social*, la cual no es interacción social ni autoeducación, está referida a la personalidad de otros hombres y a la mejora de algún aspecto humano de forma duradera. Estas dos dimensiones son las que caracterizarían gran parte de las definiciones que en la producción académica se pudieron rastrear en el presente siglo.

Como se pudo observar al ser la perspectiva sociológica la de mayor frecuencia en los discursos sobre la educación, remarca con gran diferencia la cantidad de comprensiones y conceptualizaciones que se han producido desde otras disciplinas, dentro de estas se puede destacar las elaboradas desde la filosofía. En su gran mayoría estas buscan acercarse de manera directa a la pedagogía a través de la formulación de preguntas sobre la educación. La apropiación de lo propuesto por Immanuel Kant (1724- 1804) con los ideales del pensamiento ilustrado y la pregunta sobre el hombre y su naturaleza. Así también, las comprensiones de Hannah Arendt (1906- 1975) sobre la responsabilidad que conlleva tal tarea de renovar un mundo común y pedagogos como Friedrich Herbart (1776- 1841) y contemporáneamente Philippe Meirieu (1949).

Estos acercamientos destacan al menos dos clásicos que orientan aún ciertas conceptualizaciones (Kant y Herbart), pero también la importancia de lecturas recientes acerca de la educación y de la pedagogía desde los otros dos autores mencionados. Se puede afirmar entonces, que a diferencia de la perspectiva sociológica tanto la filosofía como la pedagogía se preocupan por fortalecer un sentido de orden teórico sobre el concepto, pero al mismo tiempo reconocen sus aportes para las formas de practicar la vida y lo que se puede hacer desde la educación para conducir dichas prácticas. Es importante resaltar que en las demandas de



teorización sobre la educación también se presenta la filosofía con relación a otra disciplina como lo es la antropología, a pesar de lo poco producido aún en el país al respecto, se rastrea que estas dos son estudiadas efectivamente juntas para decir algo sobre la educación desde lo denominado como antropología filosófica. En esta, la pregunta sobre la especificidad del hombre y el qué es el hombre en sus procesos de enculturación son de gran aporte pedagógico.

De esta forma, se puede afirmar que desde las comprensiones de Brezinka (1990) tanto la filosofía como la pedagogía y la antropología filosófica, se preocupan con frecuencia por la creación, cambio, mantenimiento o defensa de las disposiciones psíquicas del sujeto al necesitar estas un *proceso de desarrollo* del cual frecuentemente se habló en lo rastreado. Es decir, de la educación como un *proceso*, lo que implica que trabaja conceptos dirigidos al hacer, a la actividad e influencia, acto, transmisión, guía, formación y ayuda. De este modo, las disciplinas mencionadas al preocuparse por estos asuntos, sus teorizaciones cuentan a menudo con *conceptos programático-prescriptivos*, pues su producción atiende al establecer lo que debe lograrse con la educación y el cómo esta debe desarrollarse, además de contener afirmaciones y normas, las cuales tienen como fin asuntos morales. También estas disciplinas en sus desarrollos conceptuales contienen conceptos de intención, propósito, objetivos y deber-ser, pero en ellas no es tan relevante el éxito en la finalidad de mejora del sujeto. En consecuencia, se puede determinar que las teorizaciones que aportan a una conceptualización de la educación son escasas y específicamente se pudieron ver desde las disciplinas mencionadas de manera no del todo sistemática o amplia. Sin embargo, estas elaboran esfuerzos importantes por acercarse a dichos aportes para el campo de la educación.

Habiendo señalado lo anterior, es fundamental determinar que lo hallado en cuanto a la pedagogía como aquella disciplina que tiene por objeto la educación, su estado y nivel epistemológico en el país se encuentra dado por las comprensiones de esta como disciplina / disciplina científica ; teoría de la educación; pedagogía teórica enfocada a la pregunta por el niño y pedagogía práctica dirigida al método; así como campo disciplinar y profesional o como un campo de producción de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas, prácticas y aplicadas sobre la educación y la formación humana. No obstante, estas concepciones se encuentran dadas por algunas disciplinas o ciencias de la educación en las que se encuentran la *Sociología y la Psicología de la educación*, sobre estas dos se puede destacar que la cuestión social se desplaza por la psiquis. Como resultado, en el país se empiezan a generar teorías sobre la pedagogía desde el *psicoanálisis* que tuvo en los primeros años del siglo XXI la mayoría de sus desarrollos al igual que la *perspectiva sistémica* sobre la pedagogía.

En sus aportes más relevantes se encontró la *Historia de la educación*; los trabajos desde la *Filosofía de la educación*; además de algunas escasas elaboraciones desde la *Antropología de la educación*, y finalmente el campo de conocimiento de la *Economía de la educación*, a partir de la teoría del capital humano y el modelo neoliberal, que parece hoy haber desplazado la centralidad en la psicología casi que conquistando la mayoría de los discursos sobre la educación. Desde la perspectiva teórica de Noguera (2012) se podría concluir que en Colombia la producción académica del presente siglo sobre educación y pedagogía cuenta con grandes aportes y apropiaciones desde diversos paradigmas y corrientes pedagógicas. Es difícil determinar en la actualidad alguna tradición pedagógica en específico que aporte y de la cual se apropie la mayoría de las comprensiones sobre estos temas en nuestro país, a diferencia del siglo pasado que fácilmente se podía identificar las apropiaciones de la tradición germánica y anglosajona.

Respecto a las grandes dificultades que se presentan para definir el concepto de educación, se encuentra la gran proliferación de este al ser definido desde múltiples perspectivas siendo adjetivado en los discursos contemporáneos al menos en dos agrupaciones dirigidas por un lado, hacía el aspecto económico y de producción donde se ubica la educación permanente, como un servicio y la educación desde la perspectiva neoliberal. Por otro lado, se encuentran las adjetivaciones desde las comprensiones más humanistas como educación ética y en valores, educación como un bien público y como un derecho humano. Es de resaltar que estas adjetivaciones fueron de las más frecuentes en la revisión discursiva, dado que se presentaban una gran cantidad pero de forma dispersa y sin menor énfasis. Lo que sí nos puede decir estas dos vías de comprensión adjetivada, son las demandas que se le hacen a la educación y por ello se denominan de esas formas, para que esta demuestre su aporte social y utilidad para que siga siendo necesaria, aunque en muchos sectores se perciba en este punto como inútil y mas si se habla de la escuela como lugar donde se genera.

Esto se puede afirmar ocurre igual en la pedagogía, tal vez siendo esto el origen de esa misma dispersión y sobre adjetivación de su objeto, lo que dificulta la conceptualización, pues al no tener mayores trabajos al respecto de la pedagogía y se ha vuelto más complejo el caracterizar lo específico de la educación conceptualmente. Como resultado, se obtienen diversas comprensiones sobre la educación dirigida como medio para fines diversos, de los cuales se destaca con gran relevancia la educación para la ciudadanía o la educación cívica. Esto último, en conjunto con las infinitas demandas sociales que se le delegan como responsabilidad cumplir a la educación en este efecto de educacionalización del mundo

mencionado anteriormente, revelan algunas causas de estos vaciamientos conceptuales en el campo de la pedagogía y la educación. Sin embargo, tanto las adjetivaciones como los fines diversos que se le adjudican a la educación y fueron halladas en este primer acercamiento a las aproximaciones conceptuales sobre educación permiten discriminar, agrupar y distinguir como señala (Brezinka, 1990) si existe o no una riqueza conceptual en cuanto a mayor (ampliación) o menor (reducción) tenga su alcance en torno al campo de aplicación determinado.

Ahora bien, al identificar algunos conceptos derivados de la idea de educación que se encuentran en el material seleccionado durante el presente siglo, se puede definir aquellos conceptos que pueden caracterizar dicho concepto. Algunos de estos como se pudo observar articulados al horizonte conceptual de la pedagogía: enseñanza, formación e infancia.

De la *enseñanza* queda por destacar su poca producción durante estas dos últimas décadas al hablar de educación poco se menciona el lugar de la enseñanza en sus conceptualizaciones. Lo que ocasiona problemáticas pues, si bien esta no se rastrea como símil de educación, la pedagogía por el contrario parece quedar relegada a la enseñanza y suelen confundirse en la producción académica. Al respecto, se podría pensar en los cambios o transformaciones que, desde la configuración moderna de la educación y la pedagogía, han tenido los conceptos que se consideran como fundamentales de estas. Un ejemplo de ello se encuentra en la concepción retomada de referencia desde Kant (2003) pues, la educación está compuesta por los *cuidados* (sustento, manutención), la *disciplina* y la *instrucción*. Así la educación se dirá, sólo se dirigirá hacia esa criatura sin especificidad es decir únicamente hacia el hombre, la única criatura que puede ser educada. De esta misma forma, pensar en los desplazamientos de conceptos de *institutio* y *eruditio* desde Comenio para una educación universal que llegase a todos y cada uno, donde se enseñara todo a todos y Herbart mediante la comprensión de una educación a través de la enseñanza (Noguera, 2012). De esta forma puede concluirse que el desplazamiento de un concepto como el de enseñanza de la educación tiene efectos de tensión entre el conocimiento especializado del educador y la pedagogía, dado que la enseñanza hoy queda olvidada o dirigida solo por las didácticas específicas.

Respecto al concepto de *Formación* se puede delimitar que este es el que con frecuencia se toma como símil educación. La distinción que entre estos dos se presenta es inexistente y pocos trabajos de conceptualización caracterizan dichas distinciones de forma directa. Por su lado, el concepto de *Infancia* se encuentra ligado estrechamente con la educación escolar y el papel de una institución como la escuela en el desarrollo de los niños, por tanto, la centralidad de una educación infantil y con ello una preocupación en la formación del denominado

“pedagogo o educador infantil”, y todo ello como un tema de responsabilidad en la protección de la infancia, desde lo normativo. También se resalta la pregunta por el vínculo intergeneracional.

A diferencia de estos conceptos se presentan aquellos de carácter limítrofe a la pedagogía, pues se determina que obedecen a otros campos de conocimiento como al de la economía y la psicología. Por tanto, se ubica el concepto de *Aprendizaje* mediante el cual es desplazada la enseñanza como elemento fundamental de la pedagogía y la educación. Como resultado se produce una desaparición del maestro, al instaurarse este como un campo de saber contemporáneo predominante del cual desde la psicología se enfoca en los procesos cognitivos, el desarrollo de habilidades y competencias, diseño de ambientes, el interés por la formación de aprendices expertos al convertirse este en un proceso permanente que sucede a lo largo de toda la vida y en cualquier lugar por cualquier medio.

Con el fortalecimiento de la perspectiva economicista sobre la educación, se destaca el interés en promover la empleabilidad y la competencia para el mercado laboral. Para ello, el concepto de *Evaluación* se rastrea como fundamental, lo que genera cambios en la manera de evaluar en comparación con el siglo pasado y el presente pues se pasó de una evaluación particular del sujeto a una evaluación global o masiva del sistema educativo. Esta como un elemento central sobre los procesos de educación en la actualidad, demanda la necesidad de perfeccionar cada vez más los medios y la manera de recepcionar dicha información o datos arrojados, ya sea por medio de la estadística o programas dedicados a dicha sistematización. En consecuencia, la evaluación se presenta como correctiva y para los planes de mejoramiento. De esta forma, se puede pensar que ya no es importante el saber pedagógico del maestro, la institución escolar y medición del conocimiento a través de la educación, pues se busca cumplir más que con el proceso educativo, los estándares de *Calidad*, dado que este último engloba los anteriores de carácter limítrofes, por medio de la centralidad en el desarrollo de habilidades como herramientas para competir en una economía globalizada. El nivel de calidad de la educación se mide por capacidad de cobertura, de esta forma influye en la normativa que dictamina cosas a la política educativa, al igual que la evaluación dado que esta dice cosas sobre la calidad y eso afecta a las decisiones en política pública.

En congruencia con lo anterior, se puede concluir que sobre aquellos conceptos emergentes dirigidos hacia las competencias, la educación ciudadana y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que en principio esta *Educación ciudadana* aunque promovida desde comienzos del presente siglo acude a la resolución de problemas sociales que

se concentran en el desarrollo de *Competencias* que ayudan a convivir en sociedad y con los otros de la mejor manera, a lo cual se vincula de gran importancia el papel de la escuela como promotora de este tipo de educación que se da en forma de contenidos escolares complementarios articulados a algún área de conocimiento, siendo evaluados desde las pruebas estandarizadas, las cuales parecen buscar la formación de un ciudadano ya no de un país o nación en particular, sino a un “ciudadano del mundo” pues esta idea también se ve llamada a responder a las demandas de la globalización. Estos discursos tenderían a sobresaltar el lugar del individuo desde una perspectiva de interés individualistas más que comunes, llevando consigo una proliferación de subjetividades.

Respecto a la vinculación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al campo de la educación, que esto surge como preocupación o inquietud por ser invasivas en la escuela, cambios en la manera y lugar del conocimiento, el rol del maestro, además de la tensión entre información y saber, lo cual por ejemplo se puede determinar con gran intensidad en la producción de las revistas académicas con números dedicados a las inquietudes sobre nuevas tecnología emitidos durante el 2000 al 2008.

Finalmente, como se pudo rastrear y evidenciar la gran proliferación del concepto de educación por sus interminables adjetivaciones ha tenido como efecto la poca o escasa producción teórica en el país a excepción de algunos trabajos producidos en el presente siglo dedicados a trabajar el concepto y su origen histórico.

Por lo que respecta a la mayoría de los trabajos, enuncian algunas concepciones y comprensiones del concepto particularmente desde lo que la sociología de la educación permite acercarse a su definición. Adicionalmente, en muchas comprensiones se toma a la educación como aquella que contiene a la pedagogía y la didáctica implícitamente en vez de ser entendida esta de forma contraria pues como se expresó en la postura que se tiene en este trabajo sobre el concepto, sería pues la Pedagogía como disciplina en construcción que contendría la educación como su gran objeto de estudio. De esta forma, se puede concluir que el lenguaje de la educación no es que se encuentre vacío sino por el contrario está lleno de conceptos que principalmente no devienen del campo de la pedagogía y de la forma moderna de comprender la educación, dado que actualmente al hablar de esta se habla en términos del lenguaje economicista, lo que tiene implicaciones en las formas de entenderla y ver sus fines hoy. Además, de resaltar la necesidad de generar más preguntas antropopedagógicas acerca de la educación, dado el vaciamiento evidente en la producción académica desde esta vía de comprensión.

Quedan unas cuantas preguntas abiertas para futuras investigaciones tales como el vaciamiento del lenguaje pedagógico en la producción académica sobre este asunto, ¿indicaría que ya no se habla sobre la educación? ¿Es posible leer la educación más allá de las características que le fueron asignadas en la Modernidad? ¿Cuáles son las preguntas pedagógicas que se le deben hacer hoy a esta?

## Referencias

- 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. (2005). Escolarización masiva y gestión eficiente. Diálogos entre la política económica y el sistema educativo durante las décadas de los sesenta y setenta en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (23), 95.102. <https://doi.org/10.17227/01212494.23pys95.102>
- Acosta Valdeleón, J. y Barreto Chica, O. (2006). De productores solidarios a personal competente: el tránsito de los valores para el desarrollo económico en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (50). <https://doi.org/10.17227/01203916.7744>
- Álvarez Gallego, A. (2013). La autogestión educativa y la gubernamentalidad liberal como superficie de emergencia de la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 153.176. <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce153.176>
- Álvarez, A. (2014). Veinte años de la Ley 115: Su vigencia. *Revista Educación y Cultura*. (103), P. 8 - 12.
- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Traducción de Ana Poljak. Ediciones Península.
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 9(18), 227–244. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.smnr>
- Atehortúa Cruz, A. L. (2012). La influencia del Banco Mundial en las políticas educativas de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (36), 69.79. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys69.79>
- Blanco Quijano, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 14.35. <https://doi.org/10.17227/rce.num54-5274>

- Brezinka, W. (1990). Conceptos básicos de la ciencia de la educación: análisis, crítica y propuestas. Versión castellana de Claudio Gancho. Editorial: Barcelona: Editorial Herder.
- Bustamante Zamudio, G. (2004). Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?, de Alejandro Álvarez. Revista Colombiana de Educación, (46). <https://doi.org/10.17227/01203916.5509>
- Bustamante Zamudio, G. (2005). A diez años de la ley 115, ¿cómo se materializó la preocupación por la "calidad"? Pedagogía y Saberes, (22), 63.68. <https://doi.org/10.17227/01212494.22pys63.68>
- Bustamante Zamudio, G. (2009). Investigación, psicoanálisis, educación. Parte II: avance de investigación: Freud, la educación, el psicoanálisis. Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación, 1(2). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3383>
- Bustamante Zamudio, G. (2009). LA EDUCACIÓN Y LA ÉPOCA DE LA EVALUACIÓN: ENTRE NECESIDAD Y CONTINGENCIA. Pedagogía y Saberes, (30), 55.64. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys55.64>
- Bustamante Zamudio, G. (2012). Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación? Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación, 5(10). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-10.pkuf>
- Cabra-Torres, F. (2014). Reseña del libro Ensayos para una teoría discursiva de la educación, de Guillermo Hoyos-Vásquez. Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación, 6(13), 185–187. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m6-13.rlep>
- Calvo, G., Camargo Abello, M., & Pineda Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación, 1(1). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3362>
- Cárdenas-Palermo, Y. (2021). Vínculo intergeneracional, infancia y educación: notas para pensar la función de la escolarización de los niños. Revista Colombiana de Educación, (83). <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11375>



- Carrillo-Fernández, C. (2014). Guillermo Hoyos-Vásquez: innovación pedagógica y pasión por la razón política. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 6(13), 173–176. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m6-13.ghip>
- Carvajal, G. (2007). La educación no tiene historia. *Pedagogía y Saberes*, (27), 63.68. <https://doi.org/10.17227/01212494.27pys63.68>
- Castillo Bernal, E., Hernández Bernal, E. y Rojas Martínez, A. A. (2005). Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (48). <https://doi.org/10.17227/01203916.7716>
- Castro, J. y Henao, M. (comps.). (2000). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia (vols. 1 y 2)*. Colombia: Colciencias–Socolpe.
- Delgado Salazar, R. (2009). Educación para la emancipación: desafíos para las prácticas de formación de docentes. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 2(3). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3410>
- Díaz Palacios, J. A. (2015). Re-significación y re-conceptualización de la categoría calidad educativa: una nueva mirada, una nueva perspectiva. *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 173.194. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce173.194>
- Domingo Roget, Ángeles. (2009). Una aproximación a la complejidad educativa: cómo gestionarla y optimizar su riqueza formativa en el aula. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 2(3). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3408>
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Fabela Cárdenas, M. A. (2009). Estudiantes universitarios frente al cambio educativo: seis maneras de ver el panorama. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 1(2). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3389>
- Fabela-Cárdenas, M. A., & García-Treviño, A. H. (2014). Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 6(13), 65–82. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.GCEE>
- Figel, J. (2009). Competencias clave para el aprendizaje permanente. *Al tablero*. (52) <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-210023.html>

- Flores Sánchez, G. G. y Vigier, H. P. (2020). El Impacto del Modelo educativo dual en la formación profesional del estudiante. *Revista Colombiana de Educación*, (78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9535>
- Fuentes Navarro, R. (2004). Modelos y prácticas de educación y comunicación: una perspectiva sociocultural. *Revista Colombiana de Educación*, (46). <https://doi.org/10.17227/01203916.5499>
- García Vera, N. O. (2009). FUNDAMENTOS DE PEDAGOGÍA. Hacia una comprensión del saber pedagógico. Rafael Ávila Penagos. *Pedagogía y Saberes*, (30), 143.146. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys143.146>
- García Vera, N. O. (2010). Sobre “Las Comprensiones de la Pedagogía ante el mito de Frankenstein” Entrevista a Rafael Ávila Penagos. *Pedagogía y Saberes*, (33), 139.142. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys139.142>
- Gil, Y. & Rojas, P. (2016) Una aproximación al campo conceptual de la pedagogía desde la revista pedagogía y saberes, de la universidad pedagógica nacional en el período 2001-2013 [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2606/TE-19219.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez-Ramos, D. (2021). Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 14, 1–24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ghoe>
- González-Luis (Kory), M. L. C. (2015). Tarimas en resistencia: la responsabilidad docente con otro proyecto de mundo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 41.63. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce41.63>
- Guerrero Mosquera, A., Martínez Benavides, J. A., & Guazmayán Ruiz, C. A. (2012). Articulación entre la educación media y superior: Universidad de Nariño. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 4(9). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-9.aeem>
- Heredia Duarte, M. I. (2020). Pedagogía e historia. La educación como tiempo de la historia. *Pedagogía y Saberes*, (52). <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10628>
- Hernández, R., (2020). Producción científica sobre psicología educativa: un avance desde la mirada latinoamericana. *ARANDU UTIC.*,7 (1), 15-23.

<file:///C:/Users/daniel/Downloads/Dialnet-Producción Científica Sobre Psicología Educativa-7330465.pdf>

- Herrera, M. C., & Pertuz Bedoya, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413646667003>
- Hoyos Vásquez, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 1(2). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3395>
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Edición de Fernández Enguita. Traducción de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. Ediciones Akal.
- Larina, O. (2002). La apropiación de la psicología moderna en la revista *Educación de la Universidad Nacional de Colombia* en 1933-1935. *Pedagogía y Saberes*, (17), 77-88. <https://doi.org/10.17227/01212494.17pys77.88>
- León Palencia, A. C. (2016). Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión. *Pedagogía y Saberes*, (44), 93-103. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys93.103>
- León, A., Gil, Y., Cárdenas Vera, E., García, M. & López, G. (2017) ¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia? *Revista Praxis y saber* 8 (16) pp. 249-274. [https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1791/1/PPS\\_533\\_Que\\_se\\_escribe.pdf](https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1791/1/PPS_533_Que_se_escribe.pdf)
- Ley 115 general de educación de 1994. (1994, 8 de febrero). Ministerio de educación. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Loaiza-Zuluaga, Y. E., Taborda-Chaurra, J. y Ruiz-Ortega, F. J. (2020). La pedagogía: Una mirada de estudiantes y profesores de programas de Licenciatura. *Revista Colombiana de Educación*, (79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8084>
- Marín Díaz, D. L. (2003). Investigación y formación de docentes en la Escuela Normal Superior. Análisis y perspectivas. *Pedagogía y Saberes*, (19), 43-52. <https://doi.org/10.17227/01212494.19pys43.52>
- Martínez Boom, A. (2010). Educación y Bicentenario: la inquietud del presente. *Revista Colombiana de Educación*, (59), 35-52. <https://doi.org/10.17227/01203916.595>

- Martínez Boom, A., Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y Modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- Noguera Ramírez, C. E. (2010). 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, C. (2012). *El gobierno pedagógico: Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. (Spanish Edition) (1.a ed.). Siglo del Hombre Editores. pp. 147- 252
- Noguera, C. (2020). Notas sobre el fin de la educación. En *Cátedra Doctoral Genealogías de la pedagogía*. Editorial Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera, C. E. (2013). Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 43.60. <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce43.60>
- Noguera-Ramírez, C. E. (2017). Filosofía y Pedagogía: una relación necesaria. *Pedagogía y Saberes*, (47), 6.8. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys6.8>
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2020). La educacionalización del mundo: una mirada genealógica de la modernidad. *Cadernos de História da Educação*, 19 (2), .360-376. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7786956>
- Paramo Bernal, P. (2019). La educación en reglas morales. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 195–222. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-7980>
- Peña Rodríguez, F. (2008). Producción de sentidos y contrasentidos: un abordaje desde la relación subjetividad y educación. *Pedagogía y Saberes*, (29), 37.42. <https://doi.org/10.17227/01212494.29pys37.42>
- Pinilla Diaz, A. V. (2000). Sujetos y educación ciudadana: maestros, jóvenes y mujeres en la coyuntura. *Pedagogía y Saberes*, (15), 15.26. <https://doi.org/10.17227/01212494.15pys15.26>
- Quintero Mejía, M. y Ruíz Silva, A. (2003). Filosofía moral y pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, (45). <https://doi.org/10.17227/01203916.5495>

- Rodríguez Ávila, S. P., Díaz Flórez, O. C. y Arias Gómez, D. H. (2021). Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas. *Revista Colombiana de Educación*, (81). <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10688>
- Rodríguez, V.; Peñuela, (2006). *Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa*. *Revista Folios*.No.23, p.3-14.
- Rojas Álvarez, G. (2004). Educación pública: entre la equidad y la competencia. *Pedagogía y Saberes*, (20), 71.78. <https://doi.org/10.17227/01212494.20pys71.78>
- Roncancio Jiménez, G. (2003). Relación de la comunicación. La educación y las nuevas tecnologías en la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*, (19), 53.60. <https://doi.org/10.17227/01212494.19pys53.60>
- Rubio Gaviria, D. A. (2013). Sistema educativo, gubernamentalidad neoliberal y subjetivación. De la crisis y otros demonios. *Pedagogía y Saberes*, (38), 23.29. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys23.29>
- Rubio, D. A. (2013). Biopolítica y gubernamentalidad. Intereses, aprendizaje y cooperación contemporánea. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 61.76. <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce61.75>
- Runge Peña, A. K., Muñoz Gaviria, D. A. y Ospina Cruz, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (43), 9.28. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys9.28>
- Sánchez, J. (2019). Introducción. En: Sánchez, J. (2019). *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. España. Akal Educación. pp. 13-31.
- Schiefelbein, E. (2008). Desafíos para los investigadores en educación de América Latina. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 1(1). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3354>
- Simons, M. y 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>
- Simons, M. y Masschelein, J. (2018). *Experiencias Escolares: Intentando Encontrar Una Voz Pedagógica*. En Bondía, L. J. (2018, 16 mayo). *Elogio de la escuela (Educación: Otros lenguajes) (Spanish Edition)* pp. 41- 62. (1.<sup>a</sup> ed.). Miño y Dávila Editores.

- Tamayo, A. (2010). Las fronteras de la escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 6(12-13), 368–381. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6231>
- Téllez, M. (2007). Reinventar la educación: una tarea ético-política capaz de forjar la ciudadanía por venir. *Revista Colombiana de Educación*, (52). <https://doi.org/10.17227/01203916.7698>
- Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50). <https://doi.org/10.17227/01203916.7741>
- Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, (47). <https://doi.org/10.17227/01203916.5512>
- Touriñan López, J. M. (2008). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 1(1). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3363>
- 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 Guillen, G. (2003). Kant y la pedagogía. Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral. *Pedagogía y Saberes*, (19), 63.74. <https://doi.org/10.17227/01212494.19pys63.74>
- Vasco Uribe, C. E. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el período 2006 – 2019. *Pedagogía y Saberes*, (24), 33.41. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys33.41>
- Vásquez Arrieta, T. (2004). Sobre televisión, audiencias y escuela: entrevista a Valerio Fuenzalida. *Revista Colombiana de Educación*, (46). <https://doi.org/10.17227/01203916.5507>
- Vitarelli, M. F. (2009). ECONOMÍA Y EDUCACIÓN: Teorías y prácticas en su enseñanza. *Pedagogía y Saberes*, (30), 65.70. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys65.70>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia

## Anexos

Por motivos de volumen y extensión de los archivos, en los siguientes links puede accederse a los anexos.

### **Anexo N° 1.** Matriz de acopio documental

[https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:x:/r/personal/lmdiazj\\_upn\\_edu\\_co/\\_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BDC667D7E-762E-45C2-B8DD-58E3E26D0774%7D&file=Anexo%201.%20Matriz%20acopio%20documental.Trabajo%20de%20Grado.%20Luisa%20Diaz%20y%20Danna%20Gomez.xlsx&action=default&mobileredirect=true](https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:x:/r/personal/lmdiazj_upn_edu_co/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BDC667D7E-762E-45C2-B8DD-58E3E26D0774%7D&file=Anexo%201.%20Matriz%20acopio%20documental.Trabajo%20de%20Grado.%20Luisa%20Diaz%20y%20Danna%20Gomez.xlsx&action=default&mobileredirect=true)

### **Anexo N° 2.** Matriz de tematización

[https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:x:/r/personal/lmdiazj\\_upn\\_edu\\_co/\\_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BEEF0EDBA-A895-407B-8CED-48F0D0371CCE%7D&file=Anexo%202.%20Matriz%20tematizaciones%20revistas.Trabajo%20de%20grado.Luisa%20Diaz%20y%20Danna%20Gomez..xlsx&action=default&mobileredirect=true](https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:x:/r/personal/lmdiazj_upn_edu_co/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BEEF0EDBA-A895-407B-8CED-48F0D0371CCE%7D&file=Anexo%202.%20Matriz%20tematizaciones%20revistas.Trabajo%20de%20grado.Luisa%20Diaz%20y%20Danna%20Gomez..xlsx&action=default&mobileredirect=true)

### **Anexo N° 3.** Matriz de trabajo con categorías

[https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:x:/r/personal/lmdiazj\\_upn\\_edu\\_co/\\_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BF0BE90FF-3E7D-49FE-858F-DE373C58006D%7D&file=Anexo%203.%20Matriz%20trabajo%20con%20categorias.Trabajo%20de%20grado.%20Luisa%20Diaz%20y%20Danna%20Gomez.xlsx&action=default&mobileredirect=true](https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:x:/r/personal/lmdiazj_upn_edu_co/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BF0BE90FF-3E7D-49FE-858F-DE373C58006D%7D&file=Anexo%203.%20Matriz%20trabajo%20con%20categorias.Trabajo%20de%20grado.%20Luisa%20Diaz%20y%20Danna%20Gomez.xlsx&action=default&mobileredirect=true)