

Artículo de científico

Cómo citar: Suárez, J. (2021). La educación como topografía discursiva: aproximación a los trabajos de grado de seis maestrías y un doctorado en Colombia, *Praxis Pedagógica*, 21(28), 174-199. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.174-199>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 30 de octubre de 2020

Aceptado: 22 de enero 2021

Publicado: 26 de febrero de 2021

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

La educación como topografía discursiva: aproximación a los trabajos de grado de seis maestrías y un doctorado en Colombia

Education as discursive topography: an approach to the work of six masters and one doctoral degree in Colombia

Educação como topografia discursiva: uma abordagem ao trabalho de seis mestrados e um doutoramento na Colômbia

Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados del proyecto "Regiones investigativas en maestrías y doctorados en Educación y Pedagogía 2010-2017", en el cual se revisaron los trabajos de grado de varios programas académicos en el país. Se retoma aquí el análisis de los trabajos de seis programas de maestrías y un doctorado en educación, que se desarrollan en seis instituciones de educación superior de la ciudad de Medellín. La propuesta metodológica se sustenta en la analítica de Serres (1995, 1998), quien plantea que el conocimiento no es acumulativo, sino que es dinámico y se asemeja a un río o a una cordillera, en la que se van generando agrupamientos o pliegues que configuran la topografía discursiva. En razón de esta intencionalidad, los resultados del análisis de la noción de *educación* permiten ver la dinámica discursiva que se produjo en torno a ella en el periodo 2010-2017, y develar que la educación sin adjetivaciones es el pico más destacado. Sin embargo,

Juan Pablo Suárez Vallejo

Juanpablo1282000@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0001-9396-6944>

Universidad de Antioquia
Colombia



en algunos trabajos se observa sinonimia entre *educación* y *pedagogía*, con lo cual se advierten problemas epistémicos por parte de los investigadores. También se percibe opacidad en el abordaje de la educación de talentos excepcionales, la educación problematizadora y la educación emocional, entre otras. Por otro lado, se observa que la educación en saberes (ciencias, religión, museo y otras) es un objeto de trabajo que se ha afianzado y que la educación inclusiva, las TIC y la educación intercultural se han convertido en campos fértiles para el desarrollo investigativo en maestrías y doctorados.

Palabras clave: educación, investigación, posgrado, inclusión educativa, educación intercultural.

Abstract

This article presents part of the results of the project “Research Regions in Master’s and Doctoral Programs in Education and Pedagogy 2010 - 2017”, in which the work of various academic programs in the country was reviewed. However, here we resume the analysis of the work of six master’s and one doctoral programs in education, which are developed in six higher education institutions in the city of Medellín. The methodological proposal is based on the analysis of Serres (1998), who states that knowledge is not cumulative, knowledge is dynamic, it is like a river or a mountain range, in which groupings or folds are generated that form the discursive topography. Due to this intention, the results of the analysis of the notion of education, allow us to see the discursive dynamics that took place around education in the period 2010-2017, managing to reveal that education without adjectives is the most relevant peak, however, in some works there is evidence of synonymy between education and pedagogy, which warns epistemic problems on the part of researchers. There is also a perception of opacity in the approach to the education of exceptional talents, problematic education, and emotional education, among others. On the other hand, Education in knowledge (science, religion, museum, and others), is an object of work that has been consolidated, inclusive education, ICTs and intercultural, become fertile fields for research development in master’s and doctoral degrees.

Keywords: education, research, graduate studies, educational inclusion, intercultural education.

Resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados do projeto “Regiões de Investigação em Programas de Mestrado e Doutorado em Educação e Pedagogia 2010 - 2017”, no qual foi revisto o trabalho de vários programas acadêmicos no país. No entanto, aqui retomamos a análise do trabalho de seis programas de mestrado e um de doutorado em educação, que estão a ser desenvolvidos em seis instituições de ensino superior na cidade de Medellín. A proposta

metodológica baseia-se na análise de Serres (1998), que afirma que o conhecimento não é cumulativo, o conhecimento é dinâmico, é semelhante a um rio ou a uma cadeia de montanhas, em que são gerados agrupamentos ou dobras que compõem a topografia discursiva. Devido a esta intenção, os resultados da análise da noção de educação, permitem-nos ver as dinâmicas discursivas que tiveram lugar em torno da educação no período 2010-2017, revelando que a educação sem adjetivos é o pico mais relevante. No entanto, em alguns trabalhos há provas de sinonímia entre educação e pedagogia, o que revela problemas epistémicos por parte dos investigadores. Há também uma percepção de opacidade na abordagem à educação de talentos excepcionais, educação problemática e educação emocional, entre outros. Por outro lado, a educação no conhecimento (ciência, religião, museu e outros), é um objeto de trabalho que se consolidou, a educação inclusiva, as TIC e a interculturalidade, tornam-se campos férteis para o desenvolvimento da investigação em mestrados e doutoramentos.

Palabras clave: educação, investigação, estudos de pós-graduação, inclusão educacional, educação intercultural.

Introducción y antecedentes

El presente artículo hace parte del proyecto “Regiones investigativas en maestrías y doctorados en educación y pedagogía 2010 2017”, desarrollado en alianza entre la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Manizales, que coordinó el proyecto, y varios grupos de investigación vinculados a programas de formación de maestría y doctorado en Educación en Colombia.

En el desarrollo de este proyecto se revisaron 206 trabajos de maestría y 18 tesis de doctorado, producidos entre 2010 y 2017, en 6 (IES) de Medellín, en las que se desarrollan programas de maestrías y un doctorado en Educación. Por ser la educación y la pedagogía el objeto de estos programas, se pretendió analizar los trabajos allí generados para identificar en sus marcos conceptuales qué definían y relacionaban por *educación* los investigadores de posgrado, y con estos enunciados se levantó una cartografía relacional en la que se logra mostrar la dinámica de la de la *educación*, a través de los trabajos investigativos que fueron objeto de análisis.

Los antecedentes de este trabajo se remontan al 2009, cuando el Grupo de Investigación de Educación y Pedagogía del CINDE, Manizales, se propuso construir un mapa de producción investigativa en las maestrías y doctorados en educación y pedagogía en Colombia. Lo que se presenta a continuación forma parte de la segunda versión de dicho proyecto, en esta ocasión articulando IES de 9 subregiones del país (Antioquia, Bogotá, Eje Cafetero, Caribe, Huila, Santanderes, Tolima, Valle del Cauca y Nariño). Específicamente, se expone aquí una parte de los resultados, correspondiente a la subregión Antioquia.

Entre de los antecedentes se encuentra el trabajo de Murcia Peña et al. (2012), quienes realizaron un ejercicio descriptivo de las investigaciones en pedagogía y educación en el Eje Cafetero en el cual se evidencia cómo se configura la investigación en estos ámbitos. En la misma vía, está el trabajo de de Murcia Peña y Ramírez López (2017), en el cual se analizaron los objetivos de investigación de los trabajos de maestría y doctorado en Educación y Pedagogía en el Colombia. Por otra parte, Rincón Bedoya et al. (2018), presentaron una mirada amplia de las perspectivas de indagación en educación y pedagogía, en la que a partir del análisis de las maestrías y doctorados en

Colombia muestran que, en estos trabajos de investigación, las prácticas y los saberes son las temáticas de mayor relevancia social, que los objetivos propositivos son los más frecuentes y que los métodos son de intereses prácticos y técnicos.

Los trabajos mencionados dan cuenta de la generalidad de las investigaciones en educación y pedagogía, y proporcionan un panorama amplio de las tendencias investigativas; sin embargo, no se logra profundizar en las conceptualizaciones que se están produciendo. Por ello, en este trabajo se pretende identificar, en las investigaciones de maestría y doctorado en Antioquia, las relaciones y comprensiones que sustentan la educación como topografía discursiva, y confrontarlas con las disertaciones de Zuluaga et al. (2011) y Runge Peña y Muñoz Gaviria (2012) sobre la diferencia entre educación y pedagogía. Toda vez que estos teóricos denuncian que en los discursos producidos en el campo de la educación y la pedagogía se dan confusiones que enrarecen la relación entre ambas.

Retomando la posición de Runge Peña y Muñoz Gaviria (2012), es pertinente comprender que la educación ocurre en las relaciones sociales o praxis sociales, que se dan con o sin la participación de la pedagogía. En cambio, la pedagogía, como campo disciplinar, estudia las praxis sociales para determinar las posibilidades formativas que estas generan, y desde este análisis proponer acciones para reorientar dichas praxis o retomarlas de forma intencionada para convertirlas en praxis educativas.

Zuluaga et al. (2011), por su parte, precisan que en efecto una característica de la pedagogía y la didáctica es la preocupación por la enseñanza como práctica de conocimiento que permite múltiples relaciones entre las ciencias, el lenguaje, la ética y la cultura (praxis sociales), las cuales se orientan de manera intencional para la formación de los sujetos de una sociedad. En ese sentido, la enseñanza sería una praxis educativa. Sin embargo, las otras disciplinas sociales (sociología, psicología, economía, entre otras), al abordar la educación como objeto, desplazan la reflexión de la pedagogía sobre la enseñanza y la formación hacia la instrumentalización de la enseñanza.

Ambas posiciones comparten que la educación hace parte de la dinámica o las praxis sociales, mientras que la pedagogía es un campo disciplinar que las estudia en cuanto sean educativas para determinar los efectos formativos de tales praxis.

En definitiva, la intención de analizar los trabajos de maestrías y doctorado en educación es, por un lado, describir la configuración de la educación como topografía discursiva, y por otro, verificar si aún hay confusiones en los conceptos educación y pedagogía o si esto es un asunto superado.

Ahora bien, para la exposición de los resultados, se ha organizado este texto de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta la propuesta metodológica que orientó el trabajo; a continuación, se describen los hallazgos, agrupados en 13 tópicos locales que configuran el tópico global *Educación*; luego se presenta la discusión, cuyo propósito es mostrar la articulación discursiva entre los pliegues que conforman la geografía de la educación en los trabajos de grado analizados, y, por último, se exponen las conclusiones parciales.

Metodología

Para el presente estudio, de carácter cualitativo, se asumió un enfoque de análisis documental, a partir de la propuesta analítica de Michel Serres (1995, 1998), con la cual el autor invita a leer la discursividad producida en los diferentes campos de conocimiento empleando la metáfora del cartógrafo para diseñar otros mapas, otras rutas, y descubrir las geografías y los lugares del conocimiento. Según Serres (1998), se comprenden los tópicos como enunciados que reflejan la topografía de una región. Desde esta perspectiva, la topología da cuenta de las formas del terreno discursivo, de sus movimientos; las relevancias son recurrencias, cuanto más se repita una palabra más visibilidad, y así se configuran las cimas; cuanto menos se reitere la palabra, más opacidad, pero esta permite formar los pliegues discursivos que se solapan en medio de las cimas.

Un aspecto que se debe tener presente en esta propuesta metodológica es que las tesis no se reducen a un solo tópico; en ellas discurren diversos tópicos y, por ende, los datos estadísticos no operan como un aspecto absoluto, sino como una estrategia descriptiva para mostrar recurrencias enunciativas, toda vez que los trabajos analizados corresponden al ámbito educativo y pedagógico. Sin embargo, en este artículo se presenta la geografía que se configuró en torno a la categoría o tópico *educación*.

Para describir el tópico *educación*, se diseñó el RIEP4¹ en Excel, con una estructura de tres columnas: la primera, para los códigos asignados a los trabajos de maestría y tesis de doctorado por universidad²; la segunda, para el reporte conceptual —en esta se agregaron las citas textuales de los trabajos de grado—; la tercera, para las palabras clave que sugerían las citas agregadas. La identificación de las recurrencias en las palabras clave permitió dar cuenta de las conceptualizaciones de *educación* y *pedagogía* en los trabajos que registradas en el RIEP4 Antioquia.

En la zona Antioquia se recopilaron 206 trabajos de maestría y 18 tesis de doctorado que aluden a las topografías *pedagogía* y *educación*. Estos trabajos corresponden a 6 maestrías —desarrolladas por la Universidad de Antioquia, la Fundación CINDE (Sabaneta), la Universidad Católica de Oriente, la Universidad de San Buenaventura, la Universidad Pontificia Bolivariana y el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria— y un doctorado de la Universidad de Antioquia (tabla 1).

Resultados

La palabra *educación* reúne 69 trabajos, de los 224 revisados, con lo cual alcanza un porcentaje de 30,8 % del total. Se convierte, por tanto, en un tópico global, o formación montañosa, que presenta algunos matices o pliegues.

Es necesario precisar mejor la descripción del relieve de la educación para poder ver las variaciones, extractos o pliegues que lo componen.

-
- 1 Registro de información correspondiente a diferentes tópicos. En este caso el RIEP4 registra la información referente a educación y pedagogía de los trabajos de grado de 6 maestrías y un doctorado en Educación.
 - 2 Los códigos que se generaron por cada universidad fueron los siguientes: ANT (Antioquia)/código universidad/# asignado a la tesis/M para indicar maestría o D para indicar doctorado. En este sentido, los códigos generados fueron dos para la Universidad de Antioquia: ANT/029/# tesis/M; ANT/022/# tesis /D; y para el resto: Universidad Católica de Oriente ANT/017/# tesis /M; Fundación CINDE Sabaneta ANT/052/# tesis /M; Universidad San Buenaventura ANT/061/# tesis /M; Universidad Pontificia Bolivariana ANT/115/# tesis /M; y Tecnológico de Antioquia ANT/010/# tesis /M. después de tener organizada la información en el RIEP4

Tabla 1. Número de tesis por universidad

Datos	Universidad de Antioquia 22-29	Universidad Católica de Oriente 17	Fundación CINDE, Sabaneta 52	Universidad de San Buenavetura 61	Universidad Pontificia Bolivariana 115	Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria 10	Total Zona Antioquia
No. de tesis	98 (18 de doctorado y 80 de maestría)	37 de maestría	16 de maestría	25 de maestría	23 de maestría	25 de maestría	224
% de tesis	43,75 %	16,51 %	7,14 %	11,16 %	10,26 %	11,16 %	100 %

Fuente. Elaboración propia

Para tal fin, se presenta la tabla 2, en la cual se muestra la distribución de las nociones en relación con las IES de donde provienen los trabajos analizados,

La tabla posibilita desglosar la topografía educación en 13 tópicos locales. En palabras Serres (1995), permite visualizarse los pliegues, los ecosistemas que al agruparse o encasillarse homogéneamente bajo el término *educación* se hace difícil diferenciar. Así, la noción y pico más alto es la palabra *educación* sin adjetivos, seguido de los pliegues: *educación/saberes* (ciencias, religión, museístico, otras), *educación inclusiva*, *educación intercultural*, *educación virtual* y *TIC*, *educación especial*, *educación inicial*, *educación para la sostenibilidad*, *educación superior*, *educación de talentos excepcionales*, *educación problematizadora*, *educación emocional*, *educación y vulnerabilidad*.

A continuación, se describe cada uno de los tópicos locales mencionados.

Educación

La palabra *educación* sin adjetivos en el conjunto de investigaciones revisadas, reúne 35 referencias, lo cual equivale al 51,4 % de todo el tópico. Por tanto, se convierte en un tópico local dentro del tópico global *educación*.

Al analizar este pliegue discursivo se encontraron tres formas de comprensión: trasmisión de la cultura (Durkheim, 1975), campo de disputa, y homologación con la pedagogía. Las dos primeras se complementan, ya que, al asumir educación como proceso de trasmisión de la cultura, se convierte en un campo de disputa por parte de las praxis sociales (las ciencias, el lenguaje, la ética y la cultura) y no solo entre la pedagogía y las otras disciplinas sociales. Así, la educación se presenta como:

“[...] lugar de disputa que supone relaciones, estrategias, técnicas de gobierno y espacios de dominación que afectan, atraviesan, producen y recomponen los paisajes de las políticas educativas, de los sistemas educativos, de las historias institucionales, de la opinión pública en materia educativa y de las prácticas específicas que hoy interactúan en el campo de la educación local y transnacional” (Martínez y Orozco, 2011, citados por Henao Figueroa, 2012, p. 46),

Tabla 2. Descripción cuantitativa. Tópico educación

Educación	Universidad de Antioquia		Universidad Católica de Oriente 17		Fundación CINDE, Sabaneta 52		Universidad de San Buenavetura 61		Universidad Pontificia Bolivariana 115		Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria 10		Total Tesis
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	
Educación	13	18,8	9	13	5	7,2	6	8,7	2	2,9			35
Educación/saberes (ciencias religión museístico otras)	5	7,2					1				1	1,4	7
Educación inclusiva											5	7,2	5
Educación intercultural	4	5,8									1	1,4	5
Educación virtual y TIC	2	2,9			1	1,4			1	1,4			4
Educación especial	2	2,9									1	1,4	3
Educación inicial			1	1,4							1	1,4	2
Educación para la sostenibilidad	2	2,9											2

Fuente. Elaboración propia

Estos enunciados describen un campo de disputa en torno a la educación, pero no se logra evidenciar cómo opera la pedagogía con la educación, es decir, no se diferencia el lugar de la pedagogía, sino que se asume como una disciplina más que se ocupa de la educación.

Por otro lado, se identifican homologaciones o sinonimias entre *educación* y *pedagogía*. A modo de ilustración al respecto, se retoma el siguiente apartado:

La educación [...] permite al estudiante desarrollar la capacidad de aprender, analizar, investigar, crear, resolver problemas y tomar decisiones en equipo, para fomentar la autoestima y expandir la efectividad, a través de la aplicación de una metodología participativa, aplicable en cualquier situación de aprendizaje. (Grajales Toro, 2016, p. 25)

Esta enunciación de la educación se asemeja a la de pedagogía, pues es esta última la que se ocupa de pensar cómo llevar a que los conocimientos que la sociedad valida (educación) sean aprehendidos por los estudiantes. Tal indiferenciación muestra la relación discusiva y axiológica que ambos discursos han tejido, hasta el punto de lograr establecer un vínculo simbiótico que debe analizarse cuidadosamente para no caer en confusiones epistemológicas. Sin embargo, en el análisis de Serres (1998) estas confusiones se podrían leer como un *columpio*, es decir, como la categoría que se mueve de un lugar a otro, dificultando su identificación o creando nuevos vínculos. Esta es la mayor problemática de la noción de *educación*, en cuanto a la comprensión epistémica.

Educación/saberes (ciencias, religión, museístico, otras)

Educación saberes es un estrato o pliegue del tópico *educación*, que llama la atención toda vez que de las 6 IES participantes solo 2 la refieren, y logran concentrar siete 7 trabajos que relacionan educación y saberes, lo cual equivale al 10,2 % de toda la topografía de educación.

Este pliegue reúne los trabajos que coinciden en ubicarse en la especificidad disciplinar como condición para pensar lo educativo. En ese sentido, se concibe la educación como un proceso de trasmisión de la cultura que cada campo disciplinar ha construido, por tanto, la apuesta es la trasmisión de la

educación física (Cortés Díaz, 2013), educación museística (Mejía, 2012), educación científica y de las ciencias (Barros Martínez, 2014 y Romero Chacón y Henao Sierra, 2013), educación religiosa (López Altamar, 2014) y educación ciudadana (Dávila Bolívar, 2016).

El otro aspecto que agrega esta revisión es el de la educación museística, cuyo aporte está en no restringir la educación al escenario escolar, ya que esta se puede dar en los museos. Ahora bien, el proceso de transmisión de cultura es una praxis social que no necesariamente es intencionada (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012), sin embargo, cuando lo es, incursiona en el campo pedagógico y didáctico. Es ahí donde puede aplicarse la metáfora de columpio de Serres (1998), por cuanto se utiliza la noción de *educación* articulada a un saber que se pretende enseñar, revelándose así el vínculo con la pedagogía y la didáctica. Con ello emerge la dificultad de esclarecer en estos trabajos de maestría la diferencia entre educación y pedagogía.

Educación inclusiva

Educación inclusiva es un tópico que llama la atención porque, de los 6 programas de maestría participantes, solo uno la refiere, y logra concentrar 5 trabajos, lo cual equivale al 7,2 % de toda la topografía de *educación*.

Al adentrarse en estos trabajos se observa que al abordar la inclusión se comprende que la educación es un proceso de transmisión de la cultura, lo que implica darle a la educación una visión diferente, puesto que la realidad se caracteriza por la diversidad. Por consiguiente, la relación entre educación e inclusión crea un nexo con la diversidad, noción esta última que sirve de puente entre las diferentes características de los sujetos (estudiantes) a quienes se dirige la educación.

Debido a la comprensión de la educación como proceso de transmisión de la cultura, la educación inclusiva se vincula con el currículo. Desde esta perspectiva, el currículo inclusivo puede definirse así:

Currículo inclusivo: plantea en la educación un currículo ecuánime, equitativo, abierto y flexible que permita a los estudiantes obtener elementos inmersos en la cultura,

además, pensar e interactuar en función de las características individuales o colectivas de los estudiantes; este currículo debe favorecer el desarrollo integral, es decir, apartarse de las propuestas rígidas, que homogenizan y no tienen en cuenta los diferentes procesos de enseñanza y de aprendizaje, las cuales segregan poblaciones vulnerables ocasionando una alta tasa de deserción escolar. (Garzón Goéz y Rendón Ramírez, 2016, p. 37)

Lo anterior pone de relieve que la inclusión en el currículo apuesta por la ruptura con las propuestas homogeneizantes que han invisibilizado la diversidad. Así, la educación bilingüe para las personas sordas será un mecanismo de equiparación de oportunidades (Serna, 2015), que permite la participación educativa de estas personas, reconociendo sus diferencias.

Desde estas perspectivas, encontramos que el tópico *educación inclusiva* se convierte, en términos de Serres (1998), en un intercambiador vial que conecta la diversidad con el currículo y con las prácticas de enseñanza y aprendizaje, lo que permite establecer nexos entre la inclusión (en educación) y la pedagogía.

En este análisis, sorprende que, a pesar de la insistencia de las políticas contemporáneas por la inclusión educativa y pedagógica, solo en una universidad de las que ofrece formación en maestría en Medellín se abordara como objeto de estudio.

Educación intercultural

Educación intercultural es un tópico que emerge en 2 de las 6 IES participantes, pero solo se encuentra en 5) trabajos, lo que equivale al 7,2 % de toda la topografía de *educación*.

Estos trabajos coinciden en afirmar que la interculturalidad es una apuesta política que pretende romper con la escuela hegemónica y homogeneizadora:

Es un proyecto claramente político y por ello conflictivo, el cual debe llevar a una reconstrucción social; en tal sentido se aleja de la concepción y pretensión romántica que solo la entiende como el reconocimiento y la relación respetuosa, recíproca y armónica entre las diversas culturas y sociedades. (Corrales Carvajal, 2011, p. 148)

Se trata pues, de un proyecto cuya emergencia, como lo señala Catherine Walsh:

significa posicionarla como parte de procesos y prácticas que, necesariamente, deberían ser entendidos como oposicionales y contrahegemónicos (Walsh, 2002, citada por Corrales Carvajal, 2011, p. 149)

Desde este planteamiento, la educación intercultural no se limita a la inclusión, sino que la trasciende, puesto que se constituye en una lucha por la construcción de una propuesta civilizatoria alternativa. Por consiguiente, la educación intercultural parte de los saberes de las comunidades étnicas y de la reconstrucción de su historia para construir propuestas educativas pertinentes (Orrego Jaramillo, et al., 2015; Bustamante Rodríguez, 2016; Villa, 2012; Giraldo Acevedo, 2016). Así las cosas, la educación intercultural conversa con la diversidad para englobar las problemáticas de la topografía de *educación*. Claramente, la concepción de esta última se relaciona con la trasmisión de la cultura y como campo de disputa desde una perspectiva política.

Educación virtual y TIC

Educación virtual y TIC es un estrato que se encuentra en 3 de las 6 IES participantes, pero solo se encontraron 4 trabajos, que corresponden a un 5,7 % del toda de la topografía de *educación*, lo que le otorga poca visibilidad dentro de esta topografía. Los cuatro trabajos de investigación que se retoman aquí coinciden en comprender la educación como un proceso de trasmisión de la cultura.

Sin embargo, tres de ellos (Parra, 2014; BetancurJaramillo y Vargas León, 2010; Castaño Aristizábal y Figueroa Ortiz, 2013) comprenden que las TIC permiten dinamizar la enseñanza y el aprendizaje, dirigiéndose al campo de la didáctica y la pedagogía, más que a la educación. Por otro lado, el trabajo de grado de Delgado Villegas (2017) se refiere directamente a la educación virtual, y afirma:

La educación virtual es una mirada alternativa a la educación para un mundo que ha tenido un cambio en el entorno tecnológico, económico, social, político y nuevas construcciones en la relación entre pedagogía, además es un proceso educativo, una acción comunicativa con intenciones de formación, en un lugar distinto al salón de clases (p. 27)

Esta comprensión coincide con la anterior, sin embargo, se diferencia en que la educación virtual ya no se centra en el espacio físico tradicional, sino que desplaza este lugar al que elija el usuario de la educación virtual. En ese sentido, la relación entre TIC y virtualidad en la educación esta mediada por el uso de las herramientas que las tecnologías de la comunicación ofrecen para ser apropiadas por la educación.

Es importante señalar que las TIC y la virtualidad en la investigación posgraduada, al menos en las seis IES participantes, es un tema casi invisibilizado, lo cual parece una contradicción ante las demandas de las políticas educativas promovidas desde la última década del siglo XX.

Educación especial

Educación especial es un pliegue poco visible, toda vez que solo se encontraron 3 trabajos, que representan un 4,3 % del total de la topografía de *educación*. Los tres trabajos revisados (Castrillón et al., 2017; Arroyave Palacio, 2012; Yarza de los Ríos, 2013) concuerdan en comprender la educación especial como antecedente histórico de la educación inclusiva. Por tanto, esta noción está vinculada a la inclusión.

Educación inicial

Educación inicial es un estrato de poca visibilidad, ya que se encontraron 2 trabajos referenciándola, lo cual equivale al 2,8 % de la topografía de *educación*.

Ahora bien, en cuanto a qué se entiende por *educación inicial*, los dos trabajos (Lenis León y Muñoz Vélez, 2016; Lázaro Arrieta, 2015) que aluden a esta noción coinciden en que es un proceso continuo de interacciones y que es un derecho de los niños y las niñas de cero a seis años, es decir, un proceso educativo previo a la educación regular. En tal sentido, la educación se comprende como un proceso de transmisión de la cultura previo a la escolarización. Por tanto, para la educación inicial, la pedagogía emerge en los procesos de educación regular o escolar.

Educación para la sostenibilidad

Educación para la sostenibilidad es un estrato de escasa visibilidad, porque solo evidencia en 2 trabajos, lo cual equivale al 2,8 % del total de la topografía de *educación*.

Ahora bien, qué se entiende por *educación para la sostenibilidad*, al revisar los dos trabajos de investigación (Escobar Mora, 2015; Carrasco Salcedo, 2017), se encuentra que en ambos la noción, remite a comprender que la educación es un proceso de transmisión de la cultura, pero este propósito se centra en promover un cambio en la mirada que la sociedad occidental ha construido del desarrollo, en este sentido la educación para la sostenibilidad evoca las apuestas de la educación popular y de los saberes ancestrales que se han preocupado por la sostenibilidad global.

Educación superior

Educación superior es un estrato de poca visibilidad, pues solo se evidencia en 2) trabajos, es decir, en un 2,8 % del total de la topografía de *educación*.

Los dos trabajos revisados (Uribe Valencia y Arcila Toro, 2014; Berrío, García y Vaca, 2016) comprenden que la educación es un proceso de transmisión de la cultural, sin embargo, se instala en un nivel superior. A pesar de estas coincidencias, cada trabajo focaliza su atención en dos aspectos diferentes. Uno, a nivel de posgrado (Uribe Valencia y, Arcila Toro, 2014), comprende que este nivel pretende complementar, actualizar y profundizar en conocimiento y habilidades que no se desarrollaron en el pregrado. El segundo trabajo (Berrío, García y Vaca, 2016) se refiere al nivel de pregrado, y plantea que en el ámbito educativo rural se requiere una educación superior alternativa que considere las necesidades contextuales de los estudiantes para potenciar la innovación y producción en el sector rural.

Estas definiciones dan cuenta de la oscilación entre educación y pedagogía, toda vez que se alude a las problemáticas correspondientes al currículo y, por tanto, son de naturaleza pedagógica. Sorprende que la educación superior no sea un objeto relevante en los trabajos de maestría y tesis de doctorado revisados.

Educación de talentos excepcionales

Educación de talentos excepcionales es un pliegue invisibilizado, puesto que solamente un trabajo se refiere a él, lo que equivale al 1,4 % del total de la topografía de *educación*.

El trabajo de Galeano Pineda y Nanclares Sánchez (2016) se ocupa del proceso que debe desarrollarse respecto a sujetos que presentan características de talentos excepcionales. Además, vinculan la educación para talentos con la inclusión, dado que la excepcionalidad hace parte de la diversidad. En ese sentido, este pliegue opera como un intercambiador vial entre los derechos de las personas con talentos excepcionales y lo pedagógico (el currículo y la enseñanza-aprendizaje).

Educación problematizadora

Educación problematizadora es un tópico opacado, puesto que se encontró únicamente un trabajo al respecto, esto es, el 1,4 % del total la topografía de *educación*. Al revisar el trabajo de Betancur Jaramillo y Vargas León (2010), se encuentra que, según estos autores: “La ‘educación problematizadora’, en esencia es la pedagogía de la pregunta, del cuestionarse y cuestionar, es la promoción permanente de la indagación” (p. 133).

Se reafirma con ello la homologación de educación y pedagogía. El mismo texto corrobora que al hablar de *educación problematizadora* se refiere a la *pedagogía de la pregunta* y, en tal sentido, se está refiriendo a lo que otros denominan *didáctica problematizadora* (Díaz, 2007; Ortiz, 2015) diferente a educación.

Educación emocional

Educación emocional es una opacidad, al igual que el anterior tópico, toda vez que únicamente cuenta con un trabajo que se refiere a ella, lo que equivale al 1,4 % de toda la topografía de educación.

En el único trabajo que alude a esta noción, se comprende la educación emocional “como ‘un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del

desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida'" (Bisquerra y Pérez, 2007, citado por Álvarez, 2015, p. 71)

Esta afirmación pone en evidencia nuevamente la confusión entre *educación* y *pedagogía*, toda vez que esta última es la que propone orientar acciones para la formación de los sujetos; en este caso, orientar la formación emocional.

Vulnerabilidad educativa

Vulnerabilidad educativa es un pliegue opacado, por cuanto únicamente un trabajo se refiere a ella, lo cual equivale al 1,4 % de toda la topografía de *educación*. Ahora bien, al revisar el trabajo que se refiere a este tópico, se encuentra que los autores retoman a Sabuda para definir:

[...] la vulnerabilidad educativa como: [...] situaciones potencialmente adversas que son promovidas por las condiciones del entorno a las que están expuestos los niños y adolescentes en edad escolar. La vulnerabilidad educativa es interpretada como una derivación negativa originada por las características socioculturales del hogar, que actúan sobre el rendimiento y desempeño educativo orientando negativamente las trayectorias escolares. (Sabuda, 2009, citado por Stuart Rendón y David Carmona, 2015, p. 36)

Esta definición abre un campo de trabajo investigativo que, teniendo en cuenta los planteamientos de Serres (1998), puede considerarse como un intercambiador vial que facilita la relación entre otras derivaciones de la educación como lo son la educación inclusiva; la educación para personas sordas, con talentos excepcionales o con la educación intercultural, entre otras, puesto que en ellas se manifiestan las situaciones que la noción de vulnerabilidad agrupa. En efecto, la categoría pertenece a la *educación*.

Discusión

En cuanto a la comprensión epistemológica de la educación en los trabajos de maestría y las tesis de doctorado (2010-2017), se corrobora que la educación se asume en la mayoría de los trabajos desde la perspectiva sociológica (Durkheim, (1975;

Bourdieu, 2007; Berstein, 1990) es decir, como transmisión de la cultura, en cuento es lo propio de la dinámica social.

Frente a la homologación de la educación con la pedagogía, al retomar las discusiones planteadas por Zuluaga (2011) y por Runge Peña y Muñoz Gaviria (2012) respecto a la diferencia entre educación y pedagogía, se evidencia que la categoría *educación* en los trabajos y tesis revisados presenta fuertes nexos simbióticos con la pedagogía y la didáctica. Ello se corrobora con las homologaciones que algunos trabajos de grado realizan al tratar de definir la educación. Por otro lado, el análisis de la educación como topografía discursiva comprueba la función dispersora y de proliferación del concepto *educación* en relación con el *campo conceptual de la pedagogía* (CCP), sobre el cual Echeverri (2009) precisa:

No es ya idéntico a sí mismo, ni se dicta sus propias leyes de funcionamiento; él está sometido a proliferar o sea a un devenir incesante como sucede con el río de Heráclito que pone entredicho los conceptos que concurren en él, pero al mismo tiempo posibilita su reconceptualización. Vale decir, con una diferencia esencial, que la respuesta a las problematizaciones que emanan del proliferar se da desde la pedagogía en confluencia con los conceptos de las ciencias y saberes con los que dibuja el juego de las intersecciones. (p. 5)

En este sentido la educación como topografía discursiva corrobora la proliferación de la pedagogía y en algunos casos enrarece la diferencia entre educación y pedagogía, lo que obliga a esta última a una reconceptualización permanente.

Además, siguiendo a (Martínez Boom y Orozco, 2015) se constata que las investigaciones en educación “están marcadas por imperativos funcionales dados por instancias externas a su campo conceptual, y no tanto por el desarrollo de una discursividad pedagógica propia” (p. 111); sin embargo, se privilegian unas apuestas funcionales sobre otras. Así lo demuestra la mayor concentración de trabajos en relación con la vulnerabilidad educativa, seguidos de aquellos sobre educación y TIC, y la minoría de aquellos que se ocupan de la educación para la sostenibilidad. Esta situación obedece de algún modo a las demandas cotidianas que tiene el maestro, a causa de las presiones externas de las políticas transnacionales, como la educación para todos (Declaración mundial sobre educación para todos. Jomtien, 1990), la flexibilización

educativa, y el aprendizaje para toda la vida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998).

Conclusiones

Desde la perspectiva de Michel Serres (1995), el análisis de la educación permite ver la dinámica discursiva que se produce, develando que la educación como topografía discursiva se configura mediante las adjetivaciones: *educación/saberes* (ciencias, religión, museístico, otras), educación inclusiva, educación virtual y TIC, educación problematizadora, educación inicial y educación superior, entre otras. Tales adjetivaciones producen nexos que complejizan y potencian la educación como topografía discursiva.

Ahora bien, se evidenció que las relaciones entre educación y saberes, y entre educación virtual y TIC, al igual que la educación intercultural y la educación inclusiva, sobresalen en los trabajos de maestría y doctorado en el departamento de Antioquia (2010-2017). Esto confirma que siguen siendo un campo fértil para la investigación y reflexión en los contextos de actuación de los maestrantes y doctorandos.

Por otro lado, la aproximación a la topografía de la *educación* permite identificar que la vulnerabilidad educativa, aunque aparece referenciada en un solo trabajo, por su objeto, puede vincularse con otros pliegues. Si se acepta esta comprensión, la vulnerabilidad educativa se convierte en un intercambiador vial (Serres, 1998) en el que confluyen 12 de 69 trabajos de investigación aquí referenciados, debido a los nexos que la noción permite establecer. Con ello, se ratifica como un tópico de indagación que se está fortaleciendo en los trabajos de posgrado del departamento, teniendo como mayor potenciador la maestría del Tecnológico de Antioquia, seguido por la universidad de Antioquia. Esta última aportaría 5 de los 12 trabajos que aquí se propone agrupar bajo la noción de *vulnerabilidad educativa*.

Sorprende que a pesar del auge discursivo en torno a la relación educación sostenibilidad (CEPAL, 2001; UNESCO, 2012; CEPAL, 2016); al revisar los trabajos de posgrado (2010-2017) de las 6 IES antioqueñas que participan de esta

investigación, solo en una de ellas hay 2 trabajos sobre la relación entre educación y sostenibilidad, lo cual corrobora que se requiere fortalecer este objeto en el campo educativo.

Ahora bien, cuando se transitó por las diferentes topografías locales, especialmente *educación/saberes* (ciencias, religión, museístico, otras), *educación inclusiva*, *educación virtual* y *TIC* y *educación problematizadora*, se constató la dificultad de diferenciar lo educativo de lo pedagógico, toda vez que estos tópicos terminan vinculados a la enseñanza y transitan al campo pedagógico y didáctico sin claridad.

Por último, se sugiere a los investigadores del contexto latinoamericano replicar este análisis en el marco de los trabajos de maestría y doctorado que se vienen desarrollando en la región, con el fin de caracterizar mejor los desarrollos investigativos y los vacíos que aún permanecen en cuanto a los objetos de investigación del campo educativo.

Referencias

- Álvarez, J. (2015). *El bullying escolar y la competencia socio-emocional: hacia el diseño de estrategias educativas antibullying* [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6489>
- Arroyave, M. (2012). *La alfabetización digital en la conducta adaptativa de adolescentes con discapacidad* [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6937>
- Barros, J. (2014). Argumentación científica de ingenieros en formación. El aprendizaje de la hidráulica en el aula a partir de casos de la historia de las ciencias [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7500>
- Berrío, Y., García, J., y Vaca, N. (2016). *La presencialidad concentrada, un enfoque para la educación superior en el contexto rural*. [trabajo de maestría, Inédito,] Universidad Católica de Oriente.

- Berstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión*. El Roure.
- Betancur, T., y Vargas, A. (2010). Uso de la internet por parte de los jóvenes universitarios del valle del Aburrá para la investigación formativa a través del modelo pedagógico constructivista [Trabajo de maestría, Centro Internacional de Desarrollo Humano CINDE, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1156>
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bustamante, M. (2016). *Comunicar nuestras diferencias o la diferencia en mí? Relato de los tránsitos de mi mirada hacia el otro y la educación* [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/5270>
- Carrasco, L. (2017). Características de un modelo didáctico para educación en sostenibilidad a partir de un diagnóstico participativo con los actores de la IE Luis Carlos Galán Sarmiento. [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/5496>
- Castaño, S., y Figueroa, G. (2013). Caracterización del uso de las TIC en la cotidianidad de un grupo de adolescentes del grado octavo de un colegio del oriente antioqueño [Trabajo de maestría, inédito]. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Castrillón, L., Hincapié, L., y Jaramillo, Y. (2017). Transformación de La Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar desde la educación especial hacia la atención a la diversidad a partir de 2002 hasta 2016 [Trabajo de maestría, Tecnológico Antioquia]. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tda/212>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2001). *Desarrollo Sostenible: Perspectivas de América Latina y el Caribe* (Serie Seminarios y Conferencias - CEPAL, N° 11, LC/L.1613-P). Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*". CEPAL- Naciones Unidas.

- Corrales, M. (2011). *Hacia una historia social de la escritura alfabética entre el pueblo nasa. ¿por qué y para qué lee y escribe el pueblo nasa. Obligación política y necesidad simbólica en la sociedad actual* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. <http://200.24.17.10/handle/10495/16905>
- Cortés, J. (2013). *Análisis en torno a la relación entrenamiento deportivo - formación de sujeto deportista desde perspectivas críticas latinoamericanas*. [Trabajo de maestría, Universidad de San Buenaventura]. <http://hdl.handle.net/10819/1649>
- Dávila, M., y Quintero, D. (2016). *Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: sujetos sometidos-sentidos que se transitan desde la subjetividad política* [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://200.24.17.10/handle/10495/7081>
- Delgado, E. (2017). *Evaluación del aprendizaje de los estudiantes de educación media en el área de tecnología, a partir del uso de infografías* [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/8944>
- Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtien – Tailandia. (1990). consultado marzo 2020. <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- Díaz, A. (2007). *La enseñanza problémica o problematizadora. Una adecuada estrategia pedagógica para mejorar las competencias cognitivas en la educación contable*. *Lúmina*, 7, 98-111. <https://doi.org/10.30554/lumina.07.1178.2006>
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Península.
- Echeverri, J. (2009). *Un campo conceptual de la Pedagogía: una contribución*. Tesis Doctorado en Educación. Cali: Universidad del Valle (Inédito)
- Escobar, J., y Serna Salazar, A. (2015). *Jugarse la vida: alternativas educativas para conectarse con el territorio* [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6586>

- Galeano, G., Nanclares, L., y Agudelo, A. (2016). *Cronopios" una mirada de los imaginarios en torno a los talentos* [Trabajo de maestría, Inédito] Tecnológico de Antioquia.
- Garzón, M., y Rendón, P. (2016). Características de la educación inclusiva para la atención a la diversidad en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur [Trabajo de maestría, Tecnológico de Antioquia. Facultad de Educación. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tda/117>
- Giraldo, V. (2016). Representaciones sociales sobre lo afrocolombiano en la Institución Educativa María Josefa Marulanda municipio de la Ceja del Tambo Antioquia. [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://tesis.udea.edu.co/dspace/handle/10495/6483>
- Grajales, B. (2016). Las actividades orientadoras de enseñanza: posibilidad para movilizar la actividad de enseñanza del maestro que enseña matemáticas en un contexto rural [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://tesis.udea.edu.co/dspace/handle/10495/5237>
- Henao, S. (2012). La formación de un dispositivo de desconfianza entre las prácticas formativas por fuera del ámbito escolar en la ciudad de Medellín en El período 2004-2011 [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://tesis.udea.edu.co/dspace/handle/10495/7053>
- Lázaro, R. (2015). *Análisis de las prácticas educativas empleadas por los docentes de básica primaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales y educación ambiental en la Institución Educativa Sergio Martínez de Planeta Rica Córdoba* [Trabajo de maestría, Inédito]. Universidad Católica de Oriente.
- Lenis, L., y Muñoz, J. (2016). *Discursos de socialización familiar y su relación con los procesos de socialización de los niños de 4 y 5 años* [Trabajo de maestría, Inédito]. Tecnológico de Antioquia.
- López, J. (2014). *La educación religiosa escolar en Colombia: su enseñanza en un contexto pluralista y humanizante* [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://200.24.17.10/handle/10495/7069>

Martínez, A., y Orozco, J. (2015). Educación: un campo de agenciamiento. En J. Echeverri Sánchez (Ed.), (pp. 90-120). Bogotá: Siglo del hombre Editores y Grupo Historia de la práctica pedagógica.

Mejía, L. (2012). *Procesos de subjetivación y experiencias formativas: un estudio antropológico pedagógico en el Parque Explora de la ciudad de Medellín* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16907>

Murcia, N., Ramírez, C., y Ospina, H. (2012). La investigación en Educación y Pedagogía en el eje cafetero. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 11-38.

Murcia, N., y Ramírez, C. (2017). Los objetivos de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. *Sophia*, 13(1), 75-84. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.331>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216756>

Orrego, A., Bolívar, D., y Benítez, N. (2015). *Prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes del municipio de Itagüí*. [Trabajo de maestría, Inédito]. Tecnológico de Antioquia.

Ortiz, A. (2015). *Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas*. Bogotá: Distribbooks Editores.

Parra, J., y Barragán, B. (2014). *Creatividad y tecnologías de la información y la comunicación tic en la educación media* [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7447>

Rincón, L., Murcia, N., y López, C. (2018). Perspectivas de investigación en educación y pedagogía. *El Ágora USB*, 18(1), 72-88.

Romero, Á., y Henao, B. (2013). *Procesos argumentativos de profesores de ciencias en el marco de la experimentación cualitativa*. [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://200.24.17.10/handle/10495/7516>

- Runge, A., y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 75-96.
- Serna, H. (2015). *La educación para estudiantes sordos desde el direccionamiento del proyecto educativo institucional, los resultados del índice de inclusión y el plan de mejoramiento en la Institución Educativa Juan N. Cadavid del municipio de Itagüí* [Trabajo de maestría, Tecnológico de Antioquia]. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tda/121>
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Serres, M. (1998). *Historia de las ciencias*. Catedra-.
- Stuart, N., y David, A.,. (2015). *El recorrido que va enseñando. Prácticas de enseñanza de los docentes no licenciados con estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social. El caso de tres docentes* [Trabajo de maestría, Inédito]. Tecnológico de Antioquia.
- Uribe, J., y Arcila, D. (2014). *La participación de los maestros y las maestras en el diseño de sus propuestas de formación: una investigación con la comunidad regional* [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6467>
- Villa, E. (2012). *Recorriendo memoria encontrando palabra: las narrativas de las comunidades negras del caribe seco colombiano una instancia de educación propia* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6943>
- Yarza, A. (2013). *Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia]. <http://hdl.handle.net/10495/7010>
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S., y Quiceno, H. (2011). Educación y pedagogía una diferencia necesaria. En O. Zuluaga, A. Echeverry, A. Martínez, S. Restrepo, y H. Quiceno, *Pedagogía y Epistemología* (pp. 21-40). Magisterio.