

Artículo de reflexión

Cómo citar: Parra, G., y León, A. (2021). La precariedad de la pedagogía en Colombia, *Praxis Pedagógica*, 21(28), 22-45. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2020.22-45>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 6 de noviembre de 2020

Aceptado: 15 de diciembre de 2020

Publicado: 3 de febrero de 2021

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

La precariedad de la pedagogía en Colombia

The precariousness of pedagogy in Colombia

A precariedade da pedagogia na Colômbia

Resumen

En este artículo de investigación se hace una reflexión sobre algunos elementos relacionados con el carácter precario de la pedagogía en Colombia. La investigación que subyace a tal planteamiento se apoyó en documentación relacionada con la formación de maestros y la investigación pedagógica entre 1970 y 2000, como marcos de referencia de la producción académica en pedagogía en ese periodo en el país, mientras que el análisis se construyó a partir de herramientas ligadas a la perspectiva arqueo-genealógica. Dicha precariedad de la pedagogía no refiere a unas carencias sino a su estabilidad provisoria, debatida y sujeta a diversas iniciativas de conceptualización y deconstrucción en las últimas décadas. En consecuencia, proponemos dos asuntos: por un lado, una mención breve de las teorizaciones sobre la pedagogía, procedente de diferentes tradiciones pedagógicas; por el otro lado, el reconocimiento al carácter estratégico del diálogo entre pedagogía y otras disciplinas. En particular, las relaciones con la historia, la sociología y la filosofía destacan por su productividad para pensar el estudio de la educación, la formación y el reconocimiento de un campo profesional.

Palabras clave: pedagogía, ciencias de la educación, investigación pedagógica, teoría de la educación.

Gustavo Adolfo Parra León

gaparral@pedagogica.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5708-0625>

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Ana Cristina León Palencia

acleon@pedagogica.edu.co

<http://orcid.org/0000-0001-7489-0681>

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia



Abstract

This research-derived article reflects on some elements related to the precarious nature of pedagogy in Colombia. The research that underlies this approach was supported by documentation related to teacher education and pedagogical research between 1970 and 2000, as reference frameworks for pedagogical academic production in that period in the country, while the analysis was constructed from tools linked to the archaeo-genealogical perspective. That precariousness of pedagogy does not refer to its shortcomings but to its provisional stability, debated and subject to various conceptualization and deconstruction initiatives in recent decades. Consequently, we propose two issues: on the one hand, a mention of theorizations about pedagogy, coming from different pedagogical traditions; on the other hand, recognition of the strategic nature of the dialogue between pedagogy and other disciplines. In particular, the relationships with history, sociology and philosophy stand out for their productivity to think about the study of education, formation (training) and the recognition of a professional field.

Keywords: pedagogy, educational sciences, educational research, educational theory.

Resumo

Este artigo derivado de pesquisa reflete sobre alguns elementos relacionados à precariedade da pedagogia na Colômbia. A pesquisa que embasa essa abordagem foi sustentada por documentações relacionadas à formação docente e à pesquisa pedagógica entre 1970 e 2000, como referenciais da produção acadêmica em pedagogia daquele período no país, enquanto a análise foi construída a partir de ferramentas vinculadas à perspectiva arqueo-genealógica. Essa precariedade da pedagogia não se refere a deficiências, mas sim à sua estabilidade provisória, debatida e sujeita a diversas iniciativas de conceituação e desconstrução nas últimas décadas. Consequentemente, propomos duas questões: por um lado, uma breve menção às teorizações sobre a pedagogia, provenientes de diferentes tradições pedagógicas; de outro, o reconhecimento do caráter estratégico do diálogo entre a pedagogia e as demais disciplinas. Em particular, as relações com a história, a sociologia e a filosofia destacam-se pela sua produtividade para pensar o estudo da educação, a formação e o reconhecimento de um campo profissional.

Palabras clave: pedagogia, ciências da educação, pesquisa pedagógica, teoria da educação.

Introducción y antecedentes

En las últimas décadas hablar de epistemología, disciplina o disciplinarización se ha convertido en una práctica proscrita de muchos escenarios académicos, en particular si se alude a la pregunta por la pedagogía. En Colombia, su discusión puede rastrearse en los debates del último tercio del siglo XX. De este modo, la idea de la pedagogía fue abordada por lo menos de tres formas, primero, aquellos que la entendían como saber (Zuluaga, 1999; Vasco, 1999); segundo, en su comprensión como disciplina (Zuluaga et al., 2003), disciplina reconstructiva (Mockus et al., 1994) o ciencia (Flórez, 1994), y tercero, aquellos intentos de articulación del debate discursivo mediante nociones como campo intelectual de la educación (Díaz, 1993), campo conceptual (Zuluaga y Echeverri, 1999; Saldarriaga, 2015), campo disciplinar y profesional (Runge, Garcés y Muñoz, 2015) o campo discursivo (Noguera y Marín-Díaz, 2019). Si bien la descripción de estas conceptualizaciones se ha hecho en otros momentos (León, 2016; 2020), se retoman, por una parte, para efectos contextuales, en tanto brindan un panorama de la interesante y compleja proliferación de estudios a propósito de la pedagogía en Colombia para el período indicado. Y, por otra parte, porque funcionan como referente de la óptica analítica que a continuación se describe y que gira en torno a dos asuntos: la idea de la pedagogía en Colombia como un asunto precario y su precariedad expuesta en su diálogo con otras disciplinas, a la luz de tres ejemplos: el primero en la historia de la educación, el segundo en la sociología de la educación y por último algunos aspectos vinculados a una filosofía de la educación. Estas tres entradas permitirían indicar algunos anclajes analíticos que brinden soporte y contribuyan a conjurar —así sea efímeramente— la inestabilidad de la pedagogía.

Aspectos teórico-metodológicos: la pedagogía como un asunto precario

Inés Dussel (2018) escribió en el marco del seminario *Elogio a la escuela*, celebrado en Florianópolis (Brasil) durante octubre del 2016, un bello texto titulado *Sobre la precariedad de la escuela*; en este y en contramano a algunas críticas usuales a la institución escolar, propone pensar su carácter precario,

es decir, aquel que la describe como inestable, siempre por hacerse y siempre enfrentada a su posible destrucción. Para ello, se vale de diversas aproximaciones a la idea de precariedad, aquellas que reconocen la condición precaria y vulnerable de la vida misma (Butler, 2006), otras que desde el lenguaje económico señalan las condiciones inestables e impredecibles establecidas por el capitalismo contemporáneo (Standing, 2011) y unas más que, desde perspectivas artísticas, establecen en lo precario una posibilidad, una suerte de estrategia disruptiva (Foster, 2015). En este sentido, antes que leer “críticamente” a la escuela como un espacio precario (por sus carencias), propone una inversión analítica, es decir, leer la precariedad como un asunto constitutivo de la escuela, por lo tanto, la tarea a emprender radicaría en indagar en ella “cómo, en el marco de relaciones siempre precarias y en movimiento, la institución escolar logra sostenerse en pie y puede estabilizarse, aunque sea por algunos momentos” (Dussel, 2018, pp. 86-87). Tal estabilidad no sería algo fácilmente alcanzable, por el contrario, demanda gran trabajo dado que la durabilidad no se logra sin pelear. A la vez, exige reconocer que la regla es el movimiento y que la estabilidad —siempre provisoria—, es efecto de diversas operaciones que buscan mantener una red social junta y orientada.

En esta perspectiva, proponemos pensar la pedagogía en el país como un asunto provisorio¹, inestable y poroso, valga decir, precario, que ha capturado diversas posturas teóricas y en el que es posible establecer múltiples intentos de conceptualización, reconceptualización y deconstrucción históricamente demarcados —tal como se indicó al inicio de este análisis—. Para mapear el ensamblaje frágil² y en permanente combate³ de este campo se reconocen dos aspectos: uno de carácter teórico y otro de tipo estratégico.

.....

- 1 Debe tenerse en cuenta que provisorio refiere tanto a lo provisional, que es temporal y no definitivo, pero también a lo que puede preverse o avizorarse.
- 2 En relación con el carácter frágil de la educación, Biesta (2017) cuestiona la demanda de una educación sólida, garantizada, predecible y libre de riesgo. A la que en tiempos de impaciencia se le contraponen una forma educativa lenta, difícil, frustrante y frágil. El reconocimiento de estas características de la educación, permitirían su futura sostenibilidad y garantizaría que quienes se eduquen establezcan una relación con mínimo tres áreas: con el conocimiento, con las tradiciones existentes y las formas de ser y hacer y, con la condición de sujeto, es decir, consigo mismo.
- 3 El término combate se retoma de los planteamientos de Meirieu (2016), para quien la pedagogía es un deporte de combate, dado que los pedagogos

En primer lugar, a propósito del asunto teórico, se establece que tal precariedad no es propia de las características locales del desarrollo de la pedagogía en Colombia, por el contrario, puede rastrearse en la manera como fue asumiendo cierta particularidad en las teorizaciones procedentes de diversas tradiciones pedagógicas. Como indica Biesta (2011), para el caso angloamericano y continental, la configuración de la pedagogía como disciplina y como teoría de estudio académico de la educación ha transitado entre las apropiaciones y desarrollos de disciplinas como filosofía, historia, psicología y sociología (caso francófono y anglosajón) y, la experiencia particular del contexto germano, en el que este campo de estudio se desarrolló de manera separada a otras disciplinas académicas y alcanzó sus propias formas y tradiciones de teorización.

De una parte, siguiendo sus planteamientos para el caso angloamericano —y parafraseando a su vez a Tibble—, es posible indicar tres condiciones que caracterizan la manera como se ha desarrollado este campo en dicho contexto. Primero, el campo de estudio de la educación se ha circunscrito a la formación de maestros (o *teacher education* en sus términos), por ende, su comprensión ha estado vinculada a los procesos de escolarización y educación escolar. Segundo, una razón por la cual el estudio de la educación ha sido relativamente débil, tendría que ver con la ausencia de estudios universitarios en educación, que formen equipos profesionales con experticia y experiencia en este campo de estudio. Tercero, el marco de estudio es limitado por las contribuciones de cuatro disciplinas: la psicología, con fuerte predominio sobre las otras, la historia, la filosofía y la sociología. No obstante, si bien estos elementos proveerían líneas históricas para pensar la teoría de la educación, tendrían como desafío responder a la compleja comprensión de la educación desde dos prácticas distintas pero interrelacionadas entre sí, es decir, en tanto práctica social formal e informal y en tanto disciplina académica de investigación (Tröhler, 2014). Esta distinción impediría la reducción de la teoría educativa a la producción de explicaciones que, desde un modelo científico, justifiquen los principios que constituirían una guía de la actividad. En otros términos, la teoría de la educación no solo derivaría

.....
están continuamente librando una batalla, contra la exclusión, en pro de la transmisión de la cultura, contra el fatalismo, contra la obsesión clasificadora de nuestras sociedades e incluso contra sí mismos.

en un conocimiento factual, tendría además derivaciones de orden moral, empírico, filosófico o lógico (Biesta, 2011).

Por otra parte, en la perspectiva continental (o germana) el estudio de la educación (*Erziehung*) sería relativamente joven, si se le compara con los desarrollos de la *Bildung* —usualmente traducido como formación, aunque para algunos sea intraducible (Horlacher, 2014)—. Serían tres las características de las teorías a propósito de la educación: un énfasis en la moralidad, la referencia a la interacción entre los seres humanos (seres humanos educando a otros seres humanos), y la relación asimétrica entre adultos y niños. Tal énfasis se tradujo en la emergencia de una disciplina interesada en el estudio de la educación, valga decir, la pedagogía. Esto significa la caracterización de una disciplina autónoma, la ciencia de la educación que, con relativo estatus académico en los contextos universitarios (tanto en programas de formación profesional como en los institutos de investigación), admite algunas prescripciones a la práctica educativa (de allí su carácter normativo), pero no se restringiría al contexto escolar, en tanto reconoce múltiples escenarios donde el hombre se haría hombre.

En síntesis y, aunque no sea el objetivo de este documento, el estudio de la pedagogía debe reconocer los desarrollos teóricos de las distintas tradiciones pedagógicas, distinguir sus particularidades y precisar los diálogos y apropiaciones producidos en contextos histórico-culturales diversos. Un análisis de esta naturaleza proporciona elementos para establecer algunos criterios que brinden cierta estabilidad —por lo menos provisoria— a este campo.

En cuanto al asunto estratégico, se reconoce la necesidad de establecer diálogos entre la pedagogía y otras disciplinas, no con el ánimo de reproducir prácticas de subordinación entre ellas, sino bajo el entendido que caracterizar dichas interacciones permite establecer la constitución de la educación como objeto de conocimiento, como territorio y como saber, en otras palabras, definir aquello que dichos saberes producen y aquello que ignoran (Rancière, 2007).

Estudiar la pedagogía en su diálogo con disciplinas de las ciencias sociales y humanas por supuesto constituye un trabajo de largo aliento, sin embargo, aquí se señalan unos *apuntes iniciales* para establecer la manera en que desde otras disciplinas se han expresado intereses teóricos a propósito

de la pedagogía. Lo cual admite preguntas —que si bien no se abordan en detalle aquí, sí demandan su enunciación— como las siguientes: ¿cómo se enuncia a la pedagogía desde aquellos trabajos vinculados a disciplinas como la sociología o a la historia de la educación?, ¿con qué criterios se definen algunos trabajos como de sociología o historia de la educación?, ¿qué conceptos posibilitan el diálogo entre sociología, historia y pedagogía?

Debido a este tipo de cuestiones, en la investigación realizada se retomaron algunas herramientas relacionadas con la perspectiva arqueo-genealógica, que en la línea desarrollada por el francés Michel Foucault, fue incorporada a las discusiones y los estudios en educación y pedagogía en nuestro país gracias al trabajo de la profesora Olga Zuluaga desde 1975. En concreto, se retoman dos asuntos: por una parte, respecto al horizonte del análisis, este se encuentra marcado por la noción de *campo discursivo* que, de acuerdo con el principio de dispersión de los enunciados en diferentes superficies discursivas —que puede entenderse como distintos tipos documentales— se orienta a tratar de captar los enunciados como acontecimiento, cuya descripción requiere dar cuenta de “los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas” (Foucault, 2005, p. 62), que atravesados por cierta *regularidad* constituirán una *formación discursiva*.

Por otra parte, para localizar estas regularidades, se recurrió a la *lectura temática* como una forma técnica —diferente a un mero procedimiento de lectura— que permite la desarticulación de los documentos en “temáticas” que luego son organizadas en series, de acuerdo con la regularidad de su aparición y con las relaciones que se establecen entre ellas, para “tratar de establecer las reglas de formación del discurso pedagógico, [...] según las características que presenta en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1999, p. 179). En esa dirección, el establecimiento de este sistema de reglas, caracterizado con la noción de *archivo*, supone un trabajo con los documentos,

[...] pero no tomados como aquello donde se lee directamente, evidentemente, materialmente las cosas, está allí y su estar es definido desde fuera del texto mismo por las regulaciones determinadas por una práctica discursiva, por reglas que ellos mismos no explican desde su construcción interna. (p. 178).

En consecuencia, el trabajo con los documentos supone cinco etapas que forman parte de un procedimiento metodológico, ensayado y desarrollado por Zuluaga (1999): a) instrumentación de registros discursivos, que consiste en la localización, registro y recolección del acervo documental, en este caso constituido por artículos de revista, trabajos de grado y tesis de maestría, actas de reunión y documentos institucionales; b) prelectura de registros, la cual implica una aproximación inicial a los documentos y la elaboración de criterios de selección de los mismos; c) tematización de registros, que supone una descomposición de los textos seleccionados en unidades que dependen de las temáticas que componen tales textos internamente; d) establecimiento de sistemas descriptibles, que contribuye a establecer las series de registros a partir de las temáticas identificadas; e) establecimiento de agrupaciones o cortes históricos, relativo a la agrupación de ítems para su descripción final.

Finalmente, cabe anotar que en este trabajo no se trata de realizar un estado del arte sobre las producciones investigativas de otras disciplinas a propósito de la educación, lo cual otros ya han desarrollado ampliamente (Briones, 1974; Cataño, 1980; Vélez, 1988; Murillo, 2000; Murillo, 2001; Gómez et al., 2014; Castro, 2000), sino de reconocer los intereses teóricos que algunas de las producciones adscritas a la historia o a la sociología de la educación develan. Este mapeo quizá ratifique el citado carácter poroso de la pedagogía, pero, además, constituye otra posibilidad de comprender una red y ciertas operaciones que brinden su estabilidad. A continuación, se profundizará en este aspecto, y se destacarán algunos elementos del caso francófono y una breve enunciación de su desarrollo en el país.

Resultados y discusión

En este apartado se presentan resultados de investigación relativos a la exploración sobre la configuración de la pedagogía en nuestro país entre 1970 y 2000, así como de sus encuentros con campos de saber disciplinar. Para ello se proponen dos secciones: por un lado, se recogen algunos elementos sobre la relación de la pedagogía con las ciencias de la educación, que preceden y contextualizan la relación de la primera con otras disciplinas de las ciencias humanas

y sociales; por otro lado, se exponen tres posibles rutas de diálogo entre la pedagogía y otras disciplinas (historia, sociología y filosofía) que se ejemplifican a partir de una muestra de las fuentes revisadas.

Pedagogía y otras disciplinas: ¿otra expresión de la precariedad?

El diálogo entre la pedagogía y otras disciplinas se remonta a las llamadas *ciencias de la educación*. Este término, relativamente reciente en el campo de las ciencias humanas y sociales, reconoce que los hechos educativos pueden ser estudiados científicamente. En las alboras del siglo XX se identifican las primeras alusiones a una idea en plural de las *ciencias de la educación*, específicamente hacia 1906 con el trabajo del suizo Edouard Clapàrede, quien en un seminario sobre *psychology of teaching* en la Universidad de Geneva en 1906 y tras una atenta lectura del trabajo de Rousseau aludirá a un conjunto de ciencias ocupadas de la educación y cuya institucionalidad comenzará a tener lugar con la fundación del *Institut de Sciences de l'Education* (1912). Esta primera aproximación articulaba disciplinas como la psicología, la sociología, la historia y la filosofía de la educación (Mialaret, 1985). Sin embargo, la idea de educación aún no era explorada de manera suficiente.

En parte la ausencia de trabajos científicos a propósito de la pedagogía se debía a su comprensión como arte o práctica. Algunos bosquejos a propósito de este asunto se encuentran en los ya clásicos artículos “Educación” y “Pedagogía” que Durkheim publicase en 1911 para el *Nuevo diccionario de pedagogía y de instrucción primaria* coordinado por F. Buisson. En ellos, no solo se encuentra su concepción de la educación como aquella acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas más jóvenes, con la asignación de un carácter social a la educación. Además, es posible identificar el carácter teórico de la pedagogía. Es decir, Durkheim (2013) indicará que la pedagogía “consiste, no en actos, sino en teorías. Esas teorías son formas de concebir la educación, en ningún caso maneras de llevarla a cabo” (p. 83). No obstante, la pedagogía constituiría un tipo especial de teoría, valga decir, una teoría práctica, que no se ocuparía de estudiar de forma científica los sistemas de educación, pero reflexionaría acerca de estos, y proporcionaría al educador ideas que orientan su acción. Con ello, diferencia a la pedagogía de la ciencia de

la educación, esta última en estado proyectivo, que debería apoyarse en la sociología, pues le proveería los objetivos de la educación y la orientación general de los métodos o, en la psicología cuya utilidad se situaría en la determinación minuciosa de los procedimientos pedagógicos.

Esta aproximación señalada por Durkheim será problematizada y ampliada en el debate entre pedagogía y ciencias de la educación producido durante la década de 1970 en el contexto francófono. Debesse y Mialaret (1979) señalarán que solamente durante esta década, la pedagogía será reconocida como una disciplina en sí misma en las facultades, por lo tanto, hará parte de los ciclos de estudios profesionales. Para estos autores, la preocupación por la educación proviene de la exterioridad de la pedagogía, dado que diversos sectores de la opinión pública demandaban respuestas a los pedagogos sobre los más diversos asuntos. Y tal preocupación fue renovada en el ambiente universitario tras el sonado mayo de 1968.

A pesar de ello, las concepciones a propósito de la pedagogía seguirán siendo ambiguas y, por ende, materia de confusiones. Al respecto, Francine Best (1988) señala que desde la publicación de Marion en el célebre *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson [1887], en el que definió la pedagogía como ciencia de la educación, ha proliferado la utilización del término pedagogía y se ha visto desvalorizada y criticada. Para ella, el punto de inflexión sobre la pedagogía se ubica en su historia. Por una parte, remite a la reflexión teórica sobre la educación y la instrucción, vinculándose así a la historia de los institutos de formación docente y, en especial, a las escuelas normales de magisterio, pues desde 1883 allí se enseñaba pedagogía. Sin embargo, serán los propios profesores de la Escuela Normal quienes señalen la necesidad de diferenciar entre una *pedagogía general*, de orden filosófico y una *pedagogía especial o práctica*, centrada en la enseñanza de una disciplina escolar. Por otra parte, alude a la aparición en algunas universidades de cátedras de “ciencias de la educación” a cargo de reconocidos filósofos o sociólogos, como el mismísimo Emile Durkheim.

Posteriormente, será mediante la investigación pedagógica que se incluyan tanto las didácticas como las ciencias de la educación vinculadas a las ciencias sociales. Tal existencia es posible, entre otras cosas, por la presencia del *Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas* (INRP, por sus siglas en francés)

en el que convergieron investigaciones universitarias de todas las regiones de Francia, en varios campos científicos.

Pese a los intentos de otorgar a la pedagogía cierta centralidad en el contexto francófono, se desarrollaron fundamentalmente las ciencias de la educación. Según Dottrens y Mialaret (1979), esto no corresponde a una moda pasajera, al contrario, representa el desarrollo de todas las disciplinas que están en relación con la educación. Por ello, la formación de un especialista en ciencias de la educación exigiría numerosos años y competencias muy variadas.

La configuración adoptada por las ciencias de la educación en el ámbito francófono, habría supuesto el desdibujamiento de la pedagogía, y haría de ella un asunto fragmentario, precario e ilegítimo (Sáenz, Zuluaga, Beltrán y Herrera, 2010). Tal situación obligaría a pedagogos contemporáneos como Phillipe Meirieu (2016) a emprender una suerte de defensa —en la que se destaca una estrecha relación con la filosofía—. También puede plantearse que, a manera de hipótesis, en el contexto francófono no se logró configurar una pedagogía general y que sus mayores desarrollos se traducen en la producción de numerosos trabajos articulados a las didácticas específicas.

En esta dirección, la propia existencia de las ciencias de la educación ha sido problematizada. Avanzini (2001), señala al respecto tres problematizaciones. La primera, tiene que ver con el tipo de vínculo que se establece entre la ciencia de la educación y su disciplina-madre. Se pregunta si “¿será legítimo romper la unidad de ésta para extraer un fragmento que uniremos con otros fragmentos, sacados también de otras ciencias-madres?” (p. 59). La segunda problematización se refiere a las relaciones entre las disciplinas, que parecen ser complejas y movedizas. En algunos casos se trataría de mera yuxtaposición y en otros, del monopolio de ciertas disciplinas dominantes que niegan toda complementariedad. Por último, si se logra la interacción entre disciplinas, se transitaría de la pluridisciplinariedad a la interdisciplinariedad, con el entrecruzamiento de metodologías y conclusiones prácticas. Ello supondría reconocer una vez más, la complejidad de la educación y por lo tanto, la imposibilidad que se agote en una única aproximación, lo que demandaría evitar conflictos territoriales entre disciplinas.

Las disputas identificables en el panorama francófono no han pasado desapercibidas en el país. En Colombia el

diálogo entre pedagogía y sociología, o entre pedagogía y psicología proviene de un largo debate identificable tanto en la institucionalización de las ciencias de la educación mediante las facultades de educación (Ríos, 2004; 2007), como en la proliferación de la investigación educativa y socio-educativa producida durante la década de los años ochenta (León et al. 2019). En esta perspectiva, el nacimiento de una institucionalidad para la pedagogía y la circulación de otras disciplinas de las ciencias humanas y sociales estuvo anclada a los procesos de formación de maestros en las Escuelas Normales (EN) y, más adelante, en las Facultades de Educación (FED), estas últimas emergentes mayoritariamente durante la segunda mitad del siglo XX y cuya proliferación fue posible gracias a la expansión de la educación secundaria y la necesidad de formar profesores para las disciplinas específicas. Merece mención especial lo ocurrido en la *Escuela Normal Superior* creada en 1936 durante el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo que, para el caso de las ciencias sociales, será considerada como “la matriz humana y epistemológica de estas disciplinas en el país” (Herrera y Low, 1991. p. 99).

Tanto en las EN como en las FED⁴ circularon los debates sobre la psicología clásica y experimental y, sobre la sociología y sus desarrollos, vinculados bien fuese al determinismo biológico o al relativismo cultural (Ríos, 2007). Tal circulación fue posible gracias a las apropiaciones y los desarrollos de la Escuela Activa, así como a aquellos debates vinculados a la degeneración de la raza colombiana, ambos inscritos en el proceso de modernización que vivió el país en las primeras décadas del siglo XX (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

Si bien la introducción de estas disciplinas y su diálogo con la pedagogía se produjo durante la primera mitad del siglo XX, solo hasta la segunda mitad de siglo será más evidente y fructífero. Con la masificación de las facultades de educación, la emergencia de centros de investigación en pedagogía (caso Instituto Colombiano de Pedagogía en 1968), la creación de programas de formación posgradual en Sociología de

.....
4 Entre las EN se destacan la de Medellín, la de varones de Tunja y cercana a estas dos instituciones el Instituto Pedagógico de Señoritas. Respecto a las FED, las primeras eran Facultades de Ciencias de la Educación, una fundada en 1933 en la Universidad Nacional y las otras dos creadas en 1934 como adjuntas a la normal de Tunja y el Instituto Pedagógico.

la Educación y en Historia de la Educación (a inicios de la década de 1990), la configuración de líneas de investigación en sociología de la educación y en etnografía educativa (Murillo, 2001; Parra, 1996; Tezanos, 1986), y la consolidación de publicaciones seriadas en el campo (Revista Colombiana de Educación, 1978) logró un intercambio fluido entre la pedagogía y otras disciplinas, traducible en la producción desde tales disciplinas a propósito de la educación.

No obstante, dicho diálogo no ha estado exento de conflictos, bien sea porque se ha acusado a disciplinas como la psicología o la sociología de instrumentalizar y subordinar a la pedagogía (Zuluaga y Echeverri, 1999), o porque la pedagogía no ha adquirido en nuestro país un estatuto claro que le permita enfrentarse a la dispersión y atomización de lo producido sobre educación. Así, durante las décadas de 1980 y 1990, es posible identificar diversas tensiones entre la pedagogía y otras disciplinas, en particular, derivadas de la crítica a la cientificidad, presente en el ambiente académico de la época, de la crítica al control y planeación del que se denunciaba era objeto la educación y, del enrarecimiento al que habría sido sometido el concepto de enseñanza. Como se indicó previamente, no se pretende renovar viejas disputas entre estas disciplinas, lo que interesa en este análisis, es la manera en que dicho diálogo produjo un territorio de interés teóricos en educación.

Posibilidades de diálogo entre pedagogía y otras disciplinas (historia, sociología y filosofía)

En este apartado se indican algunos aspectos de la relación entre pedagogía y otras disciplinas, a partir de la revisión de algunos artículos producidos entre 1970 y 2000. En esta ocasión, se presentarán tres ejemplos con un carácter, por demás esquemático, que podría marcar en su carácter estratégico los diálogos entre pedagogía y otras disciplinas, en especial con la historia, la sociología y la filosofía.

En primer lugar, la profesora Martha Cecilia Herrera (1993), reconocida historiadora de la educación colombiana, en la década de 1990 abogaba por entender la historia de la educación y la pedagogía⁵ como reconstrucción de aquellas

.....
5 Entre otros, Herrera (1993) parafrasea la diferencia que estableciera Lorenzo Luzuriaga entre historia de la pedagogía e historia de la educación. Mientras

dimensiones que conforman la dinámica cultural de las diferentes sociedades, a través de procesos de socialización. En sus palabras, la comprensión de la historia de este campo (o campos) puede considerarse como

[...] una fuente inagotable de formación para quienes se interesan por el área de la educación, puesto que sirve para fundamentar una amplia visión de la problemática educativa y de la reflexión pedagógica, permitiendo el desarrollo del espíritu de tolerancia y de la capacidad de análisis, comparación y crítica del pasado como del presente. (p.49).

El método histórico otorgaría un aparato óptico para leer el presente, sometería a reflexión la información imprecisa que circula en los escenarios sociales y se opondría a ciertas miradas historicistas, vinculadas a la reconstrucción aislada de hechos, autores y modelos pedagógicos pasados. Su desafío tendría que ver con aportar elementos para el diseño de alternativas pedagógicas y didácticas que respondan a las problematizaciones contemporáneas.

Según la profesora Herrera, este campo de estudio se adscribiría a la historia social y cultural, ocupándose de manera privilegiada de las fuerzas sociales que cumplen un papel en la dinámica educativa y pedagógica, así como de las motivaciones e intervenciones de orden político y cultural. A su vez y como resultado de lo anterior, requiere establecer relaciones con otras disciplinas que le sirven de apoyo, entre estas la sociología, la antropología, la lingüística, la psicología o el psicoanálisis. Esto supone, por una parte, demandar cierta autonomía y, por otra, evitar su dilución.

Este abordaje implica establecer una precaución: existe el riesgo de imponer una idea de historia que legitime las relaciones sociales existentes —elemento que aquí se circunscribe al caso de la historia de la educación y la pedagogía—, y proyecte una visión unívoca y reducida del complejo mundo de la educación. De este modo se señalan los límites y determinaciones de este campo.

.....
esta última estaría signada por el estudio apoyado en la historia cultural de los cambios y el desarrollo experimentado por la educación en diferentes tiempos y culturas, la primera daría cuenta del modo en que se desenvuelven ideas e ideales educativos, teorías pedagógicas y los intelectuales y académicos vinculados a dicho campo

En términos metodológicos, se precisa que las fuentes y archivos a estudiar deben ir más allá de ciertas miradas a la educación, lo que permite identificar otro tipo de relaciones con la cautela “frente al reduccionismo que explica a través de fenómenos externos la dinámica educativa y pedagógica, sin auscultar su propia autonomía y temporalidad” (p. 51). Con todo, ello no significa reducir el análisis a obras pedagógicas, dado que se requiere el contraste con el amplio radio de acción de las manifestaciones de la cultura, las obras pedagógicas clásicas, las obras literarias, el mobiliario escolar, la arquitectura escolar, la iconografía, entre otros.

La historia de la educación y de la pedagogía constituye entonces una importante aliada para comprender la configuración de la pedagogía como campo de estudio académico que, en su doblez histórico, delimita importantes aspectos a propósito de las maneras de enunciación, las condiciones de posibilidad de tales conceptualizaciones, ciertas problematizaciones contemporáneas y el andamiaje metodológico disponible. En otro sentido, permite marcar algunas líneas de dicho territorio.

En segundo lugar, se alude a los trabajos de Vizcaíno (1998) y Cataño (1980) a propósito de la producción sociológica sobre educación en Colombia. Para Vizcaíno (1998), la sociología emergió hacia los años cincuenta como una disciplina independiente en América Latina, lo que supuso que hacia 1959 se formasen en Colombia las primeras escuelas y programas universitarios dedicados a su formación profesional. Bajo estas condiciones, se hace de la educación uno de sus objetos de estudio, a partir de diversas temáticas, enfoques, metodologías e intereses. Para este autor, dicho campo en ocasiones expresa una suerte de precisión conceptual y en otros, resulta difuso y evasivo.

En contraste, para Cataño (1980) el interés en esta área se refleja en la cantidad de cátedras de sociología de la educación existentes en el escenario universitario para el período, adscritas a facultades que se ocupan de la formación de maestros para el nivel de enseñanza media, así como a programas dirigidos a la preparación de los, en su momento, nombrados bachilleres pedagógicos (formados en las escuelas normales). Igualmente, destaca la existencia de dos programas de posgrado en investigación socio-educativa, uno en la Universidad Pedagógica Nacional y otro en la Universidad de Antioquia.

En un principio los estudios sociológicos estuvieron vinculados a la formación de un cuerpo técnico que apoyase la administración de proyectos y la formulación de planes de desarrollo, pero, con el paso de los años, fue asumiendo el doblez de la investigación educativa. Esto supuso para la sociología de la educación una gran dificultad, dado que la investigación se orientaba a atender y tratar de resolver problemas inmediatos, lo que deja de lado la investigación básica en este campo y la reemplaza por la de tipo aplicado. De tal suerte que, bajo el criterio de la utilidad inmediata, “olvidaron que todo tipo de investigación, y la educativa especialmente, se mide en última instancia por su relevancia teórica, por su rigor metodológico, y por su significación práctica y social” (Cataño, 1980).

Así pues, serían limitaciones de la investigación en sociología de la educación —parafraseando a Briones citado por Cataño (1980)—, las deficiencias de la formulación de los problemas de investigación, la imprecisión en la formulación de los objetivos de investigación, los diseños metodológicos inadecuados, los análisis simplificados de los datos y la reiteración temática por la ausencia de revisiones teóricas previas en el campo. Empero, la sociología general habría apuntado al estudio del mundo escolar en tanto fenómeno social, es así como,

la sociología de la educación no es más que la aplicación de la teoría social al campo de la investigación educativa, y, como tal, tiene que responder a los cánones y a las demandas metodológicas de la disciplina de la cual ha tomado sus instrumentos analíticos. Como toda sociología especial, se alimenta del acervo teórico y metodológico de la sociología y de las experiencias que esta disciplina ha logrado sistematizar a lo largo de su historia. (Cataño, 1980).

Esto supondría asumir en términos de la disciplina general, las características del canon y la metodología de la sociología, para pensar la educación. Asimismo, precisar las características de la investigación aplicada, terreno al que estaría circunscrita gran parte de la investigación educativa, con el riesgo de instalarse en el sentido común, en lo ya conocido, o “refugiarse en un tecnicismo metodológico mecánicamente usado” (s.f.). Serían cuatro grandes líneas las que posibilitarían tanto comprender la trayectoria de esta área de la disciplina en el país, como situar el diálogo entre

las consideraciones teóricas y aquellas derivadas del campo aplicado. Tres de ellas estarían marcadas por las relaciones de la educación con la educación rural, la clase social y el desarrollo; la última línea corresponde a la relación entre universidad y movimientos estudiantiles.

La tensión presente en algunos análisis nominados como de sociología de la educación, consiste para Cataño (1980) en que no todos aludirían a dicha área, pues enfocados en elementos disciplinares de la sociología no reflejarían un esfuerzo por aportar en dicho campo y por mero prestigio o legitimidad académica, son nominados como educativos. A pesar de la aparente dispersión temática de esta disciplina, podrían precisarse sus contornos analíticos que bordean las relaciones entre sociología y educación. Tal definición compone otra posibilidad para la estabilidad del campo.

En tercer y último lugar, se encuentran las relaciones entre filosofía y educación o una suerte de filosofía de la educación. Para ello, se recurre a dos planteamientos, por una parte, del conocido filósofo colombiano Estanislao Zuleta (1990) y, de otra parte, del profesor y filósofo German Vargas (1990). En el primer caso, es necesario considerar dos enfoques de la educación, aquel que la concibe como un proceso de formación, entendida como acceso al pensamiento y el saber, y aquel que la articula a un sistema de producción de fuerza de trabajo, cuya cualificación responde a las demandas del mercado. Para Zuleta (1990), dependiendo del momento histórico, la educación estaría más de un lado que del otro. En el primer enfoque, sería necesario retomar algunos aspectos del discurso platónico y posteriormente racionalista (Descartes, Spinoza y Kant), que permitan responder a la pregunta por el sentido de la enseñanza en términos puntuales, como combate contra la ignorancia, en especial, en la lucha contra “un exceso de opiniones en las que tenemos una confianza loca”, es decir, como crítica a la opinión y búsqueda del deseo de saber y, en este camino, como sinónimo de la necesidad de pensar, de pensar por sí mismo. En contraste con este planteamiento, en el segundo enfoque, la educación operaría como empresa de cualificación de la fuerza laboral para el mercado, que minimiza tiempo y costos, pero maximiza utilidades, lo que acelera el proceso de formación para dar como resultado un trabajador eficiente. Ambas tendencias describirían el problema educativo.

Para su análisis, el filósofo antioqueño recurre a lo que denomina una educación filosófica, una educación racionalista —la cual acoge varios tipos de racionalismo—, que seguiría tres exigencias de la perspectiva kantiana: la de pensar por sí mismo, que supone la capacidad de dialogar con otros puntos de vista y llevar las verdades ya conquistadas, hasta sus consecuencias últimas, es decir, como modelo para encontrar otras. Estos serían criterios que entran en escena en la formación. Por lo tanto, cuando se plantea el acento en la primera perspectiva, las llamadas materias se darían de modo filosófico, valga decir, como pensamiento, no como información. Por esto, Zuleta señala que:

[...] en la medida en que nosotros queramos que la educación signifique algo más que entrenamiento de un experto para un mercado que lo demanda —es una función específica— y que todo tienda a la formación de un ciudadano —para decidirlo en término antiguo, griego: la revolución plantea lo económico— en esa medida deberíamos acentuar la educación filosófica. Hay muchas cosas que no podemos evitar, un ritmo, un *pensum*, pero sí hay una cosa que podemos mejorar, pensar nosotros mismos lo que llamamos nuestras materias, inquietarlas y transmitirles entusiasmo. Eso es lo que menos se transmite. (Zuleta, 1990).

En el segundo caso, Vargas (1990) plantea desde la filosofía algunos problemas epistemológicos de la pedagogía. En tal sentido, advierte que el ámbito educativo es el lugar en el que se dilucidan los problemas relativos al saber, la práctica y, sus interacciones y relaciones con la cultura: dicho lugar es la pedagogía. Y para pensarla, es necesario aislar algunos problemas circunscritos a la educación, como los factores relativos al fracaso escolar, ciertos efectos de la escolaridad o la calidad educativa, en tanto en ellos no hay una pregunta concreta por su epistemología. Dicho de otro modo, educación y pedagogía tienden a preguntas epistemológicas distintas. En esta dirección, se señala esta distinción:

[La] pedagogía: entendida como el espacio de lo educativo en el que se clarifican las relaciones del saber con su construcción y su práctica; la educación —propriadamente tal— cuando se asume como un ámbito de conocimiento en el que se establecen los modos en que la sociedad civil genera condiciones de acceso a la cultura entre los sujetos en formación. (p. 29).

En tanto saber, la pedagogía plantea las relaciones entre los actos de saber y los modos de la práctica pedagógica. Sería más

una comprensión que una explicación de los conocimientos que se construyen en la escuela. La perspectiva del saber nos ubica en el ámbito de las vivencias del mundo educativo, que puede recuperarse, sistematizarse y racionalizarse. A su vez, desde esta perspectiva epistemológica, la pedagogía como saber supone su comprensión desenvuelta autónomamente en diálogo con otras disciplinas, aunque su objeto no sea claramente diferenciable de otras disciplinas que abordan problemas como el de la formación humana o la transmisión de la cultura. Por ello, no puede abstraerse ni de la idea de hombre (y con ella de la antropología, social, cultural y filosófica), ni de los contextos en que ocurre esta interacción (por ello, la sociología, la economía o política), ni de los factores y presupuestos psíquicos y biológicos.

Esta entrada filosófica no solo marcaría rutas analíticas para conceptos de la pedagogía como el de la formación, además, constituye una posibilidad para su caracterización epistemológica. En síntesis, representa anclajes que podrían brindar estabilidad a la pedagogía. De modo que mapear algunos aspectos de los diálogos con otras disciplinas, en su condición productiva, permitiría de manera estratégica establecer ensambles disciplinares que provean cierto equilibrio al análisis pedagógico.

Conclusiones

Como se observa, la precariedad aquí no es entendida en una perspectiva negativa, por el contrario, a través de ella se insta a pensar un campo de saber (la pedagogía) que, pese a su inestabilidad, su continua reconstrucción y su enfrentamiento a los embates que buscan destruirla, se constituye como un escenario privilegiado para el estudio de la educación, la formación y el reconocimiento de un campo profesional. En tal perspectiva, el diálogo con otras disciplinas es una alternativa para establecer soportes analíticos. La cuestión aquí, radica en pensar qué es la educación y cuáles son las condiciones que la posibilitan, antes que un mero nombre, una consigna o un grito de combate.

El interés analítico en este campo radica en que la educación constituye una intervención en el mundo y en los individuos que lo conforman. Por esto, su estudio no puede considerarse una apuesta menor, demanda una rigurosa aproximación

teórica e investigativa, así como la exigencia de no renunciar al combate que implica alcanzar cierta estabilidad y con ello proponer soportes analíticos a las nuevas generaciones de estudiosos de este campo. Tal razón, indica que la tarea apenas inicia, y por lo tanto, este es apenas un paso preliminar en tal objetivo.

En esa dirección, como exhortación final a ese combate, quisiéramos recordar las palabras del pedagogo francés Philippe Meirieu:

Desde el momento en que se considera que la pedagogía nunca ha terminado de proponer los recursos y los métodos que hagan deseables y accesibles los saberes y que, simultáneamente, se acepta la impotencia del docente sobre un sujeto que por sí solo puede decidir aprender y crecer, solo nos queda batallar día a día contra todas las tentaciones del pensamiento mágico. Es necesario rechazar la devoción ante programas cuya importancia, una vez decretada, parecería garantizar su adquisición [...] La pedagogía sabe que aprender no es algo que surja por generación espontánea, que enseñar requiere, al mismo tiempo, mucha ambición y mucha modestia. Por eso los pedagogos pueden estar orgullosos de parecer a veces los “aguafiestas de la beatificación rutinaria”. (2016, pp. 22-23).

Referencias

Avanzini. (2001). El desarrollo de las “ciencias de la educación” y los fundamentos del renacimiento de la reflexión filosófica en el campo de la educación en Francia. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 28, 51-66.

Best, F. (1988). Los avatares de la palabra” pedagogía”. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, (2), 163-172.

Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.

- Briones, G. (1974). *La organización y desarrollo de la investigación socio-educativa en Colombia*. Icolpe.
- Buttler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Castro, J., y Henao, M. (2000). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Icfes, Colciencias, Socolpe.
- Cataño, G. (1980). Sociología de la Educación en Colombia (I). *Revista Colombiana de Educación*, (5). 2-20.
- Debesse, M., y Mialaret, G. (1979). *Introducción a la pedagogía*. Oikos-tau s.a.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación*. Universidad del Valle.
- Dottrens, R., y Mialaret, G. (1979). El desarrollo de las ciencias pedagógicas y su estado actual. En M. Debesse y G. Mialaret, *Introducción a la pedagogía* (pp. 25-35). Oikos-Tau.
- Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*. España: Península.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa. (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Miño y Dávila.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw Hill.
- Foucault, M. (2005). *Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores.
- Foster, H. (2015). *Bad New Days. Art, Criticism, Emergency*. Verso Books.
- Gómez, M., Celis, J., Díaz, C., y Bautista, M. (2014). Aportes a la sociología de la educación. Trayectoria del Grupo de Estudios de Educación Media y Superior, 2003-2013. *Revista Colombiana de Sociología*, 37(1), 69-98.
- Herrera, M. C. (1993). Elementos generales sobre la historia de la educación y la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (4), 49-54. <https://doi.org/10.17227/01212494.4pys49.54>

- Herrera, M. C., y Low, C. (1991). Las ciencias humanas y el ambiente académico de Colombia entre 1930 y 1950. *Revista Colombiana de Educación*, (22-23), 90-109. <https://doi.org/10.17227/01203916.5194>
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45.
- León, A. C. Parra, G. A., y Heredia, M. I. (2019). *La pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (1970-2000): entre programas de formación de maestros e investigación pedagógica* [Informe de investigación].
- León, 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. C. (2020). (Re)Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, 53, 21-39. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10691>
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Mialaret, G. (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. Unesco.
- Mockus, A., Hernández, C., Granés, J., Charum, J., y Castro, M. (2001). *Las fronteras de la Escuela*. Magisterio y Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Murillo, G. (2001). De la sociología de la educación a la etnografía escolar. *Cuadernos Pedagógicos*, (15). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Murillo, G. (2000). *Etnografía escolar: estado del arte 1990-2000*. Proyecto Aciforma-Colciencias.
- Noguera, C. E., y Marín, D. L. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, (50), 29-49. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7853>

Parra, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia: Alumnos y maestros*. Colombia: Tercer Mundo Editores.

Rancière, J. (2007). Pensar entre disciplinas: una estética del conocimiento. *Brumaria. Prácticas artísticas, estéticas y políticas*. Documento 268.

Ríos, R. (2004). Las ciencias de la educación en Colombia: algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización. 1926-1954. *Memoria y Sociedad*, 8(17), 73-85.

Ríos, R. (2007). *Las ciencias de la educación en Colombia 1926-1954. Universalismo y particularismo cultural*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Runge, A., y Garcés, J. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. En J. A. Echeverri. (Ed.), *Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía* (pp. 201-222). Siglo del Hombre Editores. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

Sáenz, J., Saldarriaga, O., y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (2 vol.). Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Universidad de Antioquia.

Sáenz, J. Zuluaga, O. Ríos, R. y Herrera, S. (2010). Pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación, dispersión, e ilegitimidad. En: J. Sáenz (Ed.) *Pedagogía, saber y ciencias* (pp. 12-32). Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Universidad de Antioquia. GHPP

Saldarriaga, O. (2015). Hacia un campo conceptual y narrativo de la Pedagogía en Colombia. Cartografías de un régimen de verdad. En J. Echeverri. (Ed.), *Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía* (pp. 33-78). Colombia: Siglo del Hombre Editores. GHPP.

Standing, G. (2011). *The precariat. The new dangerous class*. Bloomsbury.

- Tezanos, A. (1986). *Maestros, artesanos intelectuales: estudio crítico sobre su situación*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional – Centro de Investigaciones Ciup.
- Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. España: Octaedro.
- Vargas, G. (1990). Epistemología de la Pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 28-34. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys28.34>
- Vasco, E. (1999). El saber pedagógico: razón de ser de la Pedagogía. En M. Díaz, *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 175-201). Corprodic.
- Vélez, E. (1988). Los estudios sobre educación y sociedad en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (19). <https://doi.org/10.17227/01203916.5170>
- Vizcaino, M. (1998). La producción sociológica sobre educación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (36-37). <https://doi.org/10.17227/01203916.5877>
- Zuleta, E. (1990). Educación y filosofía. *Folios* (1).
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Zuluaga, O., y Echeverri, A. (1999). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En M. Díaz, *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 123-144). Corprodic.
- 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.