

**LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA.
UNA LECTURA DESDE LA REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN
(1978-2018)**

LEIDY KATERINE CRUZ PULIDO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ**

2019

**LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA.
UNA LECTURA DESDE LA REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN
(1978-2018)**

LEIDY KATERINE CRUZ PULIDO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**TUTORA
ANA CRISTINA LEÓN PALENCIA
EJE PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DE MAESTROS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ**


2019

AGRADECIMIENTOS

El primer agradecimiento siempre será para ese ser, quien con su amor y su grandeza me ha acompañado en este arduo camino de crecimiento personal y profesional. Es él, quien con su poder me ha llenado de sabiduría y entendimiento para comprender que nada es imposible, por el contrario, si es posible cumplir nuestros sueños y metas. Gracias Diosito por acompañarme y guiarme de tu mano.

A ti hijo, que has sido mi principal motivo y el motor de todas mis luchas y esfuerzos por darte lo mejor siempre; gracias por tu amor y comprensión en este difícil proceso. A mis padres, por su apoyo incondicional y su gran paciencia, ellos me han dado aliento y, ánimo para seguir adelante y jamás desfallecer.

A mi asesora y maestra Ana Cristina León Palencia, por el gran ser humano que es y por su profesionalismo para guiarme y acompañarme durante todo este proceso pese a las dificultades, por creer en mí y en las grandes capacidades que tengo. Infinitas gracias por tanta comprensión y paciencia.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>— Educadora de la Vida —</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 99	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La investigación en educación y pedagogía. Una lectura desde la Revista Colombiana de Educación (1978-2018)
Autor(es)	Cruz Pulido, Leidy Katerine.
Director	León Palencia, Ana Cristina
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019, p. 99
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C
Palabras Claves	INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA, CIUDAD, SUJETO, FORMACIÓN DE MAESTROS, ESCENARIOS EDUCATIVOS.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado propuso la caracterización de las líneas temáticas que circulan en aquellos artículos que se enuncian como producto de investigaciones en la <i>Revista Colombiana de Educación</i>, perteneciente al Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y producidos durante el periodo comprendido entre 1978 a 2018. Dicha caracterización fue posible a través de la organización del catálogo de los 780 artículos contenidos en los 75 números de la revista, de la selección de aquellos artículos enunciados como investigaciones o productos de investigación, de la lectura temática de los mismos y finalmente de la identificación y descripción de los conceptos centrales que en ella circulan, posibilitando la descripción de asuntos como: la educación, la pedagogía, las prácticas pedagógicas, la investigación y la formación de maestros, entre otros.</p> <p>A su vez, se identificaron dos líneas temáticas denominadas: formación de maestros y escenarios educativos, las cuales permitieron plantear diferentes particularidades.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revista de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 99	

Ejemplo de ello es la escuela, como un escenario educación, que permite su lectura desde los diferentes actores inmersos en ella (niños y jóvenes), desde los métodos de enseñanza, así como desde el currículo y la didáctica, propiciando con esto su reconocimiento y resaltando su importancia en la investigación en educación y pedagogía.

3. Fuentes

Fuentes primarias


Cardona, M., Loaiza, J. y Ospina, H. Exclusión e inclusión: lectura de narrativas de un grupo de jóvenes constructores/as de paz. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 54. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5284/4318>

Runge, A. y Muñoz, D. Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 59. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/599/1598>

Delegación peruana. (1978, enero-junio). Conceptos básicos de tecnología educativa. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 1. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4934/4043>

Guillermo, M. (1978, enero-junio). El rendimiento escolar y el problema de igualdad de oportunidades. *Revista colombiana de Educación*. N.º 1. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4936/4026>

Romero, A. (1978, junio-diciembre). A propósito de la descentralización administrativa en educación. N.º 2. *Revista Colombiana de Educación*. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4966/4052>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Saludando la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 99	

Echeverry, O. (1979, junio-diciembre). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. N.º 4. *Revista Colombiana de Educación*. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5007/4808>

Martínez, A. (1979, junio-diciembre). Seminario sobre investigación y educación rural en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 2. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4979/4065>

Helg, A. (1980, junio-diciembre). El desarrollo de la educación primaria y secundaria en Colombia, 1918-1957. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 5. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5028/4114>


Vélez, M. (1981, enero-junio). Notas sobre la investigación en educación. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 7. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5055/4131>

Avalos, B. (1982, enero-junio). La investigación sobre la efectividad del maestro en los países del tercer mundo. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 9. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5073/4151>

Rueda, F. (1984, enero-junio). Algunas reflexiones sobre la aplicación de los computadores en la educación. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 13. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5103/4181>

Guzmán, R. (1985, julio-diciembre). El manejo escolar del lenguaje escrito. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 16. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5133/4208>

Pacheco, J. y Rodríguez, A. (1994, abril-junio). La educación no formal: ¿baja calidad y pobreza? *Revista Colombiana de Educación*. N.º 29. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5368/4394>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 99	

Martínez, A. y Unda, M. (1995, abril-junio). MAESTRO: sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 31. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5386/4413>

Orozco, J. (1998, mayo). Concepciones de investigación en la formación de docentes. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 36-37. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5872/4856>


Calvo, G., Rendon, D. y Rojas, L. (2004, abril-junio). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 47. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5519/4546>

Aiello, M. (2004, abril-junio). Concepciones epistemológicas del docente y su incidencia en la enseñanza de las ciencias. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 47. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5520/4547>

Sierra, Z. (2005, febrero-junio). Reseñas de investigación: estudiantes indígenas de la universidad. ¿qué modelo educativo caracteriza su formación? *Revista Colombiana de Educación*. N.º 48. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7722/6224>

Ciprian, J. y Atehortua, A. (2005, febrero 21) El Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, y sus treinta años: apuntes para su historia. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 49. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7733/6234>

Alvarado, S. y Ospina, H. (2006, febrero). Las concepciones de la equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 49. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7733/6234>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 99	

Herrera, C., Olaya, V. y Muñoz, D. (2006, febrero-junio). Jóvenes-cuerpos, calles y movimiento. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 50. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7750/6249>


Corvalan, J. (2006, febrero-junio). Educación para la población rural en siete países de América latina. Síntesis y análisis global de los resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 50. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7684/6189>

Becerra, A. (2007, julio-diciembre). Infancia y ciudad, una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 53. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7707/6212>

Santos, D., Baquero, S. y Beltrán, M. (2008, mayo-junio). Adaptaciones pedagógicas para estudiantes sordos en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia: reflexiones curriculares. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 54. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5280/4314>

Sánchez, M. (2009, mayo-junio). La enseñanza de la nanociencia: un acercamiento mediante imágenes. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 56. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7580/6094>

Castaño, C. (2009, junio-diciembre). La experiencia en el espacio público registrada en las imágenes fotográficas de Bogotá en el siglo xx: una mirada histórica desde las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 57. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7590/6105>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>PAEDAGOGÍA Y PEDAGOGÍA</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 99	

Garzón, X. (2009, junio-diciembre). "Mariposa" arte en el espacio público. Significados para los transeúntes en la plaza de San Victorino de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 57. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7591/6106>

Parra, M. (2009, junio-diciembre). Construcción social del espacio público -parque General Santander- de la ciudad de Florencia desde su fundación hasta el año 2005. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 57. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7592/6107>


Espinosa, L. (2009, junio-diciembre). Arte en el espacio público de Bogotá como elemento educador. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 57. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7593/6108>

Herrera, M. (2009, junio-diciembre). Planes de desarrollo visión de ciudad y concepciones del "joven". *Revista Colombiana de Educación*. N.º 57. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7594/6109>

Martínez, A. (2010, octubre-diciembre). Educación y bicentenario: la inquietud del presente. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 59. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/595/644>

Herrera, C. (2010, octubre-diciembre). El pecado de la gula, los vicios y los excesos del sentido del gusto: relaciones entre la alimentación de la infancia y la escuela colombiana a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 59. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/598/1597>

Martínez, M. y Cubides, J. (2012, julio-diciembre). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 63. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1687/1631>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 99	

Noguera, C. (2013, julio-diciembre). Crisis de la educación como crisis de gobierno. sobre la ejercitación del animal humano en tiempo neoliberales. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 65. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2181/2048>

Gómez, A. (2013, julio-diciembre). Educación y salud: dos campos de intervención, un interés común. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 65. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2185/2051>

Marín, D. (2013, julio-diciembre). La búsqueda de la felicidad y el éxito: vidas ejercitantes y educación. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 65. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2187/2053>

Luna, M. y Concari, B. (2013, julio-diciembre). Pragmáticas de si en la formación de profesores. Análisis de discursos estatales e institucionales. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 65. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2188/2054>

Fuentes secundarias


Bejarano, J. (2017). *Aproximaciones al campo conceptual de la pedagogía desde la revista Colombiana de Educación en el periodo de 2005 al 2015*. Bogotá.

Bustamante, G. (1998). *¿Se puede “formar” en investigación?*. Pedagogía y Saberes. N.º 11. pp. 17-23.

Bustamante, G. (1999). *Algunos elementos para pensar la investigación educativa*. Pedagogía y Saberes. N.º 13. pp. 31-36.

Castro, J. y Henao, M. (2001). *Estados del arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. 1989-1999*. Bogotá: Colciencias-SOCOLPE.

Figuroa, C. (2016). *La Escuela Normal Superior y los Institutos Anexos. Aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico cultural en*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 99	

en Colombia (1936-1951). *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 18(26), 157-182.

Herrera, Martha. “*La investigación educativa en la década de los 80. Un esfuerzo cualitativo*”. En: *Revista Colombiana de Educación*. N.º 21, junio, 1990, p. 103.

Martínez, A. (2016) *La investigación como problema y como actitud*. Ingenio ufpo. Vol. 09. Ene-Junio: 2016.

Martínez, A. y Orozco, J. (2015). “*Aprendizaje y empresa en la universidad que viene*”. En: *Revista interuniversitaria. Historia de la educación*. Universidad salamanca. N.º. 34. 2015, p.p. 153-168.


Messina, G. (1999). “*Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 19. OEI. Enero-junio.

Ospina, H. y Murcia, N. (2012). *Regiones investigativas en educación y Pedagogía en Colombia: construcción de un Mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010*. Zapata.

Zuluaga, O.L. y Echeverri, A. (1997). “*El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*”. En: DÍAZ, M. (1997). *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corprodic.

4. Contenidos

Esta monografía tuvo como objetivo principal caracterizar las líneas temáticas de investigación en Educación y Pedagogía identificables en la *Revista Colombiana de Educación* de la Universidad Pedagógica Nacional, durante el periodo comprendido entre 1978 a 2018. Lo anterior se llevó a cabo mediante tres momentos: en el primero se identificaron los conceptos centrales con mayor reiteración en la selección de artículos enunciados como investigaciones o productos de investigación; en el segundo, la descripción de las relaciones entre los conceptos identificados a propósito de la investigación en Educación y Pedagogía determinables durante dicho periodo en la *Revista Colombiana de Educación* y finalmente, en el tercer momento, se establecieron

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 12 de 99	


los grupos de investigación e investigadores articulados a cada una de las líneas temáticas descritas en dicho proyecto.

5. Metodología

El trabajo de grado es un ejercicio de investigación de carácter descriptivo en el que se implementó la lectura temática (tematización) propuesta por Zuluaga (1999), como una técnica de análisis del pensamiento racional que a partir de la descomposición o la desarticulación de registros documentales, permitió la conformación de un campo de estudio mediante la identificación, descripción y análisis de diversas temáticas, permitiendo la caracterización de nociones, conceptos y objetos con el fin de hacer distinciones entre ellos.

Con ello, la ruta metodológica utilizada consistió en la elaboración de cinco (5) matrices generales; la primera de ellas, retoma la recopilación del catálogo de las publicaciones realizadas en la Revista Colombiana de educación permitiendo delimitar el periodo de publicación, la cantidad de artículos, títulos y autores (Ver Anexo N.º 1); la segunda matriz, contiene la descomposición de cada artículo retomando: la bibliografía del mismo, la síntesis, la identificación de palabras claves, el tipo de documento y el grupo de investigación o la información académica correspondiente al momento de publicación (Ver Anexo N.º 2)

La tercera matriz, está compuesta por la selección de aquellos artículos que son anunciados como investigación, proyectos de investigación o producto de investigación: informes, polémicas y reflexiones. Allí se encuentran los periodos de publicación, títulos, autores, síntesis, palabras claves, el tipo de documento, el grupo de investigación o la información académica correspondiente al momento de publicación y el link de dicho artículo (Ver Anexo N.º 3). La cuarta matriz contiene las tematizaciones retomados de los artículos seleccionados, los autores, las palabras clave y la categoría a la cual hace alusión (Ver Anexo N.º 4) dicha matriz permitió la elaboración del capítulo 2, conceptos centrales y capítulo 3, relaciones entre conceptos o líneas temáticas. Finalmente, una quinta matriz que contiene las reiteraciones de las palabras claves y categorías de los artículos seleccionados.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Facultad de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 13 de 99	

6. Conclusiones
<p>El presente trabajo investigativo, procuró caracterizar las líneas temáticas de investigación en Educación y Pedagogía identificables en la <i>Revista Colombiana de Educación</i> de la Universidad Pedagógica Nacional entre 1978 a 2018.</p> <p>Se lograron identificar y describir (5) cinco conceptos centrales siendo estos los más reiterativos luego de la tematización los cuales fueron: educación, ciudad, pedagogía, investigación y sujeto; a su vez surgieron conceptos generales con poca reiteración como: enseñanza, aprendizaje, escuela, maestro, formación, familia, tecnologías educativas, lenguaje, entre otros.</p> <p>Esta investigación describió dos (2) líneas temáticas o relaciones entre conceptos, nominándolos como <i>formación de maestros y escenarios educativos</i>, los cuales permitieron plantear diferentes particularidades.</p> <p>El análisis de los grupos de investigación e investigadores permitió la inscripción de estos en las temáticas, así como en las diferentes posturas, enfoques y teorías en torno a la investigación en educación y pedagogía tanto en la Universidad como en el país.</p> <p>En términos del proceso formativo, se hace pertinente resaltar la importancia de apropiar este saber (educación y pedagogía) y sus efectos en la profesión docente, ya que en nuestro campo profesional dichos conceptos se retoman no sólo para su conceptualización, análisis y las críticas de diferentes perspectivas y posturas de autores; además, permiten indagar nuevas maneras de entender estos términos y comprender un contexto educativo determinado.</p>

Elaborado por	Cruz Pulido, Leidy Katerine
Revisado por	León Palencia, Ana Cristina

Fecha Elaboración Resumen	10	06	2019
--------------------------------------	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO 1. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGIA	31
1.1. Educación e investigación	31
1.2. ¿Investigación en o investigación acerca de?	34
1.3. Practica investigativa en Colombia.....	35
1.4. Investigación en la UPN.....	39
CAPITULO 2. CONCEPTOS CENTRALES	49
2.1. Educación	49
2.2. Ciudad	57
2.3. Pedagogía	62
2.4. Investigación	65
2.5. Sujeto	69
CAPITULO 3. DESCRIPCIÓN DE RELACIONES ENTRE CONCEPTOS	74
3.1. Formación de maestros	75
3.2. Escenarios educativos	78
CAPITULO 4. GRUPOS DE INVESTIGACIÓN E INVESTIGADORES	85
A MANERA DE CONCLUSIÓN	91
Anexos	99

TABLA DE GRAFICOS Y MATRICES

MATRIZ N.º 1	23
MATRIZ N.º 2	25
MATRIZ N.º 3	29
MATRIZ N.º 4	30
GRAFICO N.º 1 Selección de artículos	28
GRAFICO N.º 2 Temáticas generales	48
GRAFICO N.º 3 Conceptos centrales	73
GRAFICO N.º 4 Líneas temáticas.....	75
GRAFICO N.º 5 Investigadores vinculados	85

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe en el proceso formativo de la licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Su finalidad fue aproximarse a aquello que se denomina investigación en el campo de la pedagogía y la educación y que alude, entre otros asuntos, al aprendizaje, la enseñanza, la escuela, el sujeto, el maestro, el currículo, las tecnologías, la familia, la infancia y la práctica educativa.

La investigación en educación y pedagogía en Colombia durante las últimas décadas del siglo XX se constituyó en una prolífica área de análisis y reflexión. Expresión de ello es la generación de nuevos objetos de estudio y múltiples metodologías de investigación, el reconocimiento de diversos escenarios de circulación de la educación, la emergencia de numerosos investigadores y grupos de investigación en esta línea y, la creciente demanda de investigación en los procesos de formación docente, tanto en las Escuelas Normales, como en las Facultades de Educación. Tales elementos indican hoy que la Investigación en educación y pedagogía es un campo ya consolidado, susceptible de ser estudiado y delimitado.

En esta perspectiva, se identifican trabajos como los de Castro y Henao (2001), Ospina y Murcia (2012) y Bejarano (2017) que se han ocupado de mapear dicho campo. El primer referente es el *Estado del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia 1989-1999*, donde Castro y Henao (2001) caracterizan la emergencia del “término *educación*, entendido como un campo de indagación y de rigor científico donde se han delimitado sujetos, objetos y problemas de estudio que tienen origen en la reflexión teórica y la experimentación sistemática” (p.20). A partir de ahí se sistematizan distintas líneas de trabajo entre las que se destacan: la educación matemática, la educación en ciencias sociales, el estudio de las competencias comunicativas, la educación para la ciudadanía, la formación en valores, la historia de la educación y la pedagogía, la enseñanza de las ciencias, la educación superior y las nuevas tecnologías para la enseñanza.

Un segundo referente es *Regiones investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestrías y Doctorados en el periodo 2000-2010*, elaborado por Ospina y Murcia (2012). Dicho trabajo se centró en la lectura de las producciones académicas de las tesis de maestrías y doctorados en educación, seleccionando para ello las zonas de Antioquia, Santander, el Eje cafetero, Valle y la Costa Caribe.

Allí, los autores plantean la categoría de *región* como el reconocimiento de las dinámicas del entorno (social, cultural y político), enfatizando en los objetos y fenómenos de investigación con el fin de: “Identificar, caracterizar, comprender y configurar regiones investigativas en Colombia para elaborar un mapa desde estas investigaciones” (p.16). Los autores plantean tres (3) momentos de investigación en dicho trabajo: el primero define las categorías centrales, como una aproximación a la realidad de la investigación educativa en Colombia; el segundo configura el diseño de recolección de análisis precisando fuentes y delimitando categorías y el tercero, la comprensión de los investigadores desde un abordaje reflexivo.

Como tercer referente se encuentra el trabajo elaborado por Bejarano (2017) titulado *Aproximaciones al campo conceptual de la pedagogía desde la revista Colombiana de Educación en el periodo de 2005 al 2015*, que se enmarca en el Eje de Pedagogía y Formación de maestros de la Licenciatura de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Dicho proyecto referencia teorías relacionadas con la idea de *campo* abordado desde diversas perspectivas, en autores como Zuluaga y Echeverri, Garcés, Díaz y Runge, entre otros; estos proporcionan un sustento teórico para diferenciar la aproximación al Campo Conceptual de la Pedagogía (CPC) que funge como objeto de estudio, del Campo Intelectual de la Educación (CIE). A su vez, se retoma a Tamayo (2007) en el rastreo de la manera en que se piensa la Pedagogía en Colombia a partir de los años 80, remitiendo al reconocimiento de concepciones, perspectivas e intereses que dificultan su definición pero que aun así permiten identificar cuatro (4) corrientes de pensamiento pedagógico: la pedagogía como dispositivo, la

pedagogía como disciplina, la pedagogía como disciplina reconstructiva y finalmente, la pedagogía como enfoque constructivista. Este último referente es central para este proyecto en tanto analizó la *Revista Colombiana de Educación* (RCE) que fue la fuente documental consultada. Estos trabajos reafirman la necesidad de actualizar los balances sobre la producción investigativa en el campo de la Educación y la Pedagogía en el país.

Teniendo en cuenta que fue la RCE el registro documental analizado y que ella constituye el órgano de difusión de la investigación producida en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a través del Centro de Investigaciones de la misma, es preciso recordar que durante el primer Congreso Pedagógico Nacional, se determinó la construcción en Bogotá del *Instituto Pedagógico Nacional*, referente central en la creación de la UPN y que comenzó a funcionar el 9 de marzo 1927 bajo la dirección de la educadora alemana Franzisca Radke.

Para 1936, dentro del proyecto educativo liberal y en oposición a la postura conservadora del Instituto Pedagógico Nacional IPN, se crea la Escuela Normal Superior (ENS) y algunas instituciones anexas para la formación de maestros, inspectores escolares y expertos en investigación, durante el período de hegemonía conservadora que va desde 1946 a 1951. Aquí es necesario precisar que la ENS tuvo como antecedentes la política pública de 1903 (promovida por Rafael Uribe Uribe) y las contribuciones de las Misiones alemanas y del Gimnasio moderno. De igual manera, en 1914, el Gimnasio moderno introdujo en el país las prácticas de la Pedagogía Activa, constituyendo elementos fundamentales en el proceso de modernización de la educación en Colombia y se destacó el papel protagónico de la ENS desde sus inicios hasta su etapa de culminación en 1951, en cuanto a la formación de maestras y maestros en el país.

Es así como la Escuela Normal Superior de Bogotá, para Figueroa (2016), se convirtió en un modelo académico de 1936 a 1951, lo que significó para el país formar una generación de intelectuales y de maestros de las más altas calidades humanas y científicas, permitiendo así que esta institución lograra articularse

como eje transversal de la tradición disciplinar y pedagógica de las Licenciaturas en Ciencias Pedagógicas, Ciencias Sociales y Filosofía e idiomas, quienes proyectaron institutos anexos.

En 1952, se desmontó la Escuela Normal superior y se dividieron nuevamente las facultades. No obstante, gracias a la gestión de Franzisca Radke, quien partía de que la educación debía ser el camino para alcanzar el desarrollo y la modernización de la nación, promovió la creación de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina en 1955, buscando mejores condiciones para las estudiantes, instaurando la pedagogía como la principal disciplina de la profesión docente y abordando algunos referentes de la escuela activa. Entre 1952 y 1957, Franzisca Radke impulsó el ascenso de la formación docente al estatus de carrera universitaria, contexto en el que surgió la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, y desde 1962 la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN) como una institución mixta que además integró a la Escuela Nacional de Educación Física.

En este marco general, es preciso destacar la vinculación entre la UPN y el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE), institución oficial adscrita al Ministerio de Educación Nacional y que en su momento administró la Universidad Pedagógica Nacional. El ICOLPE inició sus funciones en julio de 1969 e inauguró el campo de la investigación socioeducativa, la investigación curricular, la capacitación docente, la asesoría pedagógica y la elaboración de medios educativos y textos escolares. Entre los años setenta y noventa, el ICOLPE desapareció y posteriormente, algunos de sus desarrollos se retomaron en el *Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica –CIUP–* que, desde 1994, además de llevar a cabo los procesos de investigación, gestiona los recursos de inversión de la UPN en dicha materia y se adscribe a la Vicerrectoría de Gestión Universitaria.

Con el Centro de investigaciones de la UPN, emerge la Revista Colombiana de Educación (RCE) en 1978, siendo el medio de divulgación de trabajos inéditos en investigación educativa, revisiones sistemáticas de la literatura y estudios teóricos

sobre el área de la Educación y Pedagogía y finalmente, de todo aquello que se investiga en la Universidad Pedagógica Nacional. Cada número a cargo de un editor invitado se publica, semestralmente, bajo la modalidad de dossier y cuenta por edición con un promedio de 13 a 16 artículos que ocupan hasta el 70% del total de artículos contenidos en cada número, incluyendo artículos en inglés y portugués. En la actualidad, esta revista cuenta con 76 números, publicado el último, el 12 de diciembre de 2018 titulado: *Educación Ética*.

De las propuestas derivadas del CIUP y del surgimiento de la RCE que abordan los problemas y las realidades educativas y sociales que se dan en la actualidad y que según se enuncia, establecen una relación dinámica con otros centros de investigación de diferentes campos vinculados a la educación, se hizo necesario preguntarse ***¿Cuáles son las líneas temáticas de la investigación en educación y pedagogía identificables en la Revista Colombiana de Educación durante el periodo comprendido entre 1978 y 2018?***. Siguiendo a Bustamante (1999), se problematiza que “la investigación puede formar parte de un contexto ya invadido con palabras como *proyecto, autonomía, calidad, innovación, eficiencia, etc.*, que cambian al vaivén de los procesos sociopolíticos” (p. 33). De ahí que la comprensión sobre la investigación sea independiente del contexto, es decir, del enunciado que señala la generación de nuevos conocimientos y saberes a partir de la indagación y el análisis de elementos, situaciones y/o contextos específicos, sin considerar las particularidades del campo teórico al que se adscriben dichas problematizaciones.

A esta inferencia frente a la investigación, según el planteamiento de Bustamante (1998), se añaden las formas de concebirla, es decir, cuatro (4) actitudes frente a esta. La primera, alude a la educación como un evento en el cual el sujeto aprende y a la investigación como un estado de maduración; la segunda, a la educación concebida como un evento desencadenado sobre el sujeto que aprende y la investigación como un hábito que resulta de la instrucción satisfactoria; la tercera, a la educación concebida como un evento desencadenado del saber y la investigación como el resultado de un acercamiento previo de la

persona a las diferentes disciplinas y finalmente, la investigación concebida como la articulación de dos eventos distintos desencadenados sobre el saber, apareciendo esta como una acción que debe llevar a la participación del investigador en su propia transformación. Estas actitudes permiten señalar las diversas aproximaciones que se identifican cuando se habla de la investigación en educación¹.

Ahora bien, para atender el interrogante anteriormente señalado se plantearon un objetivo general y tres específicos. Como objetivo general se propuso caracterizar las líneas temáticas de investigación en Educación y Pedagogía identificables en la *Revista Colombiana de Educación* de la Universidad Pedagógica Nacional, durante el periodo comprendido entre 1978 a 2018. Con los objetivos específicos se buscó, primero, identificar los conceptos centrales emergentes en el estudio de la *Revista Colombiana de Educación* de la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo comprendido entre 1978 a 2018; segundo, describir las relaciones entre los conceptos identificados a propósito de la investigación en Educación y Pedagogía determinables durante dicho periodo en la *Revista Colombiana de Educación*; y finalmente, establecer los grupos de investigación e investigadores articulados a cada una de las líneas temáticas descritas.

Es necesario precisar que, si bien se realizó una revisión documental de la totalidad de los artículos de la Revista Colombiana de Educación (RCE), fue preciso realizar una selección que permitiera identificar aquellos conceptos claves para caracterizar las líneas temáticas en pedagogía y educación. Esta selección implicó distinguir entre aquellos artículos que se enunciaban como investigaciones, proyectos de investigación o reflexiones derivadas de investigación, de artículos vinculados a reseñas o traducciones. A partir de esta selección, se adelantó la lectura temática de algunos artículos de la *Revista Colombiana de Educación* elaborados durante el periodo comprendido entre 1978–2018. La lectura temática, en tanto técnica de análisis del pensamiento racional, a partir de la descomposición o la desarticulación de registros

¹ Ver una ampliación de estos elementos en el Capítulo 1.

documentales, posibilita la conformación de un campo de estudio mediante la identificación, descripción y análisis de diversas temáticas, permitiendo la caracterización de nociones, conceptos y objetos con el fin de hacer distinciones entre ellos. La lectura temática no es etimológica, gramatical, lógica o lingüística, ya que facilita el establecimiento de discusiones, comparaciones, relaciones y diferencias entre los posibles conjuntos de temáticas, y a su vez posibilita la definición de recortes históricos (Zuluaga, 1987). Para este análisis de corte documental, se utilizó la lectura temática propuesta por Zuluaga (1999) que, como herramienta metodológica, plantea 6 etapas, de las cuales, para dicho proyecto de investigación solo se retomaron cuatro.

La primera etapa propuesta por Zuluaga, denominada *instrumentalización de registros discursivos*, consiste en la localización y recolección documental e informativa que da cuenta de los contenidos pedagógicos para dicho trabajo. En esta etapa, se realizó una descripción general de cada uno de los artículos contenidos en la RCE durante el periodo de estudio (1978–2018), destacando año de publicación, título, autor, número de páginas, descripción del artículo, palabras claves vinculadas, tipo de artículo y grupo de investigación indicado (**Anexo N° 1**). A continuación, se presenta un ejemplo:

MATRIZ N.º 1

REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN											
N°	Semestre	Año	Título	N°	Título Artículo	Autor	Paginas	Descripción	Palabras clave	Tipo de documento	Grupo de investigación
36-37	I	1998	Sin título	8	LA PRODUCCIÓN SOCIOLÓGICA SOBRE EDUCACIÓN EN COLOMBIA	Milcíades Vizcaíno G	106-120	En esta conferencia se presenta un análisis global de los procesos de cambio social que tienen lugar actualmente en nuestras sociedades y, a partir de ese análisis, se identifican algunos de los principales problemas y desafíos de la educación en general, que pueden servir de marco para ubicar las discusiones específicas sobre la enseñanza secundaria.	Sociológica, educación, enseñanza	INVESTIGACION	Director de la Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). Buenos Aires, Argentina.

				9	¿MIRAR LA INFANCIA O MIRAR LAS POLÉMICAS PEDAGÓGICAS?	Víctor Manuel Prieto V.	121-123	El trabajo que se reseña a continuación centra su atención en las ideas pedagógicas extranjeras y en las polémicas que suscitaron estas propuestas en el país. La exposición está dedicada a presentar las orientaciones que tenían lugar en Europa y en los Estados Unidos y a la intención de algunos dirigentes de aplicarlas en nuestro medio en un período muy cercano al tratado por Aline Helg en su conocido libro, La educación en Colombia: 1918-1957. El estudio presenta una extensa bibliografía (cerca de 3.000 títulos). Algunos documentos hacen referencia a las propuestas de pedagogos extranjeros y otros a las discusiones sobre ideas pedagógicas y legislación educativa en Colombia.	Educación	RESEÑA	Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.
--	--	--	--	---	---	-------------------------	---------	--	-----------	--------	---

Una segunda etapa de *prelectura de los registros* da cuenta de la exploración previa de los documentos con el fin de elaborar criterios para la selección del campo documental y así poder establecer series de documentos. Aquí encontramos la selección de artículos, según el tipo (investigación, proyecto de investigación, informe, polémica, reflexión etc.), incluyendo las palabras claves y el link del artículo (**Anexo N°2**).

MATRIZ N.º 2

REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION												
Nº	REVI STA	AÑO	PERI ODO	TITULO REVISTA	TITULO ARTICULO	AUTOR	PAGIN A	DESCRIPCIÓN	PALABRAS CLAVE	TIPO DE ARTÍCULO	GRUPO INVESTIGACION	LINK
68	57	2009	Jun- dic	PEDAG OGÍA URBAN A	CONSTRU CCIÓN SOCIAL DEL ESPACIO PÚBLICO - PARQUE GENERAL SANTANDE R- DE LA CIUDAD DE FLORENCI A DESDE SU FUNDACIÓ N HASTA EL AÑO 2005	MERCED EZ PARRA	124- 149	El propósito de este estudio fue develar los procesos de construcción social que han hecho del parque General Santander un lugar de aprendizaje del comportamiento ciudadano en la ciudad de Florencia (Caquetá, Colombia).	Espacio público Parque Proceso aprendizaje Construcción social	INVESTIGAC ION	Administradora de Empresas, Especialista en Alta Gerencia, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Magister en Educación, Magister en Administración. Docente de la Universidad del Tolima.	http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RC/article/view/7592/6107
69	26	1993	Abril	SIN TITULO	PROPUEST A PARA UNA AGENDA DE LA INVESTIGA CION EDUCACIO NAL LATINOAM ERICANA DE CARA AL AÑO 2000	REYES- NAVIA y ORTIZ PEREZ, ISABEL M.	110- 111	El siguiente texto contiene un proyecto de agenda de investigación para enfrentar problemas que se consideran prioritarios en la educación de América Latina, hoy. Es el resultado de un Seminario Regional sobre el tema, realizado en Punta de Tralca, Chile, en junio de 1993 y convocado por los centros chilenos miembros de la Comisión de Educación y Sociedad de CLACSO, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y el Centro de Investigación y Desarrollo de la	Investigación Educación Desarrollo Centros de desarrollo	PROYECTO DE INVESTIGAC ION	REYES-NAVIA, R.M., 1993, El juego. Procesos de desarrollo y socialización. Contribución de la Psicología. Universidad Pedagógica Nacional. COLCIENCIAS, Bogotá, Imprenta Nacional, 231 páginas. ORTIZ PEREZ, Isabel M. Licenciada en Psicopedagogía U.P.N. Directora	http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RC/article/view/7593/6108

								Educación (CIDE), y la Red Latinoamericana de Documentación e Información en Educación (REDUC) con ocasión de la Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe (PROMEDLAC V).			de la Fundación MUJER Y FUTURO en Bucaramanga.	
									América			
19	1998	Febrero	SIN TITULO	INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA.	BENJAMÍN ÁLVAREZ	90-101	A pesar de la leve recuperación del sector externo de algunas economías latinoamericanas la región está experimentando todavía a los efectos de las recientes dificultades económicas que han afectado al mundo entero. De hecho, es prematuro afirmar que los indicadores económicos favorables reportados por algunos países, durante 1986, son inicio de una tendencia positiva sostenida. Al contrario, el problema de la deuda externa que precipitó las políticas de recesión de ajuste económico con sus correspondientes secuelas sociales, no parece ser un fenómeno transitorio y aislado de interés exclusivamente financiero, sino una expresión de una crisis social mucho más aguda y compleja que afrontan todos los países de América al sur de los Estados Unidos, (Sunkel, 1987).	Investigación social		INFORME PRODUCTO INVESTIGACIÓN	Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID). ** Ponencia presentada en el IV Congreso Mundial de Educación Comparada. Rio de Janeiro, julio de 1987.	http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5172/4265
									Educación			

48	2005	Febrero	SIN TITULO	MULTICULTURALISMO Y MERCADO: LAS PUNTAS DE LA MADEJA	ANCIZAR NARVAEZ MONTOYA	147-176	Se plantea una coincidencia histórica y política entre multiculturalismo y libre mercado. Para ello se explican las características de la cultura occidental, su proceso de expansión global y su advenimiento en cultura nacional; al final se concluye que su difusión hacia los sectores subalternos de la sociedad es una forma de redistribución y de justicia, mientras que su rechazo es una forma de profundizar la desigualdad.	Multiculturalismo Cultura occidental Cultura popular Cultura Nacional Hegemonía	POLEMICA PRODUCTO DE INVESTIGACION	Licenciado en Ciencias Sociales, magíster en Comunicación Educativa. Profesor del Departamento de Posgrados, Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.	http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7721/6223
60	2011	Febrero	APORTE DE PIAGET AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA	Aporte de la obra de Piaget a la comprensión de problemas educativos: su posible explicación del aprendizaje.	NICOLAS ARIAS VELANDIA Y RITA FLOREZ ROMERO	93-106	En este artículo se propone que la teoría de Piaget, como explicación del desarrollo cognitivo, sirve de base a una teoría del aprendizaje. Primero, se plantea que Piaget no se consideraba un investigador ni un teórico de la Educación, pero reconocía intereses comunes entre su proyecto intelectual y el de los investigadores en Educación. Luego, se plantea una posible explicación del aprendizaje de campos de conocimiento escolar usando planteamientos piagetianos. En tercer término, se advierten las limitaciones de este proyecto, por medio de la diferencia entre el estudio básico del aprendizaje y el estudio del aprendizaje en el aula de clases. Al final se interpretan estos planteamientos a la luz de la relación entre "sujeto y objeto"	Piaget Lenguaje Pensamiento Educación Constructivismo Transducción	REFLEXIÓN	Departamento de Comunicación Humana Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia	http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/843/851

de conocimiento”.

Efecto de la prelectura de registros, se identificaron las características de los artículos y se realizó el proceso de selección de estos, con el siguiente resultado:

GRAFICO N.º 1 Selección de artículos

REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN	
Números publicados	75
Artículos en los números publicados	780

DENOMINACIÓN	NÚMERO ARTICULOS
Investigaciones	177
Proyectos de investigación	14
Informes	8
Polémicas	38
Reflexiones	46
TOTAL, DE ARTICULOS SELECCIONADOS	283

La tercera etapa es la *tematización de los registros*, en donde se realiza un análisis del contenido fraccionando los registros y agrupándolos en categorías o temáticas que van de las más relacionadas con otras a las menos relacionadas. Aquí se encuentra el número de la revista, período en que fue publicado, autor, año, título y fragmentos más significativos, posibilitando la identificación de palabras claves y categorías. Esta se utiliza como insumo principal para la elaboración de las posteriores matrices (**Anexo N° 3**).

MATRIZ N.º 3

Nº	Periodo	Autor	Año	Título del artículo	Tematización	Palabras claves	Categoría
31	Abril-Junio	Alberto Martínez Boom y María del Pilar Unda Bernal	1995	MAESTRO: SUJETO DE SABER Y PRÁCTICAS DE CUALIFICACIÓN	En la década de los 90 la educación adquiere nuevamente una dimensión estratégica. Se intenta ligarla ya no a la formación del recurso humano, a la capacitación de la fuerza de trabajo, sino a los desarrollos tecnológicos, a los medios de comunicación masiva y a la revolución de la información, con el objetivo de garantizar el crecimiento sostenido de la producción a partir de acumular capital humano suficiente que permita entrar en condiciones de ventajas competitivas en el mercado internacional. No en vano se reconoce hoy la preponderancia del conocimiento en un mundo en el que las materias primas, los recursos naturales, la fuerza de trabajo e, incluso, el capital empieza a perder importancia como factores de riqueza de las naciones. (p.3)	Formación Capital humano	Educación
29	Abril-junio	Juan Carlos Pacheco Giraldo Adriana Rodríguez Salazar	1994	LA EDUCACION NO FORMAL: ¿BAJA CALIDAD Y POBREZA?	La Educación No Formal es el resultado de la rigidez y relativa ineficiencia de la Educación Formal. La oferta del sistema formal presenta serias limitaciones: acceso restringido en cobertura a todo nivel, acentuándose a medida que se avanza en la escala educativa; altos costos económicos; bajos niveles de calidad debidos a la masificación una gran inversión de tiempo en medio de apremiantes necesidades económicas, lo que demora la inserción del joven al mundo del trabajo; un carácter universalista que no capacita laboralmente ni orienta respecto del desempeño personal; y un replanteamiento de la eficacia de la educación como canal de movilidad social (se comienza a rechazar la "doctoritis"). (p.2)	No formal Formal Eficacia Calidad Movilidad social	Educación

La cuarta etapa, *caracterización de temáticas directrices*, realiza una ubicación histórica de los resultados de la tematización de los registros y el análisis de existencias y reiteraciones de las categorías centrales. Esta etapa está compuesta por categorías y reiteraciones, con el fin de evidenciar las líneas temáticas de la investigación en pedagogía y educación, identificables en la *Revista Colombiana de Educación* durante el periodo mencionado (**Anexo N° 4**).

MATRIZ N.º 4

CATEGORIA	N.º REITERACION DE LA CATEGORIA	PALABRAS RELACIONADAS CON LA CATEGORIA	N.º REITERACIONES
Comunicación	18	Educación formal	1
		Procedimiento educativo	1
		Escuela	4
		Educación informal	1
		Sociedad	3
		Práctica	1
		Formación	2
		Medios masivos	4
		Dinámicas	3

Finalmente, se realizó una descripción y análisis de los conceptos centrales identificados, así como de las relaciones entre estos, con el fin de caracterizar las líneas temáticas de investigación en Educación y Pedagogía identificables en la *Revista Colombiana de Educación* de la Universidad Pedagógica Nacional, durante el periodo comprendido entre 1978 y 2018.

CAPÍTULO 1. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA.

En este trabajo se abordaron cuatro formas de entender la relación entre investigación y el campo de la Educación y la Pedagogía. En primer lugar, la problematización que plantea Bustamante a propósito de la relación Educación – Investigación, así como el planteamiento de Zuluaga y Echeverri frente al florecimiento de la investigación en este campo. En segundo lugar, el análisis de Messina sobre la formación docente, cuestionando las dos formas de aludir a la investigación “en” o “acerca de”. En tercer lugar, la práctica investigativa en Colombia propuesta por Martínez y finalmente, el planteamiento de Ciprian y Atehortúa que alude a la investigación en la *Universidad Pedagógica Nacional* (UPN) y su relación con la *Revista Colombiana de Educación* (RCE). A continuación, se abordan estas cuatro entradas.

1.1. Educación e investigación

La educación en el país se ha constituido como un campo susceptible de investigación – acción en el que, retomando la propuesta de Bustamante (1998), se concibe partiendo de dos momentos: el primero, la proliferación de dicho campo a partir de los programas de formación y la preocupación por la investigación en educación; y el segundo, el conjunto de investigaciones en las que aparecen nombres y concepciones que se articulan a una idea de educación e investigación pero en las cuales no hay una idea clara de estas.

De este modo, “la investigación puede formar parte de un contexto del “hablar” sobre educación que no hace más que engrosar la terminología que ya invade el espacio social; términos como calidad, proyecto, innovación, autonomía, etc., denominan hoy a la investigación y en ocasiones no tiene efecto sobre el ámbito educativo.” (p.17).

A propósito de cómo entender la investigación en Educación y Pedagogía, Bustamante (1998) precisó diferentes concepciones sobre estos asuntos a partir de cuatro actitudes. La primera de ellas vista como un evento que el sujeto que aprende desencadena sobre sí mismo y la investigación como un estado de

maduración del desarrollo natural del sujeto, entonces, quien concibe la educación así, se propone formar a alguien en investigación, lo deja hacer frente en unas situaciones específicas que, por madurez y/o conocimiento, sabe que son experiencias necesarias para el otro. Una segunda actitud planteada es la educación concebida como el evento desencadenado sobre el sujeto por parte de otra persona, mientras que la investigación aparece como uno de los hábitos que resulta de la instrucción diciendo que, quien se propone formar al sujeto en investigación, emplea acciones sobre éste, independiente del resultado. En la tercera, la educación se visualiza como un evento desencadenado sobre el saber entregado al sujeto que aprende y la investigación como el resultado del estudio de otras disciplinas. En la última, la educación es concebida como la articulación de dos eventos distintos: el primero, el saber propio de cada sujeto, que es distinto el uno del otro y el segundo, la investigación como la acción horizontal del otro para la propia transformación.

Es así como la educación y la investigación son concebidas de diferentes maneras y, por ende, los resultados serán de diferente orden:

La “investigación” no puede significar lo mismo para todos los “formadores”, de investigadores y, en consecuencia, las acciones que se despliegan no son las mismas; es de esperarse, por tanto, que los resultados sean distintos, (en efecto, las instituciones formadoras de docentes y las instituciones capacitadoras de docentes en ejercicio producen sujetos distintos para el ámbito educativo (p.19).

Para Zuluaga y Echeverri (1997) en las últimas décadas del siglo XX fue posible identificar el “florecimiento” de la investigación en Educación y Pedagogía, asunto viable gracias a seis (6) hechos importantes de la época:

1. El Movimiento Pedagógico Colombiano iniciado en 1982 articuló el trabajo de diversos investigadores y maestros alrededor de un proyecto político y cultural,

enmarcado por Fecode y este a su vez por la unión en la lucha sindical estructurada desde dos planos, uno frente al estado y otro hacia adentro, en el quehacer del maestro y de la escuela.

2. La consolidación de grupos de investigación en las universidades estatales, donde se reafirman importantes proyectos de investigación organizados por grupos de investigadores generando producciones académicas y un debate permanente.

3. El trabajo riguroso en centros de investigaciones privados, caracterizado por producciones y proyectos financiados internacionalmente y una gran selección de investigadores.

4. El auge de los postgrados puesto que, entre los años 70 y 80, el número de instituciones de educación superior aumentó planteándose desde una finalidad investigativa donde los trabajos de postgrado deben ser el resultado de investigaciones en educación y pedagogía.

5. La reforma legislativa sobre educación que, a raíz de la Constitución de 1991 y las leyes 115 de 1995 y 30 de 1992, plantea la regulación del sistema educativo, propiciando que los educadores busquen alternativas pedagógicas y didácticas para el cumplimiento de las normas y decretos que se han puesto en circulación.

6. El programa de estudios en educación de Colciencias que reconoce el avance en el campo de la investigación educativa en el país durante los últimos años, otorgando crédito a la comunidad científica y reconociendo la conformación del Campo Intelectual de la Educación descrito por Mario Díaz.

De acuerdo con estos planteamientos se puede decir que la investigación educativa en Colombia está agrupada en dos grandes planos: el primero, desde la situación general de las facultades de educación y el segundo, desde la identificación de la comunidad académica que con rigor y diferentes métodos, avanzan en la consolidación de la investigación desde los años 80.

De ahí que, Herrera (1990), plantee que “la producción intelectual en Colombia como resultado de la investigación en educación durante la década de los 80 ha

tenido un gran dinamismo y los trabajos elaborados tienen un cierto grado de heterogeneidad” (p.103).

1.2. ¿Investigación en o investigación acerca de?

Partiendo de la relación entre educación e investigación se hizo necesario retomar los planteamientos de Messina (1999), quien a partir de su pregunta sobre la investigación a propósito de la formación de maestros, alude a la investigación “en” o “acerca de”. En este sentido, hablar de *investigación en*, es hacer referencia a la investigación *en la* formación docente, asociando la pedagogía crítica con la investigación desde la práctica, entendiéndola como una función o tarea de la educación que cada vez debe estar más articulada con los procesos institucionales de cambio, procesos de aprendizaje entre pares y procesos de aprendizaje individual. “Sin duda, un polo que atrae a la investigación en formación docente es el propio desarrollo de la investigación educacional en América Latina; ésta ha sido caracterizada por los propios educadores e investigadores educacionales como discontinua, poco frecuente y disociada del conjunto de los procesos educativos. En particular, la ruptura entre investigación y práctica educacional en América Latina ha sido señalada reiteradamente por los estados del arte y por los ensayos sobre el tema.” (s.p)

Desde la investigación *acerca de* la formación docente, aunque escasa y marginal en el conjunto de la investigación educacional, ha contribuido significativamente a la creación de otra forma de hacer investigación. Algunas de las investigaciones de esta área, se encuentran estrechamente vinculadas a la práctica pedagógica, ya que han sistematizado las experiencias particulares, numerosas y poco difundidas de los talleres de formación de educadores. Así mismo:

El «problema» de la investigación acerca de la formación docente es la dificultad para ir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica. Aún más, es una investigación que se centra en la formación docente sin intercambiar saberes con investigaciones sobre la profesión docente y la constitución del sujeto docente. Si las investigaciones se desplazaran desde

la formación hacia el trabajo docente, se abriría un espacio pedagógico para la investigación educacional (un espacio desde la propia práctica y no una traspolación/aplicación de teorías desde otras disciplinas) (Messina, G. 1999, s.p).

En esta perspectiva, la investigación acerca de la formación docente, se convierte en una utopía para realizar en el presente, o bien la investigación en el campo de la formación docente sigue el camino de legitimar las políticas de formación (o la ausencia de ellas). Si así fuera, la investigación opera como un espejo de un tipo de formación destinado a regular a profesores y estudiantes en sus relaciones entre sí, con el conocimiento, con el currículo, con la institución y con sus pares.

De esta manera, las diferentes investigaciones muestran múltiples resultados acerca de la formación, donde predomina la investigación “acerca” de la formación docente y no “en” formación docente aun cuando se encuentran planteamientos sobre esta; se parte de la necesidad de la formación docente en estrecha relación con las prácticas pedagógicas, permitiendo mecanismos de reflexión, transmisión de conocimientos y diferentes experiencias de intervención de y en la práctica educativa en general.

1.3. Práctica investigativa en Colombia

Si bien investigar es una práctica sistemática, continuada y que implica un gran esfuerzo, se hace necesario centrarse en la descripción histórica de su emergencia, para ello, Martínez (2016) plantea que *“la investigación en un principio se hacía por fuera de la Universidad y cuando ingresa a ella reconfigura el rostro del profesor, la cuestión general del saber y el lugar de la formación”* (p.91). Así, la misión de la universidad hoy se identifica con profesionalizar, prestar servicios de extensión y realizar proyectos de investigación, sin embargo, ninguna de las más antiguas universidades tuvo en su horizonte estos propósitos.

Con ello y la necesidad de conocer la historicidad de la investigación, se hace necesario retomar los cuatro momentos pensados como hitos frente a esta que plantea el autor: el primero, la investigación fuera de la Universidad; el segundo, la aparición de las maestrías; el tercero, la institucionalización de la investigación y el cuarto; la gestión, proliferación y masificación de la investigación.

Frente al primer hito denominado “la investigación fuera de la Universidad”, se planteó que desde el siglo XIX existieron diferentes asociaciones interesadas en la investigación, encargadas principalmente de impulsar la nueva ciencia y de propiciar los debates de ideas políticas; ejemplo de ello, *“en 1887 se funda la Sociedad Colombiana de Ingenieros, corporación que se va a encargarse de la redacción del código de minas y propondrá un debate amplio sobre la organización de la Escuela de Ingeniería de la Universidad Nacional”* (p.92); con ello, se evidencia que la investigación funcionó como un ejercicio fuera de las instituciones de Educación Superior y de manera ocasional.

Frente al segundo hito relacionado con los primeros encuentros y la aparición de las maestrías, se identificaron tres grandes asuntos que atravesaron dicha aparición: la Segunda Guerra Mundial, la implementación del proyecto Manhattan y el Instituto Técnico de Massachussets, en estos escenarios se identificaron diferentes problemas políticos, que demandaron acciones investigativas. Estos problemas y necesidades sociales llevaron a las universidades a pensar en la incorporación de la investigación como una práctica que interviniera y legitimara los campos tradicionales de profesionalización. Así:

La Universidad Nacional de Colombia impulso sus primeros programas de maestría entre 1967 y 1973. Se trataba de espacios que dividían la investigación en tipologías, unas eran cualitativas, otras cuantitativas. En ellas algunos investigadores (que eran más bien eruditos), principalmente de la sociología, la economía y la historia, impulsaron trabajos de corte

documental y experimental. Solo hasta 1986 se abrirán los primeros programas doctorales en el país (Martínez, 2016, p.93).

A esto se añade que la Universidad Pedagógica Nacional fue la primera institución en ofertar una Maestría en Educación en el país, reiterando que hoy es evidente la necesidad de la formación posgradual, no obstante, hace algunas décadas no lo era.

Frente al tercer hito “la institucionalización de la investigación” se hace referencia a cómo en los años ochenta surgen los primeros grupos de investigación encargados de sistematizar, editar, poner en circulación y debatir los resultados de sus propios trabajos investigativos, como un ejercicio voluntario de su práctica investigativa y no como una exigencia. Con ello, fue necesario retomar la aparición de Colciencias en 1968, cuya función fue:

El fomento de la investigación, es decir, que era una institución de apoyo, para ello era central entrar en diálogo con los investigadores y no pensar por ellos, de hecho, los primeros programas de investigación fueron sugeridos, pensados, teorizados y puestos a funcionar por indicación directa de los investigadores (p.93).

Frente a ello, el autor, planteó dos aspectos relevantes en la institucionalización de la investigación: primero, la promulgación del Decreto 80 de 1980 que establecía la investigación como objetivo misional de la Universidad y segundo, la articulación de la investigación con las agencias internacionales.

Finalmente, frente al cuarto hito “gestión, proliferación y masificación de la investigación” Martínez (2016) plantea que:

La investigación deviene más recientemente en sistema de investigación. El sistema exige usar su lenguaje, dejarse medir por sus indicadores, jugar a

la pragmática de sus evidencias. Los efectos performativos de los discursos de la investigación hablan, por ejemplo, de la figura del profesor investigador, aquel que: da clase, evalúa, publica, presenta proyectos, hace informes, se autoevalúa, oferta servicios, edita, alimenta registros, en fin, un sujeto hiper productivo (p.94).

Es así como hoy, a través de las lógicas de planeación, las prácticas de economía educativa y un sin fin de ejercicios, se han venido configurando modos particulares de ser profesores universitarios. Por ende:

La investigación es una experiencia que permite pensar en otras cosas, más allá de lo evidente, que lleva a indagarse y preguntarse para salir transformado y decir que, se hace investigación, precisamente porque todavía no sabemos qué pensamos de eso que se busca pensar. Piense en cuál es la experiencia que ustedes tienen como profesores, una experiencia que valga la pena ser narrada, recuperada, valorada afirmativamente como experiencia (p.100).

Con estos planteamientos frente a la práctica investigativa y los cuatro momentos o hitos de la investigación, es pertinente decir que la universidad como refugio que se ocupa del saber y de la formación docente, exige una disposición nueva, por ello para Martínez y Orozco (2016):

La universidad es un fenómeno distinto a lo que se cree y mucho más de lo que el sentido común advierte. Su lugar en el mundo contemporáneo es flotante y variable. Si el hombre se gana a si mismo con la formación como lo afirma la tradición de la Bildung, una universidad abocada a la gestión de profesionales competentes para la actividad productiva pensamos que pierde valor intelectual. La formación parece haber dejado de ser el asunto central de la universidad y su despliegue nos remite, cada vez más, al individuo (p.157).

Es así como las necesidades de formación se han convertido en prácticas de aprendizaje, objetivos de formación, gestión y competencias de profesionalización adjudicando a esta, aquello que ocurre en la universidad debido a la limitación del lenguaje y sin identificar los cambios existentes en ella.

1.4. La investigación en la UPN

La investigación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se articula al Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP) que emerge, de la evolución y desarrollo de la educación pública y del proceso de institucionalización de la investigación educativa en Colombia. Partiendo de ello, Ciprian y Atehortúa (2005), plantean que:

Desde los años cincuenta hasta 1976, fecha en que aparece el CIUP, la preocupación del Estado por formular lineamientos que impulsaran la educación, de cara a las exigencias que el mundo moderno imponía al desarrollo económico, se hizo ineludible. En la primera mitad del siglo XX, las políticas carecieron, en lo fundamental, de una directa relación con los planes generales de los diferentes gobiernos, y se caracterizaron por su incongruencia práctica con las nuevas realidades del país (p.157).

A partir de ello y luego de la Misión Curie, Colombia propuso la construcción de una política en educación elaborando metas y estrategias específicas, debido a la urgencia por alcanzar un amplio conocimiento y la capacidad de evaluación sobre el sistema educativo. Para ello, la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación elaboró el *Primer Plan Quinquenal de Educación (1957-1962)* donde se anunció una nueva época en la que, la educación sería desarrollada gracias a un orden racional y a una dirección coordinada, con la aplicación de técnicas de planificación económica.

Si bien, esto fue un intento por mejorar las labores de coordinación y administración del sector educativo desde su Ministerio, los Decretos 206 y 2351

de 1959 reorganizaron la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación, a la vez que la creación del ICETEX y del SENA, así lo señalaban.

Por consiguiente y luego de dicha planeación educativa se realizan los primeros esbozos donde las conclusiones elaboradas por misiones y especialistas evidencian el vacío que tenía el país en el campo de la investigación educativa emergiendo la necesidad de conocer y explorar nuestra propia realidad para formular soluciones adecuadas, y coordinar los planes educativos con los otros planes generales del Estado. Dicha formulación de políticas y la toma de decisiones debían estar precedidas por un examen riguroso y sistemático de la situación que se pretendía transformar. De ahí que, “a partir de la década del sesenta, se empezara a promover, desde el Estado y la Universidad pública, bajo parámetros académicos y científicos, la investigación en educación” (p.159).

Los resultados mostraron, entonces, la urgencia de modificar las escuelas de formación propiciando condiciones favorables para el desarrollo de la investigación social y educativa, creando facultades en Humanidades, Educación, Tecnología, Bellas artes, entre otras e impulsando posgrados en Educación en pro de la construcción de un sistema educativo acorde con el contexto. De igual manera, se creó el Instituto Colombiano de Pedagogía ICOLPE, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES y el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares ICCE.

Con el fomento de la investigación social y educativa, nace el Instituto de Investigaciones Pedagógicas (IIP) en la UPN en 1963, como dependencia vinculada a esta, enfocándose en coordinar proyectos adscritos a las facultades y realizar una investigación que recopilara todos los contenidos programáticos según materias y grados de la educación básica y media; tarea que fue, en su momento, difícil, debido a la escasez de recursos con los que contaba la universidad. Así:

El IIP, bajo la dirección del profesor Gonzalo Cataño, quedó constituido por el Departamento de Investigación (Biología, Química, Matemática y Física y Salud), el Departamento de Estudio (Planes y programas, Evaluación del trabajo escolar, Matrículas y ayudas técnicas didácticas y Textos escolares) y el Departamento de Divulgación (Museo pedagógico y Centro de investigación pedagógica) (p.162).

Debido a la escasez de recursos y a los pocos investigadores permanentes, el IIP no logró concretarse de forma definitiva; sin embargo, pudo pensarse y diseñarse en este, diferentes proyectos de investigación, quedando para la historia como el primer intento de institucionalización de la labor investigativa y dando cabida a la creación del Instituto Colombiano de Pedagogía, ICOLPE, en 1968 como:

Un organismo de investigación y asesoría pedagógica adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional. Su pertenencia a la institución universitaria generó muchas ambigüedades puesto que, hasta su desaparición en 1976, la producción investigativa del Icolpe desbordó los límites y parámetros de la institución: sus labores respondían más a las estrategias y a los planes de desarrollo del Estado, que a las necesidades de apoyar la cátedra y el proceso de formación en la Universidad (p.162).

Frente a los parámetros del ICOLPE y su preocupación por responder a las estrategias y planes del desarrollo del estado, se trazaron diferentes políticas en las áreas de investigación, capacitación, documentación, divulgación y asesoría, buscando orientar la investigación educativa, clasificar la información y así, conformar las líneas de investigación. Dichas líneas de investigación se plantearon en seis grandes ramas:

1. el estudio de la sociedad y los factores que en ella incidían, centrándose en investigar sobre ecología humana de la población colombiana; características antropológicas; administración del sistema, entre otros.

2. el sistema educativo como medio principal para lograr el progreso social. La investigación en este campo debería comprender, tanto el análisis del sistema en ese momento, como el diseño de modelos que respondieran a las necesidades cambiantes de la sociedad.
3. el estudio y la comprensión del educando como principal sujeto del proceso de formación en el que la investigación debía centrarse en el estudiante colombiano, como ser individual y social, destacando aspectos como el desarrollo biológico del niño y del adolescente, sus relaciones etc.
4. la configuración del campo educativo del profesional de la educación, que se ocupaba de la investigación sobre la formación del educador, su capacitación y perfeccionamiento de los futuros profesionales.
5. la pertinente indagación sobre los otros agentes que participan en el proceso de formación centrándose en investigar sobre los medios de comunicación masiva, los organismos nacionales e internacionales, entre otros.
6. los recursos para la investigación, elaborando estudios sobre recursos humanos, materiales e instituciones con los que contaba Colombia en dicho momento para la investigación.

Con estas seis grandes líneas y pese a que el ICOLPE no fue la única entidad de investigación en educación, por medio de su labor:

El país pudo obtener una mirada panorámica de los desarrollos que se tenían en este campo hasta mediados de la década del setenta en el siglo XX. Los directorios, diagnósticos y balances elaborados por el instituto evidenciaron que, a pesar de las dificultades existentes para adelantar investigaciones en educación, eran varias las instituciones dedicadas a este trabajo, al igual que el número de estudios realizados (p.164).

Así, la investigación educativa en el país, durante 1967 y 1977, tuvo estrecha relación con acontecimientos políticos, sociales, económicos, científicos y administrativos que permitieron primero, recolectar y clasificar la documentación existente para los planes futuros tanto en el ámbito educativo como en la

investigación y segundo, que el ICOLPE realizara diferentes procesos de expansión en cuanto a la validación institucional, los esfuerzos iniciales de difusión y el análisis de la investigación. Sin embargo, no fue posible llegar al esbozo de estrategias de uso, a creación de canales continuos, al estudio de formas alternativas de producción, ni a concepciones más fuertes sobre el uso de la información debido a los diferentes cambios que se produjeron desde 1972 anunciando su desaparición:

Mediante el Decreto 1561 del 30 de agosto de 1972 se disolvieron la Biblioteca, el Centro de documentación, el Centro de ayudas educativas, y los talleres de imprenta y grabación como unidades integradas entre la Universidad y el Icolpe. Posteriormente, con el Decreto 088 del 22 de enero de 1976, norma para la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional, se desmontó el Instituto (p.165).

Con ello, todas las funciones que realizaba el instituto fueron asumidas en su momento por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Centro de Investigaciones de la Universidad Nacional (CIUP), el cual estaba adscrito a la Vicerrectoría Académica. Es importante mencionar que el CIUP no tuvo una sede específica para su ejecución y se hizo necesario nombrar una directora interna: María Inés Salas de Balceró, para con ello poder empezar la inserción de este a la Universidad.

Al iniciar el CIUP, tras la desaparición del ICOLPE, la investigación estuvo presidida por las demandas del MEN y lo que ellos consideraban propuestas, se convertían en investigaciones adentrándose, primeramente, en la investigación rural, para luego verse atravesado por el debate *“en torno al papel de la investigación en la UPN y el conflicto sobre la correspondencia entre el trabajo desempeñado por los investigadores del CIUP y su pertenencia a la carrera administrativa, hecho que los colocaba en desventaja con respecto a los docentes de la Universidad”* (p.166).

Durante 1981, empieza el auge de los métodos cualitativos de investigación en Colombia, realizándose diferentes seminarios en los que se definían los temas de investigación, la financiación para ella y la conformación de los grupos de investigación; es así como “*en los primeros años de la década de los ochenta, el CIUP se caracterizó por la definición de objetos y métodos como tarea central, asociada a la presencia de connotados investigadores.*” (p.167). Aquí, con el apoyo del Consejo Directivo y del Rector de la UPN, Jesús Arango Jaramillo, el CIUP lanzó la *Revista Colombiana de Educación (RCE)* como el medio de difusión de conocimiento, tanto para la Universidad, como para el país en general.

Luego de ello, se vio la necesidad de vincular la investigación con la Educación Superior y la formación de maestros, donde:

La investigación está orientada a facilitar la comprensión de los procesos involucrados en sus actividades y a mejorar su calidad y eficiencia, [...] en la formación universitaria, donde está “la investigación, orientada a la creación, desarrollo y comprobación de conocimientos, técnicas y artes, y el nivel de educación superior, donde la investigación es “el fundamento y el ámbito necesario” (p.167).

Fue a partir de ello que la labor de CIUP consistía en la elaboración de propuestas para la definición de políticas, la aprobación de proyectos de investigación, el control del presupuesto para cada proyecto, la búsqueda de financiación y apoyo, y la administración general de los recursos, para luego, interesarse por la socialización de la producción investigativa, en la RCE, sistematizando los productos de los proyectos, la edición semestral de Resúmenes Analíticos en Educación RAE, entre otros.

Así, frente a los métodos de investigación, el CIUP tiene una gran trayectoria en términos de la investigación etnográfica que surgió en los primeros trabajos realizados y que aún está vigente; de igual manera, este centro se destaca por la llamada Arqueología en sus investigaciones, como una manera de ver la historia y destacando los diferentes estudios documentales y los estados del arte.

Finalmente, la investigación en Colombia ha sido un proceso largo y continuo desde hace varias décadas, lo que ha influido considerablemente en los procesos de formación profesional especialmente en el ámbito educativo y por ende, la UPN como institución formadora de educadores ha estado estrechamente ligada a este proceso. Así para Ciprian y Atehortúa:

Muchas investigaciones podrían citarse, y se pecaría siempre, como ahora, de dejar por fuera y sin mención valiosos trabajos investigativos que ocupan un puesto significativo en la memoria de sus autores, de los estudiantes, de la Universidad y de los maestros de Colombia. Su relación se encuentra, sin embargo, en el Centro de Documentación del CIUP, y sus publicaciones, en la Biblioteca Central de la Universidad (p.173).

En esta perspectiva, la Revista Colombiana de Educación está vinculada al CIUP, como principal órgano de difusión de investigación de la UPN y cuenta con 75 números publicados y un total de 780 artículos desde 1978 a 2018, con gran variedad de publicaciones como artículos, reseñas, ensayos, investigaciones, reflexiones y proyectos de investigación, entre otros. Allí, se ha venido dando a conocer el resultado de los esfuerzos analíticos de diferentes investigadores cuyas temáticas generales inician con la reflexión sobre otras disciplinas y su relación con la educación, la historia, el sistema educativo, la educación, el desarrollo educativo, la pregunta frente a la formación de maestros y finalmente la investigación. Desde el comienzo, como lo plantea Cataño (1992), se propuso difundir lo mejor de la investigación educativa nacional ya que este campo mostraba algunos progresos de investigación por los años setenta, donde:

Economistas, sociólogos, historiadores y diversos estudiosos de las áreas más aplicadas de la educación, habían logrado acumular un volumen de experiencias que legitimaban la fundación de una publicación periódica. Había además un creciente interés en las esferas políticas y en los organismos de decisión del Estado por el papel de la educación en la productividad, la distribución de los ingresos y la democratización social. [...] La educación parecía ocupar un lugar estratégico en la modernización

del país y los centros de investigación no desaprovechaban las consultorías que circulaban por los organismos internacionales (s.p).

De este modo, en los primeros números de la RCE se identifican reflexiones sobre algunas disciplinas como historia, filosofía, antropología, economía y sociología y la relación de estas con la educación evidenciando que, en cuanto a la historia, se encuentran muchos trabajos sobre la escuela, las universidades y el sistema educativo preguntándose principalmente en los primeros años por el preescolar, la niñez y la infancia, por la primaria y la secundaria y por la educación superior.

De igual manera, se encontró una reflexión a propósito del desarrollo vinculado a la planeación educativa, a la gestión y políticas públicas, una pregunta a propósito de la evaluación y los estándares curriculares, a la administración educativa y finalmente frente a la financiación y reformas educativas de la universidad y las escuelas. Del mismo modo, la educación circula en ella desde su relación con la cultura, la educación en las instituciones como la escuela y con ella sus dinámicas y vivencias, con los actores inmersos en ella como la infancia y la mujer, con modalidades formal y no formal, desde los tipos de educación (rural y para el trabajo) y los efectos que ésta produce como la construcción del conocimiento y la interacción con otros.

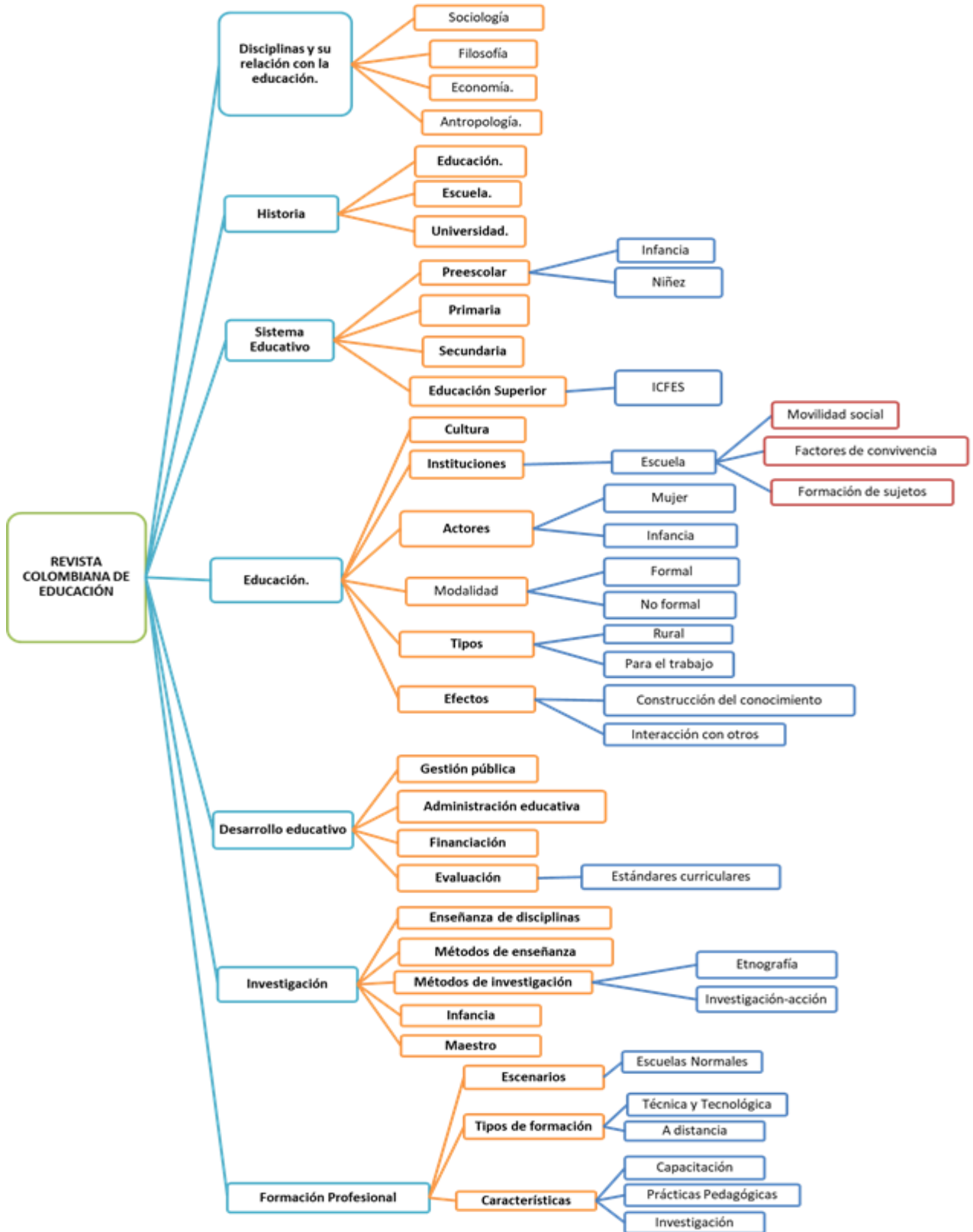
La formación profesional adquiere importancia en las publicaciones de la revista ya que ésta se retoma desde los escenarios educativos y escuelas normales, desde el interés por los tipos de formación (técnica, tecnológica y a distancia) y por último vinculada a las características de la formación profesional a propósito de la capacitación, las prácticas pedagógicas y en especial en relación a la investigación y su lugar en este proceso.

Para terminar, la investigación circula en cuanto a la enseñanza de las diferentes disciplinas, los métodos de enseñanza, la innovación educativa, los métodos de investigación privilegiando la etnografía y la investigación-acción; la infancia, el maestro desde su oficio y como sujeto de saber, la educación y finalmente, la

ciudad como escenario de memoria e historia donde hay una la interacción de niños, jóvenes y adolescentes con los nuevos escenarios educativos de esta.

Esta síntesis general, permite identificar las temáticas alrededor de las cuales se ha publicado en la Revista a lo largo de sus cuarenta años (Ver Gráfico N.º 2). No obstante, es preciso recordar que este análisis no describe la totalidad de la RCE y que se realizó una selección de aquellos artículos que explicitaron ser productos de investigación, tras dicha selección y la lectura temática de estos artículos, se realizó la identificación de los conceptos centrales elaborados a propósito de la Investigación en Educación y Pedagogía que a continuación se presenta.

GRAFICO N.º 2 Temáticas generales



CAPITULO 2. CONCEPTOS CENTRALES

A partir de la revisión general de los 780 artículos que contienen los 75 números publicados en la *Revista Colombiana de Educación* entre 1978 y 2018, así como de la selección y lectura temática de 283 artículos, se procedió a la identificación de los conceptos centrales emergentes en los artículos enunciados como investigaciones o producto de investigación. Tal análisis evidenció una gran dispersión de conceptos, entre estos: prácticas educativas, sujeto, formación de maestros, reforma educativa, infancia, escuela, pedagogía, enseñanza, aprendizaje, ciudad e investigación, entre otros. No obstante, fue posible describir, dada su reiteración, 5 grandes conceptos: educación, ciudad, pedagogía (y su relación con la práctica pedagógica), investigación y sujeto. A continuación, se enuncia el primero de éstos.

2.1. Educación

Al hablar de este concepto se encontró que se alude a diferentes enfoques. El primero hace referencia a la conceptualización del término desde autores como Noguera (2013), Helg (1980) y Runge y Muñoz (2010); el segundo, a la relación con la educación más allá de la escolarización; el tercero, a la importancia que ha tenido la educación en la sociedad y la pregunta ¿quién educa y cómo se educa?; y finalmente, a la educación como sistema.

Frente al primer enfoque se puede decir que Noguera (2013) plantea que el término *educación* es un concepto moderno forjado en el siglo XVII y desarrollado en las elaboraciones de Kant y Rousseau, en especial, las retomadas de este último a principios del siglo XX y que entre la versión disciplinaria (Locke) y su formulación liberal (Rousseau), fue Kant quien por primera vez estableció la base conceptual para la educación al definirla como “*aquella acción constituida por los cuidados (con los niños) y la formación (o Bildung, a su vez, está compuesta de la disciplina y la enseñanza)*” (p.8).

En este sentido, para Kant desde los planteamientos de Noguera, la educación implicaba la posibilidad de transformación de la animalidad en humanidad, lo que significaba la principal herramienta para la conformación del hombre, que nacía inacabado y frágil. La condición de la educación era, entonces, la existencia de un adulto y un infante o joven, tratándose de una actividad jerarquizada donde uno dirige al otro con el propósito final de que ese otro consiga, como parte de esa dirección, su propia autonomía; es decir, que logre alcanzar su propio autogobierno: gobernar, dirigir y conducir para que el otro aprenda a conducirse.

Con ello, es preciso decir que Noguera (2013) en sus planteamientos retoma posturas de Compayré y Durkheim (1929) para referirse a dicho término: desde Compayré, la educación es el conjunto de actos reflexivos por medio de los cuales se ayuda al sujeto al desarrollo de sus facultades físicas, intelectuales y morales en busca de su perfección, su felicidad y la realización de su fin social. Desde Durkheim se indica que:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado aún el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (p.10).

De otro modo, Helg (1980) señala que la educación se concentraba en la enseñanza primaria y secundaria confiándole a la iglesia, en su momento, las nuevas formas de fomento de la educación. En este sentido, para dicha autora, la educación colombiana aparece estrechamente vinculada al desarrollo económico del país y a las necesidades de su economía donde la educación no fue un factor de progreso general ni fomentó el crecimiento económico. Al contrario, fue el despegue económico de ciertas regiones, lo que generó la necesidad de desarrollar la instrucción, a costa de un atraso creciente en otras áreas que quedaron excluidas del proceso.

Por otro lado, se encontró que Runge y Muñoz (2010) plantean frente al término *educación* que este era el mecanismo por el cual las repúblicas podrían llegar a consolidarse y que, a partir de ello, hacían un llamado a los gobiernos liberales para que vieran en la primera escuela el fundamento del saber y la palanca a través de la cual se levantarían los pueblos al grado de civilización que el siglo XIX reclamaba. En este sentido, dichos autores resaltan que era necesario consolidar una educación popular o generalizada para que fueran instruidos los que hasta ahora habían sido excluidos de la educación, especialmente los indios que, a su juicio, eran los verdaderos dueños del país. De igual manera, consideraban que:

Los maestros de la escuela tendrían ocasión durante todo el día de instruir a los niños en los preceptos sociales ya que estos eran el objeto principal de la escuela, además del tiempo que le deberían dedicar a enseñar a hablar, escribir y calcular (p.10).

En esta perspectiva se ha venido planteando la educación como un proceso abierto a la difusión de valores apoyados en la gobernabilidad y democracia, donde su función principal era contribuir a la construcción, modernización e integración de la nación; mientras que la paz, la salud y la educación constituyeron el soporte que delimitaría la finalidad de la acción pedagógica. Así entonces, la educación era, en general, un complejo institucional determinado y determinante de tres grandes instancias: la estructura económica, el estado y los partidos políticos y las luchas y contradicciones sociales, que para el grupo de Investigación de Historia de la Educación (1978) era entendida como:

Un fenómeno organizado, intervenido y enmarcado por el estado y no, por tanto, como proceso de ideologización espontáneo. [...] De esta manera la educación, aunque fundamentalmente está orientada a promover la representación dominante, debe también dar cabida a modalidades regionales y en veces disímiles de esta representación. Que esto suceda, depende naturalmente del grado de conflicto social alcanzado en cada momento, aunque debe subrayarse el hecho de que en este dominio y a pesar de los antagonismos objetivos pueden crearse divergencias, pero nunca, espontáneamente antagonismos en la representación (p.2).

De este modo, se plantea la educación desde diferentes autores como un proceso que contribuye a la formación de sujetos a partir de sus diferentes dimensiones, ocupándose de sus cuidados, su transformación de animalidad en humanidad, de sus facultades y de su perfeccionamiento, en el cual el adulto es aquel sujeto encargado de dicho proceso de instrucción para su correcto posicionamiento en la sociedad.

A partir de las formas como es entendida la educación y su relación con el desarrollo socioeconómico, la instrucción y la política, entre otras, se habla de un segundo enfoque en relación con la educación más allá de la escolarización en el que se retoman la familia, la escuela y la sociedad como principales órganos de educación y formación desde hace varias décadas, en nuestro país. En este sentido, una primera postura identificada fue la de la Delegación Peruana (1978) planteando esta que el concepto de educación no es propiedad de la “Escuela” o que los centros educativos son las únicas instituciones que pueden brindar educación, sino también la familia, los centros de trabajo, los talleres, los medios de comunicación masivos, entre otros, quienes tal vez educan de un modo más impactante que la escuela.

En general, es toda la sociedad la que educa como un todo y esta concepción de la educación implica la crítica radical del sistema escolar tradicional para dar cabida a un planteamiento mucho más integral que reconozca las posibilidades de otros canales educativos, dado que la educación es no sólo el resultado del esfuerzo de los maestros en las aulas sino también de la actitud y la conducta general de la sociedad y de sus sistemas de organización social y política.

A su vez, a partir de la década de los 90, la educación adquiere una dimensión estratégica. Se hace un intento por ligarla a los desarrollos tecnológicos, a los medios de comunicación masiva, a la revolución de la información y a la formación para el trabajo donde la escuela entra a desempeñar un papel determinante en la educación.

De igual manera, la escuela, como institución educadora, para Ávalos (1982) “*se analiza como un sistema social desde el punto de vista pragmático en términos de los procesos de socialización (costumbres, códigos, valores, modelos de interacción, etc.). Desde una perspectiva fenomenológica, se examinaron las percepciones y significados asignados a sus actividades por la población escolar*” (p.6). De esta manera, la escuela es una institución mediadora de los saberes que una sociedad ha producido y acumulado a lo largo de su historia, llevando a revisar permanentemente sus contenidos y propuestas didácticas para determinar si aquello que es enseñado tiene alguna funcionalidad para la sociedad en la cual está inmersa.

En esta perspectiva, implica además reconocer que los conocimientos y saberes se generan también fuera de las aulas de clase. Vale la pena resaltar que la escuela es uno de los lugares privilegiados para generar procesos de apropiación cultural, pero no es el único.

Así entonces, desde la postura de Corvalan (2006), la escuela es una institución educadora ya que:

(...) contribuye a ampliar los ángulos de mira, coadyuvando, si es preciso, a resignificar la propia existencia y a imaginar nuevos escenarios de vida, que luego serán traducidos en objetivos reales y alcanzables. En la vida cotidiana, el hecho de compartir un mismo escenario con docentes y otros estudiantes con orígenes e historias distintas a la propia, estimula al joven a ver más allá de su ámbito tradicional de existencia. En la práctica, más allá de los encuentros convencionales en el aula, lo que ocurre es una transposición de submundos. (p.7).

De esta manera, la escuela como medio de distinción y movilidad social ha de habilitar a los sujetos, no sólo para la reproducción, sino también para la producción y la emancipación social. Definitivamente, la formación de sujetos pensantes constituye uno de los principales aportes del sistema escolar al desarrollo de la sociedad. Sin embargo, resulta pertinente reconocer que como lo plantea Corvalan (2006), hoy más que nunca, ni la familia ni la escuela constituyen

los únicos nichos de socialización diciendo con ello que, en la actualidad, el efecto de los medios de comunicación sobre la definición del ser y el querer ser complejizan cualquier observación al respecto. En este sentido, es importante resaltar que a pesar de los intentos hechos en el plano familiar y educativo frente a la educación, el peso de lo estructural sobre el acontecer de las sociedades aún sigue ocupando un lugar protagónico y determinante para dicho proceso.

Así entonces, la escuela no es el único espacio donde se educa a los sujetos y donde se brindan conocimientos y saberes básicos, éstos pueden ser adquiridos de diferentes maneras y en diferentes espacios; en esta lógica, Garzón (2009) plantea que quien logra crear un vínculo con la cultura, con los eventos culturales, con los museos, con el teatro, con los mismos espacios públicos abiertos en donde se puede socializar o fácilmente plantearse una propia interpretación con respecto a cualquier cosa, genera en sí mismo un aprendizaje único y personal propio de cada individuo.

Así entonces, en la educación, hoy, la edad adecuada para aprender no existe, pues son todas y el lugar puede ser cualquiera: una fábrica, un hotel, una empresa, un hospital, los grandes y pequeños medios o Internet. Estaríamos pasando con ello de una sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa.

En relación con el tercer enfoque, se alude a la importancia que ha tenido la educación en la sociedad, y en las preguntas: ¿quién y cómo se educa?. Frente a ¿Quién educa? se evidenció que hace referencia al sujeto adulto quien se ocupa del disciplinamiento del cuerpo, la mente y el espíritu del niño, un sujeto frágil que necesita cuidados y formación y que requiere de la enseñanza desde todos los ámbitos (moral, espiritual, intelectual, familiar, escolar etc.) para su correcta educación. En este sentido, al nombrar al sujeto adulto, se hace referencia a aquella persona que está en capacidad de formar a otro, inculcando hábitos y posturas, educando en valores, moralidad, etc.

Por ello, es que el hombre necesita de otro para educarse, aprender y conocer porque no es un ser humano pasivo e inerte; es activo producto de la libertad, en desarrollo de facultades físicas, intelectuales y morales en búsqueda de la perfección. Frente a ello, Noguera (2013) plantea que:

Aquella búsqueda de la perfección y la actividad del alumno debe estar comprometida con su educación; por lo tanto, debe estar al servicio de la acción educativa del profesor, colaborar con él para llegar hasta donde se le conduce. De ahí que: La educación no abandona la naturaleza a sí misma, sino que la vigila, le dicta sus reglas y, en caso de necesidad, la reprime. De un modo general, es obra de la autoridad al igual que la libertad, pues la autoridad adquirida por el maestro que sabe hacerse estimar y obedecer, le permitirá acudir al convencimiento con más frecuencia que a la represión. Cuanta más autoridad tenga, menos necesitará usarla. (p.9).

En cuanto a ¿Cómo se educa? se encontró que se habla del proceso educativo en el que intervienen múltiples aspectos: sociales, administrativos y de aprendizaje, que a su vez son campos posibles de investigación; pero cualquiera de estas potenciales investigaciones no puede llevarse a cabo sin la participación directa del proceso educativo en cualquiera de sus múltiples aspectos. En este sentido, el impacto de la educación en la sociedad y especialmente en la escuela, ha llevado a retomar el currículum y los métodos de enseñanza, a partir de la implantación de las escuelas europeas que fueron diseñadas para instruir a las clases altas y de ahí que Mojica (1978) plantee que:

La experiencia colombiana a través del tiempo es un buen ejemplo de esta tradición, de ahí que, no debe sorprender a nadie el prejuicio social que caracteriza el sistema educativo colombiano. En teoría, la escuela pública es para todos; en la práctica, el sistema se rige por un conjunto burocrático de normas rígidas, de costumbres y tradiciones que tienen como consecuencia mantener aisladas a la población para cuyo beneficio fueron originalmente establecidas (p.4).

De igual manera, se enuncia que los programas educativos estuvieron orientados a hacer obligatoria la asistencia tanto de los niños como de sus familias de estratos más bajos a las escuelas dirigidas a la población de sectores medios, a

los diferentes programas de educación compensatoria dirigidos a desertores y repitentes, y a la participación de los padres en la administración escolar. Frente a ello, se evidenció que Sierra (2005) anunció que dicha estrategia tuvo como soporte una investigación realizada en 1966 por el profesor James Coleman sobre la *Igualdad de Oportunidades Educativas* y que constituyó un primer intento por medir el rendimiento escolar.

Frente al último enfoque: la educación como sistema, ésta es vista como un sistema definido y como un conjunto de elementos que estructuran un proceso para alcanzar objetivos, por ello, la educación es un sistema, pero no un sistema cerrado sino abierto, en constante relación de comunicación o información con los demás sistemas de la sociedad: el sistema económico, el sistema político y el sistema cultural.

Estos sistemas de la sociedad dieron cabida a pensar la educación desde la diversidad, tanto en la escuela como en los centros de educación superior; frente a ello Sierra (2005) señala que:

En el campo educativo, las políticas y normas que se han venido avanzando, en especial, a partir de la reforma constitucional de 1991 han estado dirigidas a niveles de educación básica y media, siendo muy débil su aplicación en la educación superior, tanto en lo relacionado a cobertura, como a los componentes curricular y académico, debido en parte al desconocimiento del sentido y de la importancia de fomentar programas de etnoeducación y educación intercultural en las instituciones universitarias. (p.3).

Con lo anterior, se puede decir que la educación como sistema permite aludir a las denominadas políticas públicas y educativas que han venido implementándose a lo largo de la historia de la educación, orientadas principalmente a influir sobre el contexto en el que se quieren implementar. De igual manera, Ciprian y Atehortúa (2005) plantean que en 1958, la planeación hizo sus primeros esbozos a propósito del mejoramiento de las labores de coordinación y administración del sector educativo desde su dirección.

A partir de ello, las conclusiones elaboradas por misiones y especialistas evidenciaron el vacío que tenía el país en el campo de la investigación educativa, emergiendo la necesidad de conocer y explorar nuestra propia realidad para formular soluciones adecuadas, y coordinar los planes educativos con los otros planes generales del Estado, en especial los económicos.

En conclusión, Rueda (1984) plantea la importancia de que la educación sea un proceso en que el niño participe activamente para que pueda “inventar o reconstruir por invención” diferentes conceptos señalando que para esto no basta con la experimentación, sino que es necesario que ésta se realice en un ambiente adecuado, el cual debe ser cuidadosamente diseñado de acuerdo con principios pedagógicos y psicológicos. En este sentido, la educación ha desempeñado un papel fundamental en el progreso de las sociedades, en el que, a través de ella y a partir de las cuatro formas en que se ha aludido en la revista a dicho concepto, es que el hombre ha transmitido y hecho parte de dicho proceso desde sus experiencias y vivencias.

2.2. Ciudad

Frente al concepto de *ciudad* que emerge, de manera reiterativa, en los discursos identificados en algunos artículos de la RCE, es posible señalar con Castaño (2009) que:

Bogotá dentro del concepto de ciudad, en las primeras décadas del siglo XX se convirtió en un espacio cuya imagen reflejaba la acogida de diferentes grupos sociales, donde se destacan de manera opuesta, las élites con sus capitales acumulados representados en su participación en el comercio de la ciudad y a su vez los pobres, los campesinos e indigentes que con su miseria motivaban una imagen de ciudad como un espacio de muerte, tal como lo expresa Zambrano (2002) “la ciudad en sus gentes es una historia de Los Miserables” Así, la ciudad como espacio de poder, cumple diferentes funciones (social, política, religiosa, entre otras) y de acuerdo con estas se planea, se construye y se transforma. (p.6).

En esa lógica, es posible señalar que a esta categoría se alude de tres formas distintas. En la primera, la ciudad se concibe como un espacio público; en la segunda, la ciudad es un espacio educador y finalmente, la ciudad es un espacio de socialización y construcción.

En primer lugar, la ciudad como un espacio público apunta, en un primer momento, a las concentraciones de memoria permitiendo percibirla, interpretarla y darle sentido. La memoria se convierte en una herramienta de construcción para la ciudad y los espacios públicos, teniendo presente factores que intervienen en esta como la clase social, el género y la edad, entre otros. El espacio público como elemento integrante de la ciudad puede concebirse como una manera de apropiarse de los bienes históricos y a su vez, de las tradiciones. Por lo tanto, el reconocimiento de los usos del espacio público en el siglo XX permitiría la constitución de un sentido histórico que favorezca la construcción de identidad y por ello Castaño (2009) retoma planteamientos de Canclini (2001), quien expresa al respecto:

(...) los espacios públicos y las prácticas de uso como elementos del patrimonio histórico cumplen su función en el mundo actual en la medida en que contribuye a identificarnos como nación, al reconocimiento de una cultura, no petrificada en el tiempo, sino que se convierten en bienes discutibles y analizables (p.8).

En este sentido, es necesario entender la ciudad como un espacio público donde la calle es el principal lugar de aprendizaje, experiencias y transformación tanto de ésta como de los sujetos. En esa línea, Castaño (2009) plantea que las calles evidencian la transformación de la ciudad por cuanto son el escenario físico de flujo y reflujo de elementos de composición social. La calle materializa las necesidades de quienes la habitan y la construyen y de quienes dependen de ella como vía de intercambio de bienes.

En este punto es necesario decir que la *calle* también era vista como un espacio de lucha y reconocimiento de los derechos de los sujetos que en ella habitan. La calle fue lugar de disputa y lucha por el reconocimiento de los derechos de las clases obreras y trabajadoras que, desde el sentimiento de inconformidad, vinculaban a otros actores que se identificaran con la causa. Frente a esto Castaño (2012) plantea que:

La calle representaba para los protagonistas un lugar distinto, para los policías y militares era el espacio donde se materializaban las normas y se ejecutaban aún desde el uso de la fuerza; y para los estudiantes, el lugar para trasgredir las normas y a través de esto expresar su protesta frente a las decisiones del gobierno de la época (p.12).

La calle entonces se transforma en lugar de tensiones e intereses, lo que favorece o no la experiencia de los ciudadanos en ella; así, para algunos, la calle puede representar poder, para otros sumisión, para otros oportunidad y para otros temor; lo anterior depende de la manera como los sujetos interactúan en el espacio y la manera como lo construyen desde sus actuaciones.

En segundo lugar, la ciudad como un espacio educador está ligada a los jóvenes y a los diferentes espacios que posibilitan su formación, evidenciando por una parte los conceptos que de ciudad se identifican en los múltiples discursos de los jóvenes, quienes la reconocen a partir del conjunto de relaciones que en ella continuamente se entremezclan de modo tal que la escuela genera sentidos. La calle, el centro comercial, la esquina, los medios de comunicación, las plazas, los parques, las avenidas, etc., dicen de los modos de estar y entender la ciudad. Por otra parte, Herrera, Olaya y Muñoz (2006) retoman planteamientos de Huergo (2000) para decir que:

Las reflexiones acerca de la ciudad deben ir más allá de la pregunta por la fundación de lo urbano, para hablar de la forma en que la ciudad constituye los sujetos y, al mismo tiempo, la manera en que los sujetos constituyen, desde sus vivencias, la ciudad. Así, la ciudad se nos presenta como un

entramado cultural que genera, construye y deconstruye sentidos, un ámbito que conjuga en un solo movimiento producción de sentidos y formación de sujetos (p.4).

En esta perspectiva, como lo retoman los autores anteriormente mencionados (la ciudad como una experiencia de vida), es importante concebirla no desde la mirada arquitectónica del espacio sino en la manera como ésta cobra significación en cuanto es habitada y vivida por sujetos que la significan y resignifican constantemente a partir de sus propias experiencias. Igualmente, ellos señalan que entender la ciudad como experiencia socio-comunicacional es asumir los espacios urbanos desde las interconexiones comunicativas e intersubjetivas que construyen los agentes, donde la ciudad es comunicación significada en el entramado existencial de los ciudadanos.

A su vez, enuncian que el flujo de sentidos que desbocan en la ciudad no son tan sólo una experiencia simbólica sino que también son una experiencia física, por ende desde su decir, la ciudad, sus calles y sus espacios configuran rutas que dejan ver partes de la ciudad y constituyen perspectivas múltiples en donde además las rutas y las rutinas construidas por los individuos, debido a sus lugares de trabajo, de estudio y demás, constituyen mapas mentales que dicen de las percepciones de la ciudad pero que configuran, al mismo tiempo, las ciudades al ser lugares de significación en donde se despliegan prácticas culturales y múltiples relaciones.

Es así como, a través de las realidades percibidas por los sujetos, se identifican diferentes lugares y espacios de la ciudad como escenarios de formación y aprendizaje, en los cuales se adquieren posturas y en donde a partir de la realidad de ésta, las interacciones están condicionadas por los contextos en los que están inmersas, posibilitando las formas de actuar. Por esta razón es que autores como Herrera, Olaya y Muñoz (2006) siguen retomando los planteamientos de Huergo (2000) para decir que:

La ciudad, como espacio de heterogeneidad, mediado por territorios y rutas, medios de comunicación y espacios públicos, también está habitado por diferentes campos culturales y políticos. La ciudad desde estos campos nos habita y nos configura: La ciudad misma, como ámbito que habitamos y nos habita, es un magma productor de sentidos y formador de sujetos. En cuanto “campo” o compleja trama de equipamientos socioculturales y políticos, la ciudad nos habita: estamos inmersos en ella, habitados por ella, nos conforma como sujetos, y al mismo tiempo es habitada por nosotros: estamos invirtiendo en ella, recorriéndola e inscribiéndola, otorgándole sentidos, en cuanto ella es trama y a la vez es escenario (p.17).

Dichos elementos planteados en este tercer enfoque aluden a la idea de *ciudad educadora* en la perspectiva de que hoy la escuela no es el único espacio donde se imparte la educación de unos saberes específicos y donde se aprende, sino que la ciudad brinda diferentes espacios de formación para niños, jóvenes y adultos con el fin de que no sean sólo para su recreación sino que estos sirvan para su educación y formación integral.

En tercer lugar, la ciudad como espacio de socialización describe en la perspectiva señalada por Jiménez (2007) al barrio y la ciudad como sinónimos de aventura, ofreciendo diferentes espacios de interacción con el otro, favoreciendo su desarrollo y abriendo posibilidad de explorar y experimentar nuevas situaciones, por esta razón:

La ciudad, como un espacio de socialización y conquista por parte de niños y niñas es fundamental, cuando es recogida por medio de su narrativa en la experiencia personal y en su espacio biográfico, cuando dan cuenta del ambiente del centro de la ciudad en su relato, los personajes, su oferta turística y las situaciones que han vivido, tanto a nivel individual como familiar (p.24).

Así, pensar en la ciudad y en quienes la habitan exige pensar en las relaciones que se establecen entre estos, ya que quien construye la ciudad, imagina, sueña y

materializa una idea a través de este escenario, motivando, generando sentimientos y propiciando nuevas experiencias para sus habitantes. En tal sentido: *“La ciudad se convierte, para los jóvenes, en un marco de referencia, nido de interacciones, imágenes y sensaciones que componen el proceso de construcción de sí mismos. En otras palabras, el entorno urbano le proporciona al joven los elementos para su constitución como sujetos y ciudadanos”* (Herrera, 2009, p.14).

Así, el sujeto constructor de un espacio físico es, a su vez, constructor de un espacio mental que, envuelto en un diálogo de sensaciones, permite mejorar sus comportamientos y generar nuevas transformaciones; por ello, quien habita un lugar es a su vez constructor de este; en este sentido, emergen diferentes relaciones entre sujetos que le dan sentido a los espacios físicos y los dotan de significados haciendo posible la constitución de un lugar.

De ahí que la ciudad esté en relación con el espacio público, las calles, los lugares y sus habitantes al igual que sea vista como una construcción social, que se posibilita como un lugar para el aprendizaje y en cuyo interior, la creación de los vínculos con su historia se proponen como un elemento que favorece la identidad de lugar de sus habitantes. Por ello, Castaño (2009) alude a la ciudad en cuanto a una construcción social motivando a la creación de imágenes mentales y consolidando a su vez una memoria como patrimonio de quienes la habitan. De este modo, Castaño (2009), citando a Saldarriaga (2002), habla de la ciudad en el sentido que cambiarla o destruirla de cualquier modo afecta su historia y por ende, *“la imagen de la ciudad es una construcción mental que el ciudadano elabora a partir de sus percepciones y experiencias, es una memoria hecha de muchas memorias”* (p.7).

2.3 Pedagogía

Si bien este no es un concepto de gran reiteración como los demás, es importante su identificación ya que, a partir de la revisión de la selección de artículos de la

RCE, se permitió identificar tres posibilidades analíticas que en los ejercicios investigativos se enuncian como pedagogía. Primero, la pedagogía como disciplina ligada a la formación de sujetos; segundo, la pedagogía como la práctica de conducir y orientar la conducta y tercero, la pedagogía en relación con la práctica pedagógica.

En este sentido, se puede precisar que la discusión frente a la pedagogía proliferó a finales de los años 70, ligada a referentes formativos y teorizaciones pedagógicas tomadas de otras disciplinas como la psicología y la sociología, entre otras, para preguntarse por el maestro y su enseñanza en el mundo contemporáneo.

Con relación al primer asunto, el debate pedagógico a propósito de la pedagogía como disciplina, se enfocó en la discusión frente a la reconfiguración de un campo conceptual que admitiera un estatus propio para esta, cuya preocupación central sería el lugar de la escuela y el maestro y cuyos objetivos, fueron recuperar la voz del maestro y su autonomía. Santos, Baquero y Beltrán (2008) anuncian la Pedagogía como disciplina vinculada al proceso de formación de los sujetos en el que retoman planteamientos de Vasco (1990) para decir que:

La pedagogía está estrechamente relacionada con el proceso de formación, entendida como la búsqueda que tiene toda sociedad para preparar a las futuras generaciones y así lograr la supervivencia y la convivencia en el sistema social en el que se encuentren establecidas. En esta línea de ideas, define la pedagogía como un saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de su reflexión personal y dialogal sobre sus prácticas pedagógicas, con miras a convertirlo en praxis pedagógica a partir de la experiencia y los aportes de varias disciplinas. (p.8)

Frente al segundo asunto, la pedagogía en relación con la práctica de conducir y orientar la conducta de los sujetos, Gómez (2013) utiliza la concepción de Noguera (2013) quien destaca que el término *pedagogía* es usado para referir la práctica de conducir y orientar la conducta de otros y que bajo estos enunciados,

las prácticas pedagógicas se expresaron como una forma de conducir dicha conducta. Sin embargo, para Díaz (2010) la práctica pedagógica se instituyó como un dispositivo de regulación de discursos/significados, prácticas/formas y transmisión de significados; tales prácticas operadas para la modernidad, se materializaron en planes, programas y técnicas que tuvieron como finalidad la conversión del sujeto.

En dicha práctica de conducir y orientar la conducta, vemos cómo la escuela fue determinante en el proceso, interviniendo el maestro e influyendo en gran medida la modernidad. Para ello, la pedagogía, se interroga por la potencia que tiene ésta en la conversión de los sujetos y cómo orienta sus condiciones de enseñanza a la instrucción de reglas. Aquí, el maestro desde los planteamientos de Gómez (2013): *“adquiere otros rostros que van más allá de la escuela y se convierte en un educador de la higiene, para regular no solo el cuerpo, sino la vida en una sociedad incluyente, marcada por los procesos de modernización de las sociedades capitalistas.”* (p.24)

Por último, en la tercera alusión frente a la pedagogía en relación con la práctica pedagógica, Echeverry (1979) dice que:

La Pedagogía no es solamente un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. (...) el maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las teorías o de las ciencias, y el instrumento que utiliza para ello es el METODO DE ENSEÑANZA. Es esta condición del maestro (tener que adecuar el discurso de la ciencia a la edad de los sujetos del aprendizaje, hacerlo comprensible, dosificarlo y calificarlo), la que hace que su relación con el conocimiento sea a través de una práctica pedagógica (p.4).

Del mismo modo, Echeverry (1979) alude a la práctica pedagógica como una noción que designa: a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía; c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas y d) Las

características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.

De allí que Abello (2004) plantee que en las prácticas pedagógicas cotidianas del docente subyacen diversas concepciones, algunas de las cuales resultan determinantes para el análisis y la explicación de los fundamentos de sus propuestas didácticas. Entre las más relevantes hay que mencionar las concepciones acerca del aprendizaje, del sujeto que aprende, de la ciencia y el conocimiento, del sujeto que enseña, etc. En este sentido, “[...] *Las concepciones epistemológicas del docente están presentes en la toma de decisiones en relación con los distintos componentes del currículum, por lo que tienen una proyección en la práctica*” (p.2).

Es así como en la práctica pedagógica no se habla, únicamente, de la cotidianidad del maestro y de lo que sucede en sus rutinas de clase; por el contrario, se planea un asunto más complejo y es su constitución a través del triángulo institución (escuela), sujeto (el maestro) y discurso (saber pedagógico), donde se establecen relaciones dinámicas y de mutua independencia, con matices muy diversos.

Finalmente, las prácticas pedagógicas, desde la postura de Marín (2013), pueden ser leídas como prácticas de conducción porque todas ellas procuran modificar la conducta de los individuos por la acción (la ejercitación) que estos comienzan a realizar sobre sí mismos (p.9). Dicha acción ocurre en procesos de interacción dentro y fuera el aula de clase, con los maestros y con la escuela.

2.4 Investigación

La investigación es uno de los conceptos más reiterativos en la lectura de los artículos seleccionados de la RCE ya que en esta se alude a la investigación en relación con: la enseñanza, el proceso educativo, la formación docente y la nueva concepción de capacitación de maestros.

Inicialmente, en los planteamientos de Vélez (1981), la investigación en relación con la enseñanza y la reorganización de la experiencia señala que:

Por INVESTIGACION EN LA ENSEÑANZA se pueden entender tres cosas, al parecer diferentes, pero realmente idénticas: a) la investigación que se lleva a cabo dentro del campo de la educación en cualquiera de sus múltiples aspectos, b) la enseñanza de la investigación, c) la enseñanza en y a través de la investigación. En un comienzo pensamos que era necesario optar por uno de estos tres enfoques si no queríamos perdernos en un tema tan complejo y amplio, pero una consideración más detenida nos convenció de lo contrario, que no es posible hablar con exactitud de la investigación en la enseñanza sin tomar simultáneamente el triple enfoque de investigación para la enseñanza, enseñanza de la investigación y enseñanza a través de la investigación. La unión de este triple aspecto lo hemos logrado, así nos parece al menos, a través de la definición de investigación como reorganización de la experiencia o lo que viene a ser lo mismo, interiorización de la acción (p.2).

La investigación aquí puede entenderse como la actividad misma del pensamiento en contraposición al conocimiento generado por otros y dentro de este contexto, se entiende como experiencia; así, *“la contrastación continua con los datos tiene como consecuencia una reorganización continua de la experiencia y la reorganización de la experiencia no es más que el proceso de investigación en donde la hipótesis inicial tiene que adaptarse para asimilar los nuevos datos”* (Vélez, p.3).

En este sentido, la investigación es entendida como el lugar donde se representan las circunstancias del fenómeno que se quiere investigar para intentar descubrirlo, por ello, por investigación se pueden entender muchísimas cosas. Sin embargo, se ha optado por un sentido muy preciso que se considera como la expresión más auténtica del espíritu innovador de dos grandes teóricos de la educación: John Dewey y Jean Piaget.

Al respecto, y siguiendo los planteamientos de Vélez (1981), toda investigación no es más que la interiorización de la acción o reorganización de la experiencia donde esta interiorización puede, sin embargo, ser formal o informal. En el primer caso, se habla de investigaciones de papel y lápiz y en el segundo, de investigaciones no escritas. El maestro que está aprendiendo, continuamente, de su misma enseñanza, está llevando a cabo una investigación auténtica, aunque no necesariamente con fines de divulgación; se trata de una investigación no escrita. En este sentido, para dicho autor enseñar es aprender, donde *“el mismo maestro puede proponerse como objetivo la divulgación de sus conclusiones investigativas; en ese caso, se trata de una investigación escrita. No se trata propiamente de dos investigaciones sino de una sola y única investigación, con la diferencia de que la primera permanece inédita, y la segunda no”* (p.6).

Asimismo, a propósito del concepto de investigación se alude a la investigación educativa en particular en los planteamientos de Orozco (1998) para quien, siguiendo lo resaltado por el investigador británico Wilfred Carr, la investigación educativa sería conducida por una ideología política y un conjunto de valores educativos conexos que se articulan de manera sistemática en las formas de investigación y terminan por ocultar sus orígenes en los modelos y enfoques investigativos. En este sentido, las prácticas a las que se articula la investigación y la formación de docentes parecen un todo homogéneo:

La investigación, en cuanto actividad culturalmente significativa y socialmente valorada, puede contribuir tanto a la emergencia de procesos emancipatorios como al afianzamiento de modelos institucionales de carácter instrumental destinados al mantenimiento del statu quo. Puede estar, en otras palabras, al servicio de los más nobles ideales y propender por las mejores intenciones, como también a favor de otro tipo de propósitos e intereses no siempre acordes con las necesidades del momento (p.3).

Igualmente, la investigación educativa constituye un saber importante a considerar en la enseñanza dirigida a los docentes. De tal modo que se describe ese saber, entendido como el conjunto de técnicas, metodologías y parámetros conceptuales

de la actividad investigativa, como un componente necesario en las diferentes propuestas curriculares orientadas a la formación docente. En esta línea, se asume que con un claro conocimiento del “saber investigativo” el maestro estará en condiciones de mejorar su práctica. Con ello, Orozco (1998) señala que:

[...] la investigación educativa, en tanto práctica ejercida por especialistas, pretende mejorar los programas de formación de maestros a través del diseño de criterios preceptivos que se desprenden lógicamente, como resultado de un tratamiento riguroso, de los diferentes datos empíricos que se obtienen a través de los procesos de investigación positiva (sea ésta de corte cualitativo o cuantitativo). Dentro de esta lógica es posible, entonces, pensar en la definición de criterios universales para la formación de maestros. [...] (p.4).

Así, desde los planteamientos de Orozco (1998), la investigación se constituye como una práctica cultural cuyo propósito es la formación de un sujeto histórico que, a través de la construcción de sentidos, incide en la transformación cultural de su contexto y en este sentido, las prácticas investigativas no están para él, orientadas a mejorar las prácticas educativas en sí mismas, sino que apuntan a la realización de los proyectos que ese sujeto social configura para un momento dado. De igual manera, sitúa al maestro como sujeto social que dimensiona sus prácticas en función de la construcción de una ciudad educativa, entendida ésta como la multiplicidad de espacios en los que el maestro se desenvuelve en la perspectiva de formar nuevos ciudadanos.

Por último, emerge el concepto de capacitación ya que, según se describe, desde mediados de la década del 80 se formularon una serie de críticas relativas a la llamada “capacitación” de los maestros en ejercicio. Desde los planteamientos de Martínez y Unda (1995) en el caso particular de la escuela y de los maestros *“la capacitación fue entendida como el conjunto de acciones encaminadas a mejorar la labor educativa de los docentes en términos de dotarlos de unas habilidades y destrezas para mejorar su oficio en aspectos y metodologías muy puntuales de su quehacer”* (p.2).

En este sentido, la capacitación para el trabajo está estrechamente ligada a la investigación en la medida en que como lo plantean los autores, la primera se contrapone a la segunda, e incluso la investigación ha permitido identificar que la capacitación se orienta hacia el desarrollo de habilidades manuales y la formación de operarios, con metodologías centradas en elementos prácticos y el sistema de observación-ensayo-error. Por tal motivo, dichos autores plantean que:

El hecho de que los programas de capacitación no se muestren “eficaces” en introducir los cambios esperados en el sistema educativo y la incapacidad de transferir al aula los contenidos y métodos que han sido objeto de aprendizaje durante ellos, ha sido la preocupación central de esta crítica verificada a través de numerosas investigaciones. A partir de ello, los esfuerzos se han centrado, por una parte, en identificar deficiencias y dificultades en los programas de capacitación, y por otra, en diseñar estrategias y modelos que permitan introducir los cambios considerados necesarios para su mejoramiento (p.1).

2.5 Sujeto

Finalmente, el sujeto enmarca el quinto concepto identificado. Este, por una parte, es planteado desde la formación de los sujetos y por otra, desde el sujeto como producto y productor de la cultura y la sociedad.

Cabe anotar que, según se describe en las tematizaciones elaboradas, este es un concepto relativamente reciente y cuya emergencia se inscribe en el siglo XX. Primero, desde la formación de los sujetos, Alvarado y Ospina (2006) retoman planteamientos de Maffesoli (2004) quien dice que el “sujeto” desde el imaginario moderno, se define desde tres supuestos: la separación, el sustancialismo y el ideal de perfección. Con ello, definen al sujeto ubicando toda la fuerza en su razón y en el lenguaje con que se nombra lo que pasa por la razón. De esta manera, *“la categoría sujeta ha ido saturándose de discurso, de lenguaje, pero quedando vacía en tanto desde la separación, el sustancialismo y los ideales de perfección, se ha ido perdiendo su realidad.”* (p.4).

En este sentido, piensan al sujeto históricamente, en un tiempo y espacio específico y en el marco de un proyecto de sociedad a construir que exigiría comprender y transitar desde el paradigma del sujeto–objeto y del sujeto que demanda intervención política hacia una comprensión más compleja del sujeto que permita evidenciar su capacidad de producción subjetiva, su capacidad de configurar y prefigurar los sentidos. Se refiere, entonces, a la necesidad de producir nuevos sentidos desde referentes no experimentados o no evidenciados con anterioridad.

Así, el sujeto no es una esencia, no tiene una identidad preestablecida; el sujeto implica un modo de ser y de estar, una multiplicidad de acciones y posiciones y una producción social y frente a ello Martínez y Cubides (2012) anuncian que el sujeto no es el lugar de la plena libertad que defienden los subjetivistas, ni el de la plena sujeción, como argumentan los funcionalistas. El sujeto es potencia, posibilidad, poder constituyente, resistencia, voluntad de acción, solidaridad, pero también es debilidad, egoísmo, poder instituido, función social.

En esta perspectiva los autores hablan del sujeto como un conjunto de hábitos a los que se está acostumbrado, permitiendo pensarse con ello su formación y todo lo que ello conlleva. De igual manera, plantean que la formación de sujetos, no sólo desde los objetivos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), sino desde cualquier política educativa debe apuntar básicamente a tres propósitos, el primero al aprendizaje de unos saberes o ámbitos del conocimiento social, el segundo al desarrollo y potencialización de procesos de interacción en unos dominios o campos sociales y el tercero, a la promoción de prácticas sociales y culturales con un horizonte ético–político, plural y democrático.

En este sentido, desde los planteamientos de dichos autores, la formación de los sujetos debe pasar siempre por lo cognitivo, lo volitivo y lo praxiológico, tres dimensiones que deben verse abordadas desde un marco cultural y político determinado.

De este modo, Gómez (2003) indica que, entre las prácticas y los saberes sociales, el sujeto se va constituyendo mediante su inserción en lo público a través del universo simbólico de significados, leyes y normas que el estado promueve, y mediatizado por las relaciones de poder en que se encuentra envuelto. En otras palabras:

Los dominios o campos en los cuales se expresa el sujeto social se dan en lo público, en donde se manifiesta lo visible, se expresan las identidades, el espacio donde se habita y se interactúa; en lo simbólico dado por el universo de significados que el sujeto comparte en sus diversas comunidades de prácticas; y en las relaciones de poder que el Estado, a través de sus diversas instituciones y organizaciones, abroga o reglamenta códigos jurídicos, normas morales o prescripciones o convenciones sociales. (p.7)

Así entonces, la formación de los sujetos, en particular en tanto subjetividades políticas de niños y niñas, implica para Alvarado y Ospina (2006) la formación de su ciudadanía plena, creando oportunidades y condiciones para que éstos puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia y para que sean capaces de pensar e interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión con apoyo a su cultura de pertenencia y apropiación de los significados culturales de los colectivos a los cuales pertenece (su escuela, su familia, su grupo de pares, su cultura, su etnia, etc.). Con ello entonces *“se trata de ayudar a potenciar en ellos y en ellas como sujetos políticos, una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujeto desde la autonomía”* (p.7).

Segundo, el sujeto como producto y productor de la cultura y la sociedad, es visto desde Herrera (2010) en tanto que la realidad histórica única de cada sujeto construye su ser en el mundo a partir de una gama de relaciones y rasgos identitarios donde éstos permiten afirmar que abstracciones de la vida social como la edad, la etnia, los roles sociales, la clase social, el sexo, el género y la orientación sexual de las personas, son definitivas en la configuración de dichas

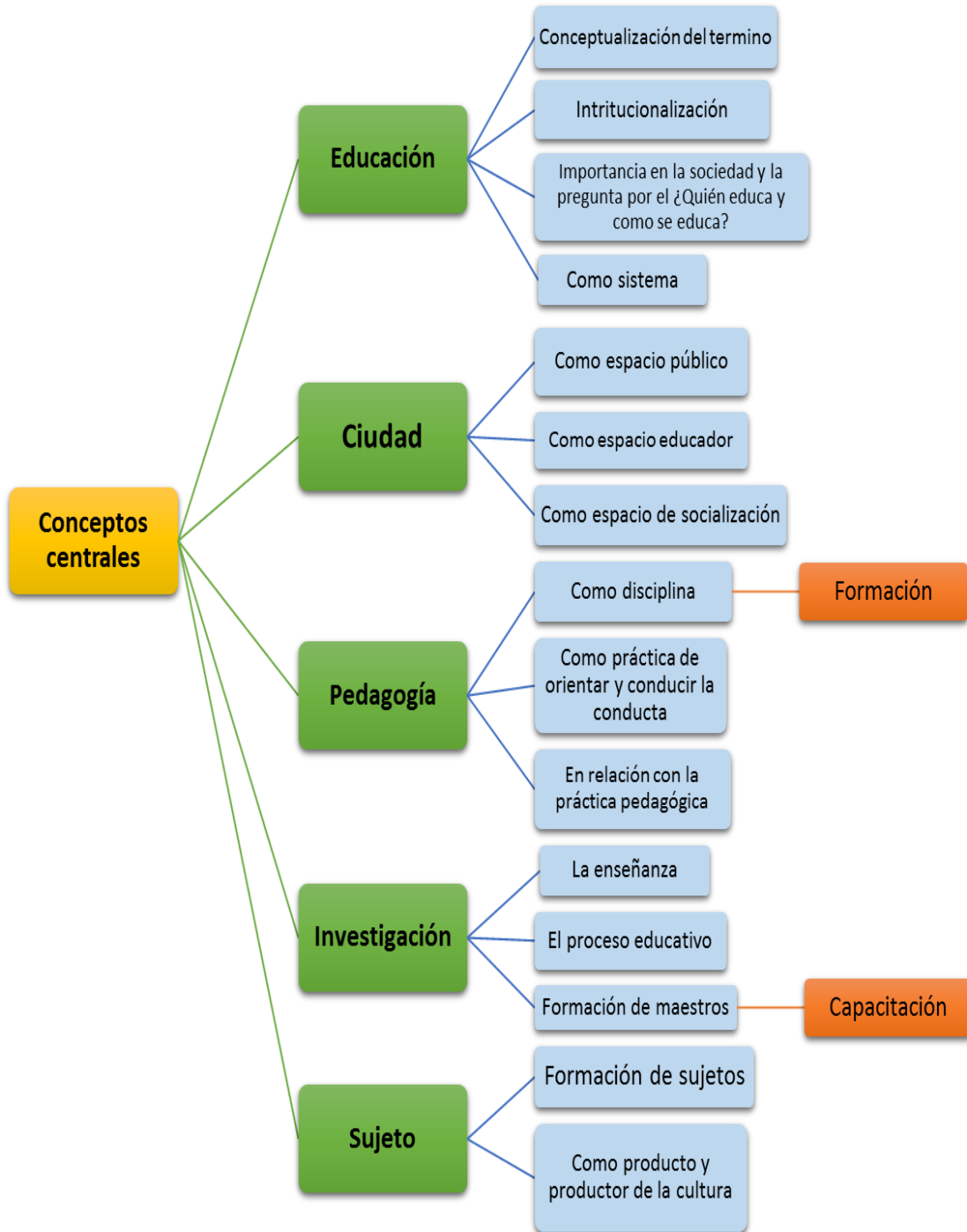
identidades al igual que la forma como cada ser humano es concebido, valorado, reconocido e integrado al interior de su grupo social. Es así como Herrera plantea que:

Nos hemos constituido en los sujetos que somos, mediante la aplicación de tecnologías sobre nosotros mismos aprendidas durante la infancia y la juventud; para ello, se remite a la historia, en la idea de develar la procedencia de los discursos en torno a las transformaciones corporales de los sujetos, a sus prácticas, así como a la emergencia de dispositivos que han obrado desde la escuela en el gobierno de la población (p.3).

Se dice entonces que el sujeto es producido socialmente y, que como lo plantean Alvarado y Ospina (2006), su auto constitución transcurre entre dos campos: lo propio y lo que le influye; así retomando a Cubiles (2004), la recuperación del sujeto en su totalidad influye también en su concepción como producto y productor de lo cultural y lo social, pasando también por la recuperación de su autonomía, entendida ésta no como mera retórica, ni metáfora, ni discurso vacío o discurso sin sujeto. Así, “se trata de recuperar su “capacidad de pensar por sí mismo, sin desconocer al otro, y reconocer, crear, disponer en la práctica los principios que orientan la vida”. (p.6).

En síntesis, se puede decir que se identificaron dentro de estos cinco (5) conceptos anteriormente señalados una gran variedad de líneas, entradas y alusiones a cada uno de ellos, permitiendo tener una claridad de aquello que se ha venido investigando frente a la educación y la pedagogía en algunos de los artículos de la RCE durante 1978 y 2018 en la UPN (Ver gráfico N.º 3). Por esto, se encontrará, en el capítulo siguiente, la descripción de la relación entre los conceptos identificados y caracterizados en este capítulo.

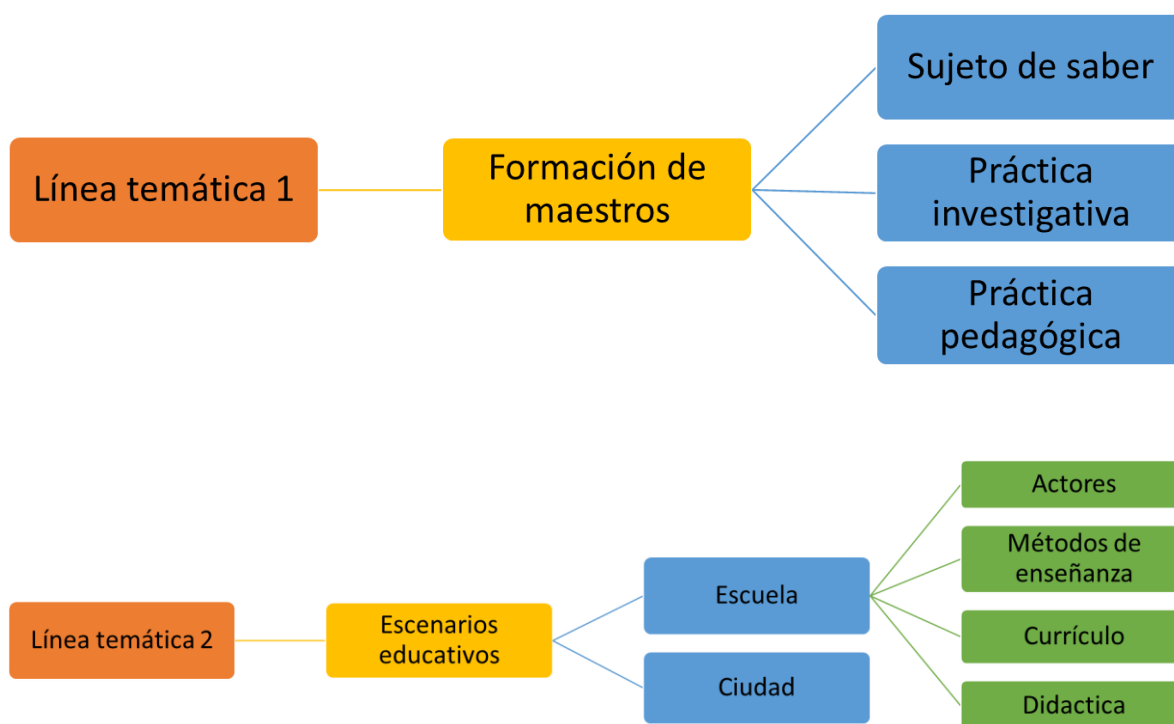
GRAFICO N° 3. Descripción de los conceptos centrales



CAPITULO 3. DESCRIPCIÓN DE RELACIONES ENTRE CONCEPTOS

Uno de los objetivos propuestos en este trabajo fue la descripción de las relaciones entre los conceptos centrales emergentes en el estudio de ciertos artículos de la *Revista Colombiana de Educación* de la Universidad Pedagógica Nacional, durante el período comprendido entre 1978 y 2018. Lo anterior permitió establecer las relaciones entre éstos definiendo dos (2) líneas temáticas centrales: formación de maestros y escenarios educativos. Para precisar dichas líneas temáticas se elaboró el siguiente gráfico:

GRAFICO N.º 4 Líneas temáticas



3.1. Formación de maestros

A propósito de la primera línea temática, se evidencia una relación entre el maestro como sujeto de saber, su práctica investigativa y las prácticas pedagógicas; por lo tanto, se denominó a esta primera línea temática ***Formación de maestros.***

La formación de maestros relaciona, en un primer momento, al maestro como sujeto de saber que desde la postura de Martínez y Unda (1995) refiere a una comprensión del maestro como el portador de saber pedagógico, saber que está constituido por nociones, conceptos, métodos etc. Y que se establecen en el ejercicio de la práctica pedagógica realizada en la institución educativa vinculada a su plan de estudios y al campo amplio de la cultura. Así entonces:

Entender al maestro como sujeto de saber es, en primer lugar, reconocer que tiene un saber que le es propio; es un saber que se pregunta por las distintas manifestaciones de la cultura —el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje, los conocimientos— y por la relación entre éstas y la práctica pedagógica. De esta manera, el maestro es un sujeto que inscribe su práctica en relación directa con su compromiso ético y con la cultura; un maestro que problematiza, que inventa, propone y que se piensa a sí mismo (p.8).

El maestro, en esta perspectiva, se instala en un campo complejo que le posibilita establecer nuevas conexiones, someter a debate y problematización su saber y generar nuevas experiencias que le permitan articular nuevas formas del pensamiento. Sin embargo, Martínez y Unda plantean que se abre un campo difícil de vislumbrar desde dos perspectivas frente al papel del maestro y su relación con la educación-conocimiento. Una de ellas, la educación en el campo de la “performatividad” de la búsqueda de la eficiencia y la eficacia del sistema, donde a su vez se relaciona con el conocimiento y la otra, donde se ubica a la enseñanza en la perspectiva de la generación de formas diversas de pensamiento abiertas a los juegos del lenguaje.

Con ello, se hace necesario hablar en este punto del maestro desde su práctica investigativa, aludiendo a este como un alumno e investigador para lo cual Vélez (1981) considera que *“todo alumno es un investigador en potencia y sólo aprende en la medida que investiga y a través de esta investigación continua y personal, reorganiza el material que de una manera inteligente le va ofreciendo su maestro”* (p.4).

De esta manera, la investigación es una práctica cuyo propósito es la formación de sujetos a través de la construcción de los sentidos que inciden en gran medida en la transformación de su contexto. Es por ello por lo que Orozco (1998) habla de la investigación en la medida en que las prácticas investigativas no están exclusivamente orientadas a mejorar las prácticas educativas en sí mismas, sino que éstas apuntan a la realización de los proyectos que dicho sujeto configura para un momento histórico dado. De esta manera, el maestro, situado como sujeto social, dimensiona sus prácticas investigativas en función de la construcción de una ciudad educativa, entendida desde Orozco como *“la multiplicidad de espacios en los que el ser maestro se desenvuelve en la perspectiva de formar nuevos ciudadanos”* (p.5).

En este sentido, la construcción de nuevos espacios en los que el maestro se desenvuelve lleva a pensar en su relación con las prácticas pedagógicas, ya que en gran parte estas experiencias formativas permiten interrogarse por algo, estudiar otras disciplinas, la construcción de nuevos conocimientos y lo más importante, el interés por la investigación. Es por ello que, desde hace algunos años, se piensa en la formación de maestros desde el maestro como sujeto de saber, desde su práctica investigativa y su práctica pedagógica para lo cual, Calvo, Rendón y Rojas (2004) plantean que:

Los programas de formación docente valoran cada vez más el papel de las prácticas y de la reflexión sobre las mismas. Al respecto han surgido bastantes propuestas que van desde la reflexión de las prácticas en los contextos educativos específicos, hasta la conformación de grupos de investigación en torno a problemas de enseñanza. Quedan por verse los grados de articulación entre las

propuestas, es decir, entre el modelo pedagógico, de enseñanza y de práctica de los programas de formación docente, con la posibilidad real que ofrece el centro de práctica para la formación del estudiante de acuerdo con la intención de la institución. Así mismo, si las prácticas cotidianas de las instituciones favorecen la formación de un maestro reflexivo, crítico e investigador, tal como sobresale en las propuestas (p.12).

De igual manera, Luna y Concari (2013) consideraban la formación como parte de un entramado de prácticas sociales, políticas y discursivas que se construyen a lo largo de la historia. Sin embargo, Cardona, Loaiza y Ospina (2008) recalcan que formar a alguien no equivale a imponerse sobre el sujeto. Por el contrario, a la luz del pensamiento libertario significaba entender al ser humano en el conjunto de sus dimensiones y habilidades, pensando siempre en ir más allá de la idea de desarrollar su inteligencia o su capacidad de procesar información. En este sentido, plantean que:

Formar a alguien pasa por potenciar la emocionalidad y fortalecer con decisión la voluntad que, a la larga, es lo que menos se atiende cuando se habla de arriesgar en esta dirección. Por tanto, lo esencial es resaltar que para crear una efectiva consciencia histórica, no basta con que las personas sean lúcidas o tengan una gran capacidad analítica; pues, el punto nodal de dicha consciencia tiene que ver antes que nada con la voluntad: con esa facultad de lo humano que hace que la persona se mueva y se enfrente con el deseo de ser sujeto, de transformar ese deseo en pensamiento lúcido y acompañar ese pensamiento con la construcción de discursos en los que se sienta incorporado y no ausente (p.25).

En este sentido, la formación no es vista solamente como un proceso necesario para el ser humano, sino como la posibilidad de rescatar y resaltar aquellas habilidades y potencialidades de los sujetos que se están formando sin dejar de lado, claro está, que la formación también es necesario verla desde los imaginarios culturales que se constituyen desde diferentes referentes, aunque en muchas ocasiones no de manera clara, para orientar el pensamiento, la acción y los sentimientos de las personas.

Así pues, en la línea temática denominada *formación de maestros* se destacó aquello que circula a propósito de la importancia de la investigación y la práctica como ejercicios en los que se reconoce el papel del maestro y lo más significativo de dichas experiencias, para con ello darle el verdadero significado y lugar en diferentes contextos a dicho proceso formativo.

De igual manera, hay que resaltar que la formación de maestros es un proceso vinculado claramente a la educación superior, en particular a la *Universidad Pedagógica Nacional* como institución formadora de maestros y de allí que la *Revista Colombiana de Educación* se ocupe de la divulgación de dicho asunto.

3.2. Escenarios educativos

La segunda línea temática identificada a partir de los conceptos centrales fue la de **escenarios educativos**, en la cual se evidenció una relación entre la escuela (y con ella sus actores, los métodos de enseñanza, el currículo y la didáctica) y la ciudad, bajo el entendido que estos constituyen dos escenarios en los que la educación constituye un centro de interés.

Para dar desarrollo al primer escenario educativo identificado, se hace necesario retomar los planteamientos de Martínez (2010) a propósito de la escuela, ya que como este lo plantea, esta no existió siempre y para hablar de ella no hay que remitirse ni a Grecia ni a la Antigüedad. Su emergencia es relativamente reciente, constituyéndose en un acontecimiento en el orden del saber y del poder que es necesario documentar, y que es posible reconocer a través de los registros documentales llamados *Planes de escuela*, realizados entre 1774 y 1821; así, la escuela, es entendida como una parte de la sociedad desde el punto de vista pragmático en términos de los procesos de socialización (costumbres, códigos, valores, modelos de interacción, etc.) y como un sistema social en sí mismo. Del mismo modo, Guzmán (1985), habla de ella, como aquella en donde:

Se articulan los saberes científicos y sociales. Es decir, que el aula de clases es uno de los lugares donde se define el modo de relación que tiene el sujeto con la

cultura y los saberes sociales. El aula de clases es uno de los lugares en donde la reflexión, la crítica y las propuestas didácticas pueden darse, puesto que en su interior se orienta el proceso de apropiación cultural, a través del trabajo mismo (p.8).

En esta perspectiva, la escuela y el aula de clases son lugares que permiten el desarrollo de los sujetos (niños y jóvenes) en todas sus dimensiones a través de la formación y la educación, resaltando su función como mediadora de los saberes que una sociedad ha producido y acumulado a lo largo de su historia, implicando con ello, pensar en la importancia que tienen los métodos de enseñanza, el currículo y la didáctica. Siguiendo con los planteamientos de Guzmán (1985), se hace necesario que se sigan procesos de evaluación en sus contenidos y prácticas para el adecuado proceso de formación. Diciendo así que:

(...) la escuela debe revisar permanentemente sus contenidos y propuestas didácticas para determinar si aquello que se está enseñando tiene alguna funcionalidad para la sociedad en la cual está inmersa. Implica, además, reconocer que los conocimientos y saberes, se generan también fuera de las aulas de clase. En este sentido, vale la pena resaltar que la escuela es uno de los lugares privilegiados para generar procesos de apropiación cultural, pero no es el único (p.3).

La importancia de hablar de la escuela desde los *currículos* permitió entender la noción de dicho concepto en autores como Martínez (1979), quien lo plantea como un conjunto organizado de experiencias tendientes a la formación integral del hombre, orientado a la selección de objetivos, contenidos de materiales, métodos y formas de evaluación. Adicional a ello, lo enuncia como un sistema coherente en el cual los objetivos de la enseñanza, los contenidos, la metodología y aun los criterios de evaluación, desarrollan la capacidad del alumno para *“asimilar, transformar y generar conocimientos que lo habilitan para interpretar el contexto social en el cual se mueven”* (p.3).

Con ello, el currículo, como parte de la formación integral del sujeto, ofrece una estructura flexible que permite desarrollar programas de formación para el desempeño laboral según el territorio en el que se encuentre ubicada la escuela y las características económicas de esta como de la región en donde posiblemente se desempeñará el estudiante. Así, el currículo para Martínez debe ser diferenciado en cuanto a algunas formas de metodología, recursos educativos y contenidos referidos a actividades propias del medio, al igual que el componente científico y metodológico siempre deberá estar orientado a dar una formación integral e independiente de la zona en que sea aplicado.

En este sentido es importante rescatar la postura de Echeverry (1979) frente a la didáctica, desde la pedagogía, y en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, planteando que:

Para delimitar lo pedagógico como teoría y como práctica, el trabajo de investigación se sitúa en la forma de existencia cotidiana de la Pedagogía: la Didáctica. La Pedagogía se apropia de múltiples nociones de otros conocimientos, para utilizarlos en diferentes procesos. Sin embargo, existe un campo específico donde aquella se convierte en un saber aplicado, que particulariza y operacionaliza. Es alrededor del proceso enseñanza-aprendizaje, como ejercicio metódico, donde se reúnen enunciados de diferentes dominios del conocimiento, individualizándose así una multiplicidad de conceptos o nociones que podemos denominar la Didáctica (p.3).

La escuela entonces es vista como uno de los escenarios educativos, que desde la postura de Corvalan (2006) es denominada como elemento no único pero primordial en el proceso de transformación social en el que su aporte es uno de los más valiosos, en la medida en que *“se ejerce directamente sobre los sujetos, es decir, sobre el sustento empírico de cualquier transformación: los hombres y mujeres constructores de realidad”* (p.19).

La escuela contribuye entonces, desde esta perspectiva, a ampliar la mirada en cuanto a la resignificación de la propia existencia y a imaginar nuevos escenarios

de vida, que permitan plantearse objetivos reales y alcanzables. Valderrama (2004) enuncia que, en la vida cotidiana, el hecho de compartir un mismo escenario con docentes y otros estudiantes con orígenes e historias distintas a la suya, estimula al niño y al joven a ver más allá de su propia realidad para así darle valor a su proceso educativo en la escuela. Así entonces, considera que se debe:

Pensar la transformación de la institución escolar y poner en marcha una nueva pedagogía que contemple comunicativamente relaciones dialógicas, interactivas, que parta de la idea de que el sujeto de la educación es un sujeto activo, que asuma la formación del ciudadano mirando de frente las transformaciones informacionales de la sociedad contemporánea, supone no sólo hacer visibles las prácticas cotidianas dentro y fuera del aula de clase, sino también comprender los saberes socioculturales, las opiniones, las representaciones sociales y los imaginarios que los actores escolares poseen sobre el mundo de la comunicación y la educación (p.2).

Ahora bien, la ciudad como escenario educativo retoma, en primera instancia, la concepción de joven anclada a la visión de ciudad desde Herrera (2009), en la que se asume al joven como un sujeto con una serie de capacidades que debían ser potencializadas y donde él mismo, como sujeto de derechos y deberes, debía ayudar a la construcción de la ciudad. En ese orden de ideas *“los espacios eran la posibilidad de fortalecimiento de las capacidades de los jóvenes que permitían, además, construir una cultura de la civilidad”* (p.15).

Los tiempos y espacios que hicieron aparecer la escuela se han vuelto permeables y por ello desde los planteamientos de Martínez (2010), no se educa en espacios cerrados, siendo ésta una de las características de la escuela moderna, que separaba el espacio escolar de otros espacios: la familia, el trabajo, la calle, el hospital, el cuartel y la cárcel. La educación actual propone y, efectivamente, abre su espacialidad ocupando en su nueva extensión otros lugares que antes no le pertenecían. Así entonces *“la ciudad y en general toda la sociedad, constituyen los espacios abiertos que demandan una nueva educación.*

Las conferencias mundiales de educación han calificado esta variación con una expresión directa: visión ampliada de la educación” (p.15).

De igual manera, la ciudad como un espacio de socialización y conquista por parte de niños y niñas según Jiménez (2007) es fundamental, cuando ésta es recogida por medio de su narrativa en la experiencia personal y en su espacio biográfico, al igual que cuando dan cuenta del ambiente del centro de la ciudad en su relato, los personajes, su oferta turística y las situaciones que ha vivido, tanto a nivel individual como familiar. En este sentido:

[...] El barrio y la ciudad, como sinónimo de aventura, ofrecen un sin número de espacios formales y no formales de encuentro y socialización. Algunos de ellos se denominan lugares de paso o no lugares, debido a que no generan ninguna identidad para el adulto (p.24).

Es importante señalar que los espacios públicos en las grandes ciudades (metropolis) han ganado un lugar fundamental en el momento de hacer planeación de las ciudades según Parra (2009) ya que éstas, se venden por sus espacios públicos, donde la gente compra y construye, donde hay excelentes ambientes naturales, parques adecuados para la recreación de los niños, zonas verdes para compartir ratos amenos con la familia, etc.

Con ello cabe señalar que Parra (2009) cita a Páramo (2004) para decir que las ciudades están constituidas por lugares cargados de signos, símbolos y significados, los cuales surgen como consecuencia de las numerosas reglas sociales y regulaciones que permiten que ciertas cosas se hagan en ciertos lugares y no en otros y que de la misma forma, la ciudad debe hablar un lenguaje que pueda ser comprensible, donde la gente sea capaz de leer la calle o un monumento para con ello poder hacer que esta sea un lugar de aprendizaje.

De esta manera, se puede decir que, desde Parra (2009), la ciudad es una construcción física, política y económica pero también es una construcción psicosocial donde, además se debe tomar a la ciudad como un ambiente de

aprendizaje y de crecimiento personal que, junto con las características personales, interactúa con los elementos físicos para afectar los procesos psicológicos ligados al aprendizaje. Para ello:

Los ciudadanos necesitan aprender cómo explorar y navegar dentro de la ciudad, cómo acceder a la información necesaria, cómo hacer uso del espacio público y cómo hacer uso de todos los recursos que ofrece (p.4).

Finalmente, la ciudad se percibe cada vez más como un espacio en recuperación donde se han incluido obras de arte en el espacio público que han aportado a la transformación de la visión de sus habitantes sobre la ciudad, según lo planteado por Espinosa (2009). Sin embargo, además, esta transformación se alude a que se ha producido una ciudad más participativa y activa en cuanto al uso de los espacios públicos, fortaleciendo con ello la interacción de los habitantes con y en la ciudad.

Según se señala, existen ambientes de aprendizaje dentro y fuera de la escuela que deben ser contemplados y por ello, es importante ampliar y diversificar el horizonte educativo; es decir, comprender que la escuela es sólo uno de tantos ambientes y contextos de educación y que el aprendizaje se relaciona con los sistemas político, cultural y económico. Así, retomando planteamientos de Colom (1996), se señala la urgencia de entender la ciudad como espacio educador ya que adopta la tarea de completar cada aspecto de la formación del ciudadano.

Desde esta perspectiva, la ciudad se estructura como ente educador aportando nuevas configuraciones pedagógicas. La ciudad, entonces es:

Un espacio educativo que posee características diferenciales de los espacios reconocidos para tal fin, la escuela. La ciudad aporta nuevas formas de aprender que se basan en la libertad, la experiencia, la indefinición de contextos y la multiplicidad de emisores, lo cual es determinante en la educación informal de los ciudadanos (p.4).

Con todo lo anterior, se puede decir que la **formación** y los **escenarios educativos** constituyen las dos líneas temáticas identificadas, a partir de la selección y estudio de algunos artículos de la RCE que permitieron identificar, articular y describir conceptos como: formación de maestros, investigación, prácticas pedagógicas, escuela y ciudad. Finalmente, se da paso al último capítulo en el que se presentan los grupos de investigación e investigadores articulados a las dos líneas temáticas descritas.

CAPITULO 4. Grupos de investigación e Investigadores

El tercer objetivo específico del presente trabajo de grado fue establecer los grupos de investigación e investigadores articulados a cada una de las líneas temáticas descritas. Para ello, en primera instancia se elaboró un balance general de en cada uno de los conceptos centrales identificados en la selección de artículos y se identificaron quienes fueron los autores de los artículos que publicaron a propósito de las líneas, los artículos publicados, año y finalmente su vinculación o no a algún grupo de investigación obteniendo información de esto último desde el CvLAC y el GrupLAC² Para ello se realizó un gráfico (Ver Anexo, Gráfico N.º 5) en el que se evidencia lo mencionado anteriormente:

GRÁFICO N.º 5. Autores vinculados a los conceptos descritos.

Línea temática	Título del artículo	Año	Autor(es)	Grupo de investigación	Líneas de investigación
Formación	FILOSOFIA MORAL Y PEDAGOGÍA	2003	Marieta Quintero Mejía	No presenta grupo de investigación	Investigación Educativa, desarrollo Humano y Educación. Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud y Formación ética y política
			Alexander Ruíz Silva	No presenta grupo de investigación	No presenta líneas de investigación activas.
	EXCLUSION E INCLUSION: LECTURA DE NARRATIVAS DE UN GRUPO DE JÓVENES CONSTRUCTORES/AS DE PAZ.	2008	Marta Cardona	No presenta grupo de investigación	No presenta líneas de investigación activas.
			Julián Loaiza	No presenta grupo de investigación	Línea de Investigación para la Construcción de las Paces y Socialización política y construcción de subjetividades.
			Héctor Fabio Ospina	No presenta grupo de investigación	Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades.

² El CvLAC y el GrupLAC Son herramientas informáticas que actualizan el sistema de bodega de datos (data warehouse) de Colciencias. Son servicios permanentes de hoja de vida en el cual los investigadores, innovadores, académicos, expertos y grupos que así lo deseen pueden actualizar su información para los usos del SNCyT.

	CRISIS Y APORIAS DE LA EDUCACION EN LA SOCIEDAD MODERNA OCCIDENTAL: ELEMENTOS INICIALES PARA UN DEBATE ANTROPOLOGICO-PREDAGOGICO SOBRE EDUCACION Y POSMODERNIDAD.	2010	Andrés Klaus Runge Peña	Formación y Antropología Pedagógica e Histórica	Antropología Histórica y Sociología de la Infancia y la Juventud. Antropología Histórico-Pedagógica, Formación y Formabilidad. Formación de maestros. Iconología, Imagología y Metaforología. Prácticas educativas y procesos de subjetivación.	
			Diego Alejandro Muñoz Gaviria.	Formación y Antropología Pedagógica	Desarrollo humano y Contextos Educativos. Pedagogía. Comunicación y Nuevas Identidades. Formación de maestros. Antropología Pedagógica e Histórica. Entre otros.	
	PRAGMATICAS DE SI EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES. ANALISIS DE DISCURSOS ESTATALES E INSTITUCIONALES.	2013	María Virginia Luna	No presenta grupo de investigación	Prevención y Control y Quimioterapia y Resistencia.	
			Sonia Beatriz Concari	No presenta grupo de investigación	Desarrollo tecnológico, CTS, educación con tecnologías, laboratorios remotos, energías sustentables.	
	UN DIAGNOSTICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA	2004	Gloria Calvo	No presenta grupo de investigación	Evaluación de la educación media. Sistematización de experiencias. Desarrollo Humano desde la Primera Infancia. Entre otras	
			Diego Rendón Lara	No presenta grupo de investigación	Didácticas específicas.	
			Luis Ignacio Rojas	No presenta grupo de investigación	No presenta líneas de investigación activas.	
	Escuela	EDUCACIÓN Y BICENTENARIO: LA INQUIETUD DEL PRESENTE.	2010	Alberto Martínez Boom	Grupo Historia de la Práctica pedagógica GHPP	Análisis arqueológico y genealógico. Políticas educativas. Conservación del patrimonio histórico. Historia de la escuela, el maestro y el saber pedagógico. Formación de maestros. Educación y pedagogía. Entre otras
		CRISIS Y APORIAS DE LA EDUCACION EN LA SOCIEDAD MODERNA OCCIDENTAL: ELEMENTOS INICIALES PARA UN DEBATE ANTROPOLOGICO-PREDAGOGICO SOBRE EDUCACION Y POSMODERNIDAD		2010	Andrés Klaus Runge Peña	Formación y Antropología Pedagógica e Histórica
Diego Alejandro Muñoz			Formación y Antropología Pedagógica		Desarrollo humano y Contextos Educativos. Pedagogía. Comunicación y	

			Gaviria.		Nuevas Identidades. Formación de maestros. Antropología Pedagógica e Histórica. Entre otros.
	MEMORIAS DE LA VIOLENCIA POLITICA Y FORMACIÓN ETICO-POLITICA DE JÓVENES Y MAESTROS EN COLOMBIA.	2012	Piedad Ortega	Grupo Educación y Cultura Política	Conflictos y convivencias. Pedagogía crítica. Educación popular. Educación Comunitaria
			Martha Cecilia Herrera	Grupo Educación y Cultura Política	Educación y cultura política. Socialización Política
	RUTAS EPISTEMICAS Y PEDAGOGICAS DE LA PRIMERA VIOLENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: ENTRE LA MEMORIA OFICIAL Y LAS OTRAS MEMORIAS.	2012	Jorge Enrique Aponte Otalvaro	Procesos sociopolíticos y contemporáneos	Organización y participación a nivel social comunitario. Historia y memoria. Genealogía de la enseñanza de las ciencias sociales. Construcción de memoria social y memoria histórica y su relación con procesos educativos. Enseñanza de las ciencias sociales. Memoria y conflicto.
	SUJETO Y POLITICA: VINCULOS Y MODOS DE SUBJETIVACION.	2013	David Andrés Rubio Gaviria	Grupo Historia de la Práctica pedagógica GHPP	Historia conceptual de la pedagogía. Enfoques pedagógicos. Evaluación. Formación docente. Historia de conceptos pedagógicos. Lenguaje y comunicación.
Ciudad	JÓVENES-CUERPOS, CALLES Y MOVIMIENTO.	2006	Cecilia Herrera, Vladimir Olaya y Diego Muñoz	Grupo Educación y Cultura Política	Educación y cultura política. Infancia, cultura y educación. Pedagogías críticas y alteridades. Redes, movilizaciones por la educación y subjetividades políticas. Cibercultura y educación.
	INFANCIA Y CIUDAD. UNA MIRADA DESDE LAS NARRATIVAS POPULARES URBANAS EN BOGOTÁ.	2007	Absalón Jiménez Becerra	Grupo de Investigación Emilio	Historia de la Educación en Colombia. Historia de la infancia, la familia y la educación, siglo XIX a la actualidad. Historia política y social de Colombia, siglo XIX a la actualidad. Infancia y cultura. Historia del pensamiento pedagógico colombiano

Este gráfico permitió identificar los autores adscritos a las categorías identificadas en los artículos seleccionados en cuanto a la investigación en Educación y Pedagogía, situando el grupo de investigación al que se vincula o las líneas investigativas que maneja. Esta información resultó relevante para este trabajo investigativo porque permitió rastrear quiénes publicaron investigaciones sobre

Educación y Pedagogía en la Revista Colombiana de Educación entre 1978 y 2018, así como caracterizar las líneas temáticas.

En segunda instancia, se establecieron luego de este balance general 3 grandes grupos de investigación articulados a los conceptos de las dos (2) líneas temáticas teniendo en cuenta el número de apariciones en la selección de artículos realizado de la RCE. Dichos grupos de investigación fueron:

1. Grupo Estilos Cognitivos
2. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica
3. Grupo Educación y Cultura política

Esto grupos de investigación cuentan con diferentes condiciones de emergencia y diversos temas de estudio, con la intención de dar a conocer el enfoque o trabajo investigativo de los mismos se presentará brevemente cada uno de ellos.

Primero, el *Grupo de Investigación Estilos Cognitivos* se conformó hace 25 años en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional como parte de los grupos que realizan investigación con el propósito de desarrollar investigación analítica en torno a una serie de problemáticas cuyo tema general es la noción de estilo cognitivo en su relación con el aprendizaje, la cultura y el contexto educativo. El trabajo continuo del grupo ha permitido consolidar conceptual y metodológicamente un programa de investigaciones que se ha constituido en línea de investigación de algunos programas de Licenciatura y, en particular, en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

El Grupo de investigación estilos Cognitivos es liderado por Christian Hederich Martínez, se ubica en la categoría A1 de Colciencias, son integrantes de este Ángela Camargo Uribe, Omar López Vargas, Diana Abello Camacho, Lida Rincón Camacho y Carolina Hernández Valbuena, quienes actúan como sus los principales investigadores. Las líneas de investigación que han tenido mayor desarrollo en el grupo son:

1. Estilo cognitivo y logro educativo.

2. Efectividad diferencial de modelos +- educativos y pedagógicos.
3. Estilos cognitivos de docentes y estudiantes.
4. Estilo cognitivo y movilidad funcional.

A partir de sus investigadores y líneas de investigación, se logró evidenciar el desarrollo de 17 publicaciones entre investigaciones, polémicas, informes y reflexiones especialmente frente al concepto de educación, escuela, ciudad y vinculado a la descripción de la segunda línea temática nominada: espacios educativos.

En segundo lugar, se identifica el *Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP)*, el cual inicia sus labores investigativas en 1975 pero se consolida en 1978 como un grupo de investigación interuniversitario. El grupo está conformado por investigadores de la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia en su sede en Bogotá. Actualmente lo conforman 8 miembros fundadores, 19 investigadores y 23 estudiantes en formación que pertenecen a los semilleros de Investigación en Pedagogía, Arqueología del Oficio y Pedagogía Planetaria, enfocándose en el estudio de reflexiones sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía. El GHPP, declara 5 líneas de investigación:

1. Políticas educativas.
2. Formación de maestros.
3. Recuperación de la memoria educativa y pedagógica.
4. Historia de conceptos y relaciones conceptuales.
5. Pedagogía y Cultura.

La revisión de los artículos seleccionados permitió identificar 14 publicaciones realizadas por algunos de los miembros fundadores e investigadores, los cuales se articulan a las líneas de investigación, permitiendo tanto la descripción de los conceptos centrales identificados como de la primera línea temática: formación de maestros.

Y en tercer lugar, el grupo de investigación *Educación y Cultura Política* adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá se encuentra en categoría A. Este grupo fue fundado por Martha Cecilia Herrera y al que pertenecen Yeimy Cárdenas, María Cristina Martínez Pineda, Vladimir Olaya Gualteros, Rocío Rueda Ortiz, Raúl Infante Acevedo, entre otros miembros investigadores.

Se ha interesado en estudiar los mecanismos de conformación y difusión de la cultura política dominante, su relación con las culturas políticas subordinadas, las formas de resistencia y los nexos establecidos con la educación, con el propósito de comprender mejor las dimensiones culturales de la situación política actual, los proyectos de sociedad que subyacen detrás de las acciones políticas, y la función que la educación y la socialización han venido teniendo en nuestras formas de participación social y política. Frente a ello, en este trabajo se retomaron artículos como: Planes de desarrollo visión de ciudad y concepciones del "joven" (Herrera, 2009); Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación (Martínez y Cubides, 2012), entre otros.

Por otro lado, haciendo un análisis de las líneas de investigación que manejan los grupos se identificó una similitud en temas o intereses epistemológicos entre algunos de ellos: el GHPP y el grupo de Investigación Educación y Cultura política, por ejemplo, expresan un interés en el estudio a propósito de la cultura y las políticas educativas.

Es importante destacar que hay un grupo de investigadores que no se encuentran vinculados a ningún grupo de investigación o no están registrados en las bases de datos oficiales de Colciencias (GRUPLAC), tales como: Omar López, Sonia Triana Vera, María Aiello, Robert Arvone, Guillermo Mojica, César A. Vera, José Otero, Hernando Roa Suárez entre otros, lo cual sería interesante revisar en próximos trabajos investigativos.

A manera de conclusión se puede decir que los autores ya mencionados hacen parte del grupo de investigadores que producen a propósito de la investigación en educación y pedagogía en la medida que generan elaboraciones sobre los

conceptos identificados. Además, respecto al aporte que este tipo de análisis brinda, se puede afirmar que en posteriores investigaciones podría ser usado para conocer qué temas se encuentran en desarrollo y cuáles son los menos relevantes y con ello precisar cuáles temáticas falta por investigar o ampliar en cuanto al educación y pedagogía.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Este trabajo es un acercamiento a la investigación, en el campo de la educación y la pedagogía, desde algunas de las producciones de la *Revista Colombiana de Educación - RCE* (adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional) y elaboradas durante el periodo comprendido entre 1978 y 2018.

Dicha revista se dedica, fundamentalmente, a la divulgación de trabajos producidos en el marco de investigaciones de corte educativo, así como revisiones de literatura y estudios sobre el campo de la educación y la pedagogía, permitiendo con ello una discusión, producción y análisis de conceptos centrales, a propósito de la investigación en dicho campo. De allí que el presente trabajo de investigación constituya un aporte a la investigación en educación y pedagogía ya que presenta, en un primer momento, las formas de entender la relación entre investigación y el campo de la Educación y la Pedagogía. Luego, evidencia la identificación de las temáticas generales y descripción de categorías centrales, resultado de la revisión de algunas publicaciones de la revista y su posterior análisis, a partir del registro de información en algunas matrices. Para terminar, caracteriza la relación entre conceptos o líneas temáticas y la identificación de los grupos de investigación e investigadores vinculados a ellas.

Una revisión general de la RCE permitió identificar siete (7) temáticas generales: algunas publicaciones son derivadas de análisis de las disciplinas (sociología, filosofía, economía, antropología) y su relación con la educación; otras aluden a la historia (educación, escuela y universidad); unas más, al sistema educativo (preescolar, primaria, secundaria y educación superior); otras describen la educación leída en sus relaciones con la cultura, las instituciones, sus actores, la

modalidad, etc. y algunas más, señalan el desarrollo educativo (gestión pública, administración educativa, etc.). Finalmente, otras muestran la investigación en términos de los métodos de enseñanza e investigación, la infancia y el maestro mientras que unas pocas abordan la formación profesional.

La revisión general de los artículos publicados en la RCE y la identificación de las temáticas generales permitió elaborar un mapa panorámico de la misma, permitiendo definir criterios de selección de aquellas publicaciones enunciadas como investigaciones o producto de investigación (proyectos de investigación, informes, polémicas y reflexiones) ya que se encontró variedad de tipos de publicación como traducciones, reseñas, ensayos, documentos, experiencias, etc., las cuales no eran del todo pertinentes para el cumplimiento del objetivo general de este trabajo de investigación.

A partir de la selección de artículos enunciados como investigaciones o producto de investigación, la lectura temática de los mismos y el registro de dicha lectura en las matrices elaboradas con este propósito, se establecieron cinco (5) conceptos centrales analizados: educación, ciudad, pedagogía, investigación y sujeto; siendo estos los más reiterativos y apareciendo conceptos, poco reiterativos, como: autoeficacia, biopolítica, conocimiento, desigualdad, estilo cognitivo, globalización, innovación y tecnologías educativas, entre otras.

Posteriormente, en este ejercicio investigativo se destacan 2 líneas temáticas o relaciones entre conceptos, nominándolos como *formación de maestros y escenarios educativos*, los cuales permitieron plantear diferentes particularidades. Ejemplo de ello es la escuela, como un escenario educación, que permite su lectura desde los diferentes actores inmersos en ella (niños y jóvenes), desde los métodos de enseñanza, así como desde el currículo y la didáctica, propiciando con esto su reconocimiento e importancia en la investigación en educación y pedagogía.

Vale la pena destacar que, en este ejercicio investigativo, se esperaba hacer una mayor selección de artículos así como encontrar más reiteraciones en los

conceptos centrales, al ser la RCE un órgano de difusión de investigación, no solamente de la UPN, sino del país. De igual manera, pese a la poca reiteración de otros conceptos no descritos pero identificados, no fue posible hacer una relación más amplia entre estos e identificar más líneas temáticas de las dos descritas anteriormente. En este sentido, este trabajo acerca de la investigación en educación y pedagogía propone que futuras investigaciones identifiquen cuáles han sido los conceptos centrales que tienen relación con otros campos y que, a partir de ello, se logre una difusión de los conocimientos y saberes pedagógicos.

De igual manera, cabe señalar, en relación con los grupos de investigación e investigadores, que la identificación de estos es de gran importancia en el presente trabajo en tanto permiten caracterizar las temáticas expuestas en la revista desde teorías, posturas y abordajes investigativos diferentes. Habría que decir que la identificación de autores enriquece el trabajo y el discurso, en cuanto a la educación y la pedagogía, no sólo en la Universidad Pedagógica Nacional sino en el país.

En términos del proceso formativo, se hace pertinente resaltar la importancia de apropiarse este saber (educación y pedagogía) y sus efectos en la profesión docente, ya que en nuestro campo profesional dichos conceptos se retoman no sólo para su conceptualización, análisis y críticas de diferentes perspectivas y posturas de autores; sino que, de igual manera, permiten indagar a partir de ello, nuevas maneras de entender estos términos y retomar dichas perspectivas y posturas para implementarlas en un contexto determinado.

Por último, se espera que este trabajo de investigación sirva de referencia para futuros estudios toda vez que permitió el acercamiento a lo que se investiga en educación y pedagogía, considerando que circulan comprensiones y apropiaciones significativas en torno a dicho campo, el cual parece estar en constante construcción, como efecto del momento histórico, cultural y social que atraviesa la educación.

BIBLIOGRAFIA

Fuentes primarias

Cardona, M., Loaiza, J. y Ospina, H. Exclusión e inclusión: lectura de narrativas de un grupo de jóvenes constructores/as de paz. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 54. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5284/4318>

Runge, A. y Muñoz, D. Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 59. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/599/1598>

Delegación peruana. (1978, enero-junio). Conceptos básicos de tecnología educativa. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 1. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4934/4043>

Guillermo, M. (1978, enero-junio). El rendimiento escolar y el problema de igualdad de oportunidades. *Revista colombiana de Educación*. N.º 1. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4936/4026>

Romero, A. (1978, junio-diciembre). A propósito de la descentralización administrativa en educación. N.º 2. *Revista Colombiana de Educación*. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4966/4052>

Echeverry, O. (1979, junio-diciembre). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. N.º 4. *Revista Colombiana de Educación*. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5007/4808>

Martínez, A. (1979, junio-diciembre). Seminario sobre investigación y educación rural en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 2. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4979/4065>

Helg, A. (1980, junio-diciembre). El desarrollo de la educación primaria y secundaria en Colombia, 1918-1957. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 5. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5028/4114>

Vélez, M. (1981, enero-junio). Notas sobre la investigación en educación. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 7. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5055/4131>

Avalos, B. (1982, enero-junio). La investigación sobre la efectividad del maestro en los países del tercer mundo. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 9. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5073/4151>

Rueda, F. (1984, enero-junio). Algunas reflexiones sobre la aplicación de los computadores en la educación. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 13. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5103/4181>

Guzmán, R. (1985, julio-diciembre). El manejo escolar del lenguaje escrito. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 16. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5133/4208>

Pacheco, J. y Rodríguez, A. (1994, abril-junio). La educación no formal: ¿baja calidad y pobreza? *Revista Colombiana de Educación*. N.º 29. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5368/4394>

Martínez, A. y Unda, M. (1995, abril-junio). MAESTRO: sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 31. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5386/4413>

Orozco, J. (1998, mayo). Concepciones de investigación en la formación de docentes. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 36-37. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5872/4856>

Calvo, G., Rendon, D. y Rojas, L. (2004, abril-junio). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 47. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5519/4546>

Aiello, M. (2004, abril-junio). Concepciones epistemológicas del docente y su incidencia en la enseñanza de las ciencias. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 47. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5520/4547>

Sierra, Z. (2005, febrero-junio). Reseñas de investigación: estudiantes indígenas de la universidad. ¿qué modelo educativo caracteriza su formación? *Revista Colombiana de Educación*. N.º 48. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7722/6224>

Ciprian, J. y Atehortua, A. (2005, febrero 21) El Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, y sus treinta años: apuntes para su

historia. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 49. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7733/6234>

Alvarado, S. y Ospina, H. (2006, febrero). Las concepciones de la equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 49. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7733/6234>

Herrera, C., Olaya, V. y Muñoz, D. (2006, febrero-junio). Jóvenes-cuerpos, calles y movimiento. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 50. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7750/6249>

Corvalan, J. (2006, febrero-junio). Educación para la población rural en siete países de América latina. Síntesis y análisis global de los resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 50. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7684/6189>

Becerra, A. (2007, julio-diciembre). Infancia y ciudad, una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 53. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7707/6212>

Santos, D., Baquero, S. y Beltrán, M. (2008, mayo-junio). Adaptaciones pedagógicas para estudiantes sordos en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia: reflexiones curriculares. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 54. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5280/4314>

Sánchez, M. (2009, mayo-junio). La enseñanza de la nanociencia: un acercamiento mediante imágenes. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 56. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7580/6094>

Castaño, C. (2009, junio-diciembre). La experiencia en el espacio público registrada en las imágenes fotográficas de Bogotá en el siglo xx: una mirada histórica desde las practicas sociales. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 57. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7590/6105>

Garzón, X. (2009, junio-diciembre). "Mariposa" arte en el espacio público. Significados para los transeúntes en la plaza de San Victorino de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 57. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7591/6106>

Parra, M. (2009, junio-diciembre). Construcción social del espacio público -parque General Santander- de la ciudad de Florencia desde su fundación hasta el año 2005. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 57. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7592/6107>

Espinosa, L. (2009, junio-diciembre). Arte en el espacio público de Bogotá como elemento educador. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 57. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7593/6108>

Herrera, M. (2009, junio-diciembre). Planes de desarrollo visión de ciudad y concepciones del "joven". *Revista Colombiana de Educación*. N.º 57. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7594/6109>

Martínez, A. (2010, octubre-diciembre). Educación y bicentenario: la inquietud del presente. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 59. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/595/644>

Herrera, C. (2010, octubre-diciembre). El pecado de la gula, los vicios y los excesos del sentido del gusto: relaciones entre la alimentación de la infancia y la escuela colombiana a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 59. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/598/1597>

Martínez, M. y Cubides, J. (2012, julio-diciembre). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 63. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1687/1631>

Noguera, C. (2013, julio-diciembre). Crisis de la educación como crisis de gobierno. sobre la ejercitación del animal humano en tiempo neoliberales. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 65. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2181/2048>

Gómez, A. (2013, julio-diciembre). Educación y salud: dos campos de intervención, un interés común. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 65. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2185/2051>

Marín, D. (2013, julio-diciembre). La búsqueda de la felicidad y el éxito: vidas ejercitantes y educación. *Revista Colombiana de Educación*. N.º 65. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2187/2053>

Luna, M. y Concari, B. (2013, julio-diciembre). Pragmáticas de sí en la formación de profesores. Análisis de discursos estatales e institucionales. *Revista*

Fuentes secundarias

Bejarano, J. (2017). *Aproximaciones al campo conceptual de la pedagogía desde la revista Colombiana de Educación en el periodo de 2005 al 2015*. Bogotá.

Bustamante, G. (1998). *¿Se puede “formar” en investigación?*. Pedagogía y Saberes. N.º 11. pp. 17-23.

Bustamante, G. (1999). *Algunos elementos para pensar la investigación educativa*. Pedagogía y Saberes. N.º 13. pp. 31-36.

Castro, J. y Henao, M. (2001). *Estados del arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. 1989-1999*. Bogotá: Colciencias-SOCOLPE.

Figueroa, C. (2016). *La Escuela Normal Superior y los Institutos Anexos. Aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico cultural en Colombia (1936-1951)*. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 18(26), 157-182.

Herrera, Martha. *“La investigación educativa en la década de los 80. Un esfuerzo cualitativo”*. En: *Revista Colombiana de Educación*. N.º 21, junio, 1990, p. 103.

Martínez, A. (2016) *La investigación como problema y como actitud*. Ingenio ufps. Vol. 09. Ene-Junio: 2016.

Martínez, A. y Orozco, J. (2015). *“Aprendizaje y empresa en la universidad que viene”*. En: *Revista interuniversitaria. Historia de la educación*. Universidad salamanca. N.º. 34. 2015, p.p. 153-168.

Messina, G. (1999). *“Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa”*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 19. OEI. Enero-junio.

Ospina, H. y Murcia, N. (2012). *Regiones investigativas en educación y Pedagogía en Colombia: construcción de un Mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010*. Zapata.

Zuluaga, O.L. y Echeverri, A. (1997). *“El florecimiento de las investigaciones pedagógicas”*. En: DÍAZ, M. (1997). *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corprodic.

Tabla de anexos

1. MATRIZ N. °1 CATALOGO RCE
2. MATRIZ N. °2 SELECCIÓN ARTICULOS RCE
3. MATRIZ N. °3 TEMATIZACIONES
4. MATRIZ N. °4 REITERACIONES
5. GRAFICO N. °5 INVESTIGADORES VINCULADOS