

Cátedra | 16  
*Doctoral*

# Genealogías de la pedagogía

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez  
David Andrés Rubio Gaviria  
Compiladores



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

Doctorado  
Interinstitucional  
en Educación

**DIE**

Universidad  
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL



**Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional**

Genealogías de la pedagogía / Alejandro Álvarez Gallego. [et.al.]. – Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación, 2019

335 páginas. – (Colección Cátedra Doctoral. No.6)

Incluye: Referencias bibliográficas al finalizar cada capítulo

ISBN: 978-958-5503-57-1 Impreso

ISBN: 978-958-5503-58-8 PDF

ISBN: 978-958-5503-59-5 ePub

1. Filosofía de la Educación. 2. Teoría del Conocimiento. 3. Formación Profesional de Maestros. 4. Investigación Educativa. 5. Pedagogía – Investigaciones. 6. Métodos de Enseñanza. 7. Educación - Fines y Objetivos. 8. Evaluación de Maestros. 9. Educación – Investigaciones. 10. Educación – Enseñanza. 11. Educadores. 12. Métodos de Estudio. I. Álvarez Gallego, Alejandro. II. Noguera Ramírez, Carlos Ernesto. III. Rubio Gaviria, David. IV. Barragán Castrillón, Bernardo. V. Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. VI. Fayad Sierra, Javier. VII. Marín Díaz, Dora Lilia. VIII. Martínez Boom, Alberto. IX. Orozco, Jhon Henry. X. Sáenz Obregón, Javier

323.04 cd. 21 ed.

CÁTEDRA DOCTORAL  
Genealogías de la pedagogía

Leonardo Fabio Martínez Pérez  
**Rector**

Lyda Constanza Mora Mendieta  
**Vicerrectora Académica**

John Harold Córdoba Aldana  
**Vicerrector de Gestión Universitaria**

Fernando Méndez Díaz  
**Vicerrector Administrativo  
y Financiero**

Gina Paola Zambrano Ramírez  
**Secretaria General**

#### **Todos los derechos reservados**

© Universidad Pedagógica Nacional  
© Alejandro Álvarez Gallego, Bernardo Barragán Castrillón, Jesús Alberto Echeverri Sánchez, Javier Fayad Sierra, Dora Lilia Marín-Díaz, Alberto Martínez-Boom, Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, Jhon Henry Orozco, David Andrés Rubio Gaviria, Javier Sáenz Obregón

**Primera edición: Bogotá, 2019**

ISBN impreso: 978-958-5503-57-1

ISBN PDF: 978-958-5503-58-8

ISBN ePub: 978-958-5503-59-5

doi: [dx.doi.org/10.17227/cd.2019.3588](https://dx.doi.org/10.17227/cd.2019.3588)

**Colección: Cátedra Doctoral - n.º 6**

*Genealogías de la pedagogía*

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Este libro no puede ser fotocopiado, ni reproducido total o parcialmente, por ningún medio o método, sin la autorización por escrito de la universidad.

Preparación editorial

**Universidad Pedagógica Nacional - UPN  
Grupo Interno de Trabajo Editorial**

Carrera 16A n.º 79 - 08  
editorial.pedagogica.edu.co  
Teléfono: (57-1) 347 1190 - (57-1) 594 1894  
Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera  
**Coordinación**

Miguel Ángel Pineda Cupa  
**Edición**

Martha Méndez Peña  
**Corrección de Estilo**

Johny Adrián Díaz Espitia  
**Diagramación y diseño de cubierta**

Javegraf  
**Impresión**

**Fechas de evaluación: 13-06-19/26-06-19**

**Carlos Ernesto Noguera-Ramírez  
David Andrés Rubio Gaviria**

Compiladores

CÁTEDRA DOCTORAL  
Genealogías de la pedagogía



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*



Doctorado  
Interinstitucional  
en Educación

Universidad de Valparaíso    INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA    UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN. UN GRUPO DE ESTUDIO(S)</b>	9
Carlos Ernesto Noguera-Ramírez David Andrés Rubio Gaviria	
<b>LOS MAESTROS QUE ME HABITAN: ROSTROS MAGISTERIALES Y PERSONAJES FORMACIÓN QUE ME ACOMPAÑAN EN LA CELEBRACIÓN DE LOS CUARENTA AÑOS DEL GRUPO HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA</b>	19
Jesús Alberto Echeverri Sánchez	
<b>LOS SABERES ESCOLARES COMO LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PERTINENCIA CONCEPTUAL, HISTÓRICA Y POLÍTICA</b>	53
Alejandro Álvarez Gallego	
<b>AUTOAYUDA, EDUCACIÓN Y PRÁCTICAS DE SÍ. GENEALOGÍA DE UNA ANTROPOTÉCNICA</b>	87
Dora Lilia Marín-Díaz	
<b>PEDAGOGIZACIÓN, ESCOLARIZACIÓN Y CRISTIANIZACIÓN DE LA FAMILIA: LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DE LA FAMILIA EN ALGUNOS TEXTOS EUROPEOS DE LOS SIGLOS XIV A XVI</b>	123
Javier Sáenz Obregón	



<b>PEDAGOGÍAS DE SÍ. LA INVENCION DEL MAESTRO</b>	153
Bernardo Barragán Castrillón	
<b>NOTAS SOBRE EL FIN DE LA EDUCACION</b>	175
Carlos Ernesto Noguera-Ramírez	
<b>HISTORIA DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE. APROXIMACION ARQUEO-GENEALOGICA</b>	197
David Andrés Rubio Gaviria	
<b>CONCEPCIONES E HISTORIA DE LA FORMA ESCUELA</b>	229
Javier Fayad Sierra	
<b>¿PARA QUE NOS EDUCAMOS HOY? ESCOLARIZACION Y EDUCAPITAL</b>	273
Alberto Martínez-Boom	
<b>GRUPO HISTORIA DE LA PRACTICA PEDAGOGICA. BIBLIOGRAFIA MINIMA</b>	309
Jhon Henry Orozco Tabares	
<b>INDICE DE AUTORES</b>	331

## PRESENTACIÓN. UN GRUPO DE ESTUDIO(S)

Hace cuarenta años la investigación era una actividad marginal en las facultades de educación. Muy pocos profesores universitarios dedicaban tiempo a esa labor y apenas se consolidaban los primeros centros e institutos de investigación educativa (como el Centro de Investigación y Educación Popular, Cinep, y el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, CIUP) y las primeras publicaciones seriadas dedicadas a difundir resultados investigativos en el campo (como la *Revista Colombiana de Educación*). A partir de la década de 1980 y como resultado de la organización del llamado “sistema de educación post-secundaria” (Decreto Ley 080 de 1980), la investigación comenzó a formar parte de las actividades académicas de las “instituciones de educación superior” y, poco a poco, lo enunciado en el Decreto-Ley 080 se pudo evidenciar de diversas maneras en la vida cotidiana de las universidades. Según el mencionado decreto, la investigación se entendía como el principio del conocimiento y de la praxis y, por tanto, era una actividad fundamental de la educación superior y el supuesto del espíritu científico (artículo 8). Su papel dentro de la educación superior era fundamental, reorientar y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje y promover el desarrollo de las ciencias, artes y técnicas (artículo 9). Aunque hoy estas ideas nos parecen obvias, no hay que olvidar que se trata de un asunto novedoso, pues la investigación no siempre fue una actividad central para la universidad, cuyo fin principal era la “formación profesional”.

Hoy todas las universidades (e instituciones de educación superior) cuentan con grupos de investigación y algunas con centros o institutos dedicados a la promoción o el desarrollo de la investigación

educativa. El Decreto 080 ya no está vigente, pero contamos con un ingente cúmulo de normas (leyes, decretos, resoluciones, reglamentos, directrices, etc.) que señalan explícitamente la importancia de la investigación (y que a la vez la exigen) en la vida académica de las “instituciones de educación superior” y de las escuelas normales superiores. Pareciera que la investigación se volvió parte de la vida académica universitaria y, por tanto, de la actividad laboral de muchos profesores. Todo eso parece bueno, tal vez demasiado bueno. Sería interesante estudiar este asunto, pero por el momento, y partiendo de la hipótesis de que la institucionalización de la investigación en nuestras facultades de educación (y en las escuelas normales) no ha contribuido *significativamente* al conocimiento, es decir, a la construcción y comprensión de objetos como la educación, la formación, la enseñanza, la escuela, etc., ni tampoco a la transformación o intervención de las “problemáticas” educativas, quisiéramos contraponer al término *investigación* otro menos utilizado y tal vez un poco desprestigiado: *el estudio*.<sup>1</sup>

Somos reconocidos como un grupo de investigación —nosotros mismos nos reconocemos como tal— y estamos clasificados en la más alta categoría de estos grupos por Colciencias. Pero no es la investigación lo que define al Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). Desde luego, hemos realizado diversas investigaciones, lo que significa, a su vez, que hemos elaborado igual número de informes de investigación, de los cuales hemos publicado un volumen significativo de “productos” bajo el formato de artículos, libros y capítulos de libro (según las exigencias de los sistemas de clasificación). A pesar de ello, no es la investigación lo que nos agrupa: después de cuatro décadas de actividad académica podemos decir que nuestro trabajo ha consistido, fundamentalmente, en el estudio de la pedagogía y su historia. Por ello, más allá de los proyectos de investigación y de los “productos” publicados sobre el tema, desde hace cuarenta años el GHPP se ha dedicado al estudio de la pedagogía y su historia; el GHPP ha convertido la pedagogía (y su historia) en objeto de estudio. ¿Y cuál es la diferencia entre estudiar la pedagogía e investigarla? ¿Existe una diferencia entre estudiar e investigar? ¿Se trata, en realidad, de

---

1. La apertura de esta perspectiva de trabajo se debe a nuestro encuentro con la colega Mercedes Ruvituso (de la Unipe de Argentina) y el estudio que ella viene adelantando sobre el tema en los trabajos del filósofo italiano Giorgio Agamben.

dos cuestiones diferentes? Si optamos por el término *estudio* en lugar de investigación es porque consideramos que la investigación es una estrategia de control del trabajo académico y no representa lo que hemos venido haciendo desde hace cuatro décadas.

En primer lugar, a diferencia de la investigación que implica un proyecto y unos resultados específicos, es decir, un fin, una meta, el estudio no tiene fin:

El estudio es, de hecho, en sí interminable. Cualquiera que haya vivido largas horas de vagabundeo entre libros, cuando cada fragmento, cada código, cada inicial con la que se topa parece abrir un nuevo camino, que se pierde de repente tras un nuevo encuentro, o haya probado la laberíntica ilusión de la “ley del buen vecino” que Warburg había establecido en su biblioteca, sabe que el estudio no sólo no puede tener propiamente fin sino que tampoco desea tenerlo. (Agamben, 1989, p. 46).

Por eso no abandonamos ciertos temas (como la escuela, el maestro, la enseñanza, la formación), pues no se trata simplemente de conceptos que se definen una vez, sino de personajes conceptuales a partir de los cuales se construyen lentes, puentes y otras herramientas para el pensamiento. Por eso volvemos sobre ciertos autores (como Foucault, como Comenio, como Herbart), pues no son el “marco teórico” ni los “referentes metodológicos” de un proyecto de investigación sino intercesores que nos ayudan a construir problemas, a pensar y, por eso, es necesario continuar la conversación. Ello no se debe a una fidelidad doctrinal sino, a decir verdad, simplemente a una imposibilidad: no podemos terminar de leerlos, no podemos abandonarlos y reemplazarlos por autores actuales (y actualizados), pues cada cuestión nueva con la que nos enfrentamos evoca una lectura previa: una sentencia, una pregunta, una precaución, una idea, una sugerencia. El estudio los ha convertido en herramientas de nuestro pensamiento. En cuanto objetos de investigación, la pedagogía y su historia deberían tener un fin: su definición y su recuperación (escritura); en cuanto materia de estudio, no es suficiente una definición, un relato, una descripción, un análisis. ¿Acaso no existen ya suficientes historias de la pedagogía? ¿El hecho de que ya casi nadie publique un nuevo manual de historia de la pedagogía no es una muestra de que esa historia ya está escrita? ¿Para qué más investigaciones sobre lo mismo? La investigación debe

avanzar, mientras que el estudio se estanca, se enreda, avanza lentamente, retrocede, retoma, continúa, titubea.

En segundo lugar, a diferencia de la investigación, el estudio es inútil. Mientras en la investigación se debe justificar el tiempo, medir su rentabilidad en términos de los resultados, todo ello para aprovecharlo de la mejor manera, el estudio exige “perder tiempo”. No se puede estudiar ganando tiempo, esto significa que no se puede planificar el tiempo del estudio (establecer un cronograma) ni saber cuándo se construirá un problema, cuándo se encontrará una salida a una pregunta, cuándo se terminará una lectura. El estudio tiene su propio ritmo, sus momentos, sus lugares y no se puede tener certeza de su provecho. Sin duda el estudio requiere de tiempo, consume tiempo, pues nunca se sabrá si se ha invertido el tiempo necesario en algo, si ha faltado tiempo o si se ha desperdiciado realmente. Pero el estudio es inútil, sobre todo porque no tiene como propósito su utilización. No se estudia partiendo de la suposición de que servirá para algo. Aquí nos valemos, una vez más, del estudio que viene realizando Mercedes Ruvituso sobre algunos conceptos de Agamben y, entonces, diremos con ella que el estudio es inoperoso:

No podré detenerme aquí en las múltiples referencias textuales, ni en los autores con los que Agamben discute esta figura específica del concepto de “potencia” que aparece definida con el término de “inoperosidad” (pero que en su obra tiene otros nombres: “impotencia”, “potencia-de-no”, “preferiría no”).<sup>2</sup> Teniendo en cuenta una de sus primeras definiciones (en la conferencia de 1987 “La potencia del pensamiento”), Agamben define desde Aristóteles una figura de la potencia que no desaparece o se agota en el tránsito hacia el acto, sino que “se mantiene y crece en el acto” (pp. 23). Y en este sentido, el concepto intenta pensar la misma vida humana como una potencia que “necesariamente excede sus formas y sus realizaciones”, y busca definir la potencia específicamente humana de la acción (ídem). Una acción que se corresponda con la idea de que los seres humanos no

2. Nota de la autora: El concepto de “inoperosidad” en efecto adquiere diferentes nombres y formulaciones a lo largo de la obra de Agamben: desde Kojève a Bataille y la discusión en torno al *désœuvrement* que luego pasa a Nancy y Blanchot; desde Heidegger y su lectura del concepto de potencia en Aristóteles, desde el aristotelismo árabe, el averroísmo, y el concepto de “intelecto agente”; desde la novela de Melville *Bartleby el escribiente* y la frase “preferiría no hacerlo”, hasta el mesianismo de Benjamin y Pablo de Tarso con relación a la desactivación de la ley y el “estado de excepción”. Para un análisis de este desarrollo, véanse Castro (2008) y Cavalletti (2010).

tienen una obra propia, no pueden ser definidos por ninguna operación sino por una pura potencialidad que ninguna identidad ni vocación pueden llegar a realizar y agotar. (Ruvituso, 2018, p. 6).

El estudio es inoperoso porque quien estudia no llegará al fin. Podrá dejar de estudiar, pero estudiando no llegará a una meta: el estudio no lleva a un fin, a una realización; en cuanto potencia, el estudio no se agota, y en ese sentido, hay una impotencia en el estudio, una potencia-de-no, un poder-no. Los proyectos de investigación están destinados a finalizar, tienen unos objetivos, unos plazos, y si bien en su inicio pueden implicar una potencia, esta se agota en el informe, en el artículo, en el libro (en la escritura). Un proyecto puede dar lugar a otro, los resultados pueden generar un nuevo proyecto, de tal manera que, a la larga, no necesariamente una investigación termina. No obstante, la gramática de “la investigación como fundamento de la educación superior” requiere metas, fines, etapas. Un proyecto inicia y, por tanto, debe concluir, así dé lugar a otro. El estudio no avanza por etapas, no concluye porque es inoperoso, porque puede no hacerlo, porque resiste al formato.

En tercer lugar, el GHPP no solo se ha preservado a lo largo de sus cuatro décadas, además, ha crecido y se ha fortalecido en las distintas ciudades en donde opera. Podría pensarse que tal robustecimiento tiene que ver con la formación de nuevos investigadores; es cierto que desde sus inicios su trabajo estuvo vinculado estrechamente con la formación de profesores; es cierto que desde sus primeros proyectos, y muchos años antes de la exigencia de “semilleros de investigación”, el GHPP ha vinculado estudiantes a su dinámica académica, pero su permanencia y desarrollo durante estas cuatro décadas no ha tenido que ver con la posibilidad de formar algunos estudiantes (o profesores) como investigadores, sino porque consiguió que algunos de ellos se convirtieran en estudiosos de la pedagogía y su historia. A pesar del reconocido aumento de la cobertura en la “educación superior” durante las últimas décadas, hay cada vez menos estudiantes en las universidades. La masificación (¿o democratización?) de la universidad ha sido inversamente proporcional al número de “estudiantes” vinculados. Si consideramos un estudiante como alguien que estudia (en el sentido que hemos venido dándole a este término), muy pocos estudian: leen fotocopias, artículos, fragmentos de libros, responden exitosamente a exámenes y a otras demandas de los profesores, pero

cada vez estudian menos. No hay tiempo para estudiar un autor, no hay tiempo para aproximarse seriamente a una obra, para dominar unos conceptos, para comprender una teoría. El tiempo de formación es corto y la cantidad de asignaturas es elevada como para permitir una profundización. Se trata de formar competencias, de acercarse a algunos temas que podrán llegar a ser dominados con el ejercicio profesional.

Los estudiantes (en los diversos sentidos de la palabra) han sido parte primordial en el desarrollo del trabajo del GHPP, pero solo algunos de ellos han llegado a convertirse en estudiosos, de tal manera que esa ha sido la clave del mantenimiento y desarrollo del Grupo. No es que el trabajo formativo del GHPP los haya convertido en estudiosos, sino que ese trabajo ha sido una condición de posibilidad para que algunos hayan llegado a ser estudiosos. No se puede ser estudioso si no se estudia, si no se sabe estudiar, pero no basta estudiar, ser estudiante para convertirse en estudioso: si bien hay fórmulas (cursos, manuales, programas) para formar investigadores, no puede haberlas para formar estudiosos. Solo el azar y la necesidad en unas determinadas condiciones (entre ellas, el estudio) hacen posible la conversión de un estudiante en un estudioso.

En cuarto lugar, el estudio de la pedagogía y su historia ha generado una tradición de pensamiento. Por tradición no entendemos aquello que hay que aprender, aquello que las nuevas generaciones tienen que aprender de los mayores. Una tradición es un conjunto decantado de herramientas para pensar, un conjunto de herramientas que han sido probadas, utilizadas una y otra vez, de ciertas maneras, herramientas que, por tanto, se han modificado y vigorizado a la vez. No se trata de unos contenidos fijos o de unos principios doctrinales establecidos e inamovibles sino de herramientas depuradas, perfeccionadas, otras en prueba, aún sin terminar, apenas elaboradas. Desde luego, una tradición agrupa afirmaciones, explicaciones, formas de comprender, perspectivas, pero al ser transmitida siempre sufre modificaciones, transformaciones. No hay tradición sin transmisión y, por tanto, sin transformación. Retomando su etimología, la palabra *tradición* (igual que el término *traición*) viene del verbo *tradere* que significa entregar, dar. Una tradición es algo que se entrega, que se transmite (*trans* significa pasar de un lado a otro) pero la transmisión suele implicar transformación (cambio de forma) y hasta traición

(como desviación de lo que es recibido). En el GHPP la tradición es el material inicial de estudio y las herramientas para ello: ambas cosas son, a su vez, la condición de posibilidad de nuevos interrogantes, nuevos problemas, nuevos rumbos, es decir, de transformaciones.

## SOBRE LAS CONFERENCIAS

Los textos incluidos en el presente libro corresponden a las conferencias presentadas dentro de la Cátedra Doctoral y en ellos podemos percibir algunas de las líneas de trabajo más recientes a que ha dado lugar la tradición del GHPP. A manera de introducción incluimos, en primer lugar, la presentación que el profesor Alberto Echeverri, coordinador general del grupo, realizó en la inauguración de la cátedra. Se trata de una reflexión autobiográfica, un escrito con el cual el autor se toma a sí mismo como “sujeto y objeto de su devenir” en la perspectiva de develar el “drama pasional” que ha constituido el proceso de su formación en el marco del trabajo dentro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. En seguida presentamos los desarrollos del concepto de “saberes escolares” estudiado, principalmente, por Álvarez (2015), Ríos (2015) y Saldarriaga (2015) como muestra de una primera línea de trabajo desarrollada durante las últimas décadas. La segunda línea, siguiendo los desarrollos de Foucault en sus cursos (publicados durante la última década), ha revisado el concepto de práctica pedagógica a la luz de los trabajos sobre las “prácticas de sí” emprendidos por el filósofo francés en sus últimos años. Aquí se destacan los estudios de Marín-Díaz, Sáenz y Barragán. Una tercera línea está integrada por los trabajos de Noguera, Fayad y Rubio en su revisión de la historia de la pedagogía, particularmente, a propósito del análisis de ciertos conceptos. Esta línea retoma algunos de los trabajos iniciados por Olga Lucía Zuluaga sobre historia de conceptos para repensar la “educación”, el “aprendizaje” o para construir nuevos lentes para mirar la historia de la pedagogía, como los planteados por Fayad (Iglesia docente, Estado docente, sujeto docente y comunidad docente).

Por último, Martínez explicita en su texto un importante giro desde la publicación, hace casi dos décadas, de su tesis doctoral. Se trata de un trabajo, generoso también en la revisión del archivo, organizado a partir de la pregunta por el papel que ha cumplido la escolarización en las formas en que se están produciendo las sociedades



de hoy. En la ampliación de esta pregunta, *conditio sine qua non* del modo de argumentación que se basa en la problematización constante al que acude el autor, advierte el trabajo que conviene distinguir entre educación y escolarización, toda vez que es este último asunto la condición de posibilidad de nuestras sociedades de máximo rendimiento, para las cuales el concepto de educapital, acuñado por Martínez, describe las formas de autoproducción de lo humano y en clave del capitalismo en su versión más reciente.

Como epílogo de este libro, y con la intención de brindar una guía sobre la producción académica del grupo, incluimos un listado de los libros editados desde 1974 y otro con los artículos que hasta el momento se han publicado en revistas extranjeras, ambos elaborados por el colega Jhon Henry Orozco en el marco de su tesis de maestría.

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez  
David Andrés Rubio Gaviria  
Compiladores

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (1989). *Idea de la prosa*. Barcelona: Península.
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 21-29.
- Ríos, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 9-20.
- Ruvituso, M. (2018). *De la experiencia al uso: una lectura de Giorgio Agamben*. Conferencia presentada en el iv Seminario Internacional Pensar de Otro Modo. Las Nociones de Práctica y Experiencia para Investigar en Educación. Bogotá: Universidad Minuto de Dios.
- Saldarriaga, Ó. (2015). *La filosofía enseñada: cánones, instituciones, epistemes, Colombia siglo xx*. Informe final proyecto "Saberes y disciplinas escolares en Colombia". Colciencias, Universidad del Valle, Universidad de Antioquia, Pontificia Universidad Javeriana.

Los estudios sobre la pedagogía y su historia realizados por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) a lo largo de sus cuatro décadas de existencia han dado lugar a una tradición de pensamiento. Por tradición entendemos un conjunto decantado de herramientas para pensar que han sido probadas, utilizadas una y otra vez, de ciertas maneras; por lo tanto, se han modificado y vigorizado a la vez. No se trata de unos contenidos fijos o de unos principios doctrinales establecidos e inamovibles, sino de instrumentos depurados, perfeccionados, o aun sin terminar, apenas elaborados. Desde luego, una tradición agrupa afirmaciones, explicaciones, formas de comprender, perspectivas, pero al ser transmitida siempre sufre modificaciones, transformaciones. No hay tradición sin transmisión y, por ende, sin transformación. En los escritos incluidos en el presente libro se muestran algunas de las transformaciones más recientes a que ha dado lugar la tradición del GHPP.

ISBN: 978-958-5503-57-1



9 789585 503571