

La pedagogía y la didáctica en los proyectos de investigación, revistas científicas y trabajos
de grado de la UPN (2014-2018)

Diana Carolina Cárdenas Castro

Laura Stefanny Silva Rivera

Trabajo de grado para optar el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Psicología y Pedagogía

Bogotá

2020

La pedagogía y la didáctica en los proyectos de investigación, revistas científicas y trabajos de grado de la UPN (2014-2018)

Diana Carolina Cárdenas Castro

Laura Stefanny Silva Rivera

Trabajo de grado para optar el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Tutor:

Carlos Ernesto Noguera Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Psicología y Pedagogía

Bogotá

2020

A mí sobrino que ya no está, a su entereza y su valentía.

“Vivir: esto significa para nosotros transformar constantemente en luz y llama todo lo que somos, también todo lo que nos afecta, y no podemos en modo alguno hacer otra cosa. Y en lo que concierne a la enfermedad, ¿no estaríamos casi tentados de preguntar si podemos si quiera prescindir de ella? Solo el gran dolor es liberador último del espíritu, en tanto maestro de la gran sospecha que hace de toda U una X, una X como es debido, es decir la penúltima letra antes de la última.”

Friedrich Nietzsche.

Diana Carolina Cárdenas

A mis hermanos. Daniela y Daniel.

A mis amigos. Lau, Tatis, Camilo y Alex.

Al amor.

*“Me dijeron: Despierta porque pronto será tarde para abrir los ojos.
Quien vea lo que verás no retorna al lugar de los despiertos.
Yo dije: Tengo que descender hasta el último fondo.”*

Alejandra Pizarnik.

Laura Silva Rivera

Agradecimientos

Este trabajo de grado no habría sido posible sin la colaboración intelectual de mis maestros, sin su compromiso con la academia, sin su escucha atenta y responsable. Quisiera agradecer especialmente al profesor Gustavo Parra y al profesor Carlos Noguera por ampliar mi perspectiva del mundo, por creer en una de las convicciones antropológicas más bellas de Paulo Freire: ser más.

A mi amiga y compañera de trabajo de grado, Laura Silva, por su paciencia, su rigurosidad y su amor.

Y por supuesto, a mi mamá, por confiar en mí y ser mi inspiración.

A todos ustedes, mis más sinceros agradecimientos.

Diana Carolina Cárdenas Castro

Agradezco especialmente al maestro Carlos Noguera por ser guía, por despertar en mí la pasión, el amor, la entrega y el deseo por el saber. Por enseñarme lo que implica la pregunta Spinozista: ¿qué puede un cuerpo?.

A la maestra Dora Lilia Marín por su comprensión, escucha, afecto, confianza, exigencia y apoyo; por invitarme a hacer de mi vida, una vida digna de ser vivida.

Al grupo de estudio y al GHPP por ser mi lugar de abrigo.

A Diana Cárdenas, mi amiga y compañera, por su amor, escucha y entereza. Por enseñarme a ser más fuerte.

A Tatiana, Laura, Camilo y Alex por su amistad y por su amor. Por cubrir mi desgarradura, por permitirme testimoniarme en ellos.

A Juan, por demostrarme que hay otras formas de pensar, decir, hacer y amar.

A mi mamá y mi abuela por su amor y confianza incondicional.

A mis hermanos, Daniela y Daniel por ser mi aliento.

Laura Stefanny Silva Rivera

Tabla de contenido

Introducción	11
Justificación.....	14
1. Planteamiento del problema	16
2.Objetivos	18
Objetivo general	18
Objetivos específicos	18
3. Antecedentes	19
4. Referentes Conceptuales y Teóricos	24
4.1 Pedagogía	24
4.1.1 <i>La pedagogía como dispositivo de reproducción</i>	28
4.1.2 <i>La pedagogía como saber, configuración de su historicidad</i>	31
4.1.3 <i>Pedagogía como disciplina reconstructiva, aportes del Grupo Federici</i>	35
4.1.4 <i>La pedagogía en el enfoque constructivista</i>	37
4.1.5 <i>Las pedagogías críticas</i>	40
4.1.6 <i>La pedagogía como campo discursivo</i>	46
4.2 Didáctica	48
4.2.1 <i>Contexto histórico</i>	48
4.2.2 <i>La didáctica de las ciencias experimentales, una mirada constructivista</i>	49
4.2.3 <i>La didáctica y las tradiciones pedagógicas</i>	52
4.2.4 <i>Didáctica en el contexto francófono</i>	54
4.2.5 <i>Conocimiento didáctico del contenido (CDC)</i>	57
4.2.6 <i>Didáctica Crítica</i>	58
5. Marco Metodológico.....	61
6. Hallazgos.....	66
6.1. Facultad de Humanidades	67
6.1.1. Pedagogía adjetivada.....	70
6.1.2. <i>Pedagogía como adjetivo.</i>	74
6.1.3 <i>Didáctica como sustantivo</i>	76
6.1.4. <i>Didáctica como adjetivo</i>	78
6.1.5 <i>Desarrollo de los términos</i>	79
6.1.5.1 Sobre la pedagogía adjetivada.....	80
6.1.5.1.1 <i>Pedagogía crítica, pedagogía de la memoria, pedagogía liberadora, pedagogía decolonial</i>	80

6.1.5.1.2. <i>Pedagogía</i>	85
6.1.5.1.3 <i>Pedagogía dialogante, pedagogía conceptual, pedagogía afectiva, pedagogía autoestructurante.</i>	87
6.1.5.1.4 <i>Pedagogía teatral.</i>	91
6.1.5.1.5 <i>Pedagogía de la pregunta</i>	91
6.1.5.1.6 <i>Pedagogía intercultural</i>	92
6.1.5.1.7 <i>Pedagogía proyectiva</i>	92
6.1.5.1.8 <i>Formas de sustantivizar la pedagogía</i>	93
6.1.5.2 Sobre la pedagogía como adjetivo.....	96
6.1.5.2.1. <i>Modelo pedagógico</i>	96
6.1.5.2.2 <i>Propuesta pedagógica</i>	96
6.1.5.2.3. <i>Lo pedagógico.</i>	96
6.1.5.2.4 <i>Saber pedagógico</i>	97
6.1.5.2.5 <i>Proyecto pedagógico de aula.</i>	97
6.1.5.2.6 <i>Iniciativas pedagógicas</i>	98
6.1.5.2.7 <i>Alternativas pedagógicas</i>	98
6.1.5.3 Sobre la didáctica como sustantivo	100
6.1.5.3.1. <i>Didáctica</i>	100
6.1.5.3.2 <i>Didáctica crítica.</i>	101
6.1.5.3.3. <i>Didáctica de la geografía.</i>	102
6.1.5.3.4 <i>Didáctica de las Ciencias Sociales.</i>	104
6.1.5.3.5 <i>Didáctica de la literatura.</i>	105
6.1.5.3.6 <i>Didáctica de la lengua.</i>	106
6.1.5.4 Sobre la didáctica como adjetivo.....	106
6.1.5.4.1 <i>Material didáctico.</i>	107
6.1.5.4.2 <i>Medio didáctico.</i>	107
6.1.5.4.3 <i>Mecanismo didáctico.</i>	107
6.1.5.4.4 <i>Estrategia didáctica.</i>	108
6.1.5.4.5 <i>Unidad didáctica.</i>	109
6.1.5.4.6 <i>Recurso didáctico.</i>	109
6.1.2.4.7 <i>Innovación didáctica</i>	109
6.1.6. <i>Bibliometría</i>	110
6.2 Facultad de Ciencia y Tecnología	111

6.2.1 <i>Pedagogía como sustantivo</i>	114
6.2.2 <i>Pedagogía como adjetivo</i>	119
6.2.3 <i>Didáctica como sustantivo</i>	122
6.2.4 <i>Didáctica como adjetivo</i>	126
6.2.5 <i>Desarrollo de los términos</i>	130
6.2.5.1. Sustantivación de la pedagogía	130
6.2.5.1.1. <i>Pedagogía</i>	130
6.2.5.1.2 <i>Pedagogía crítica, pedagogía de-colonial, pedagogía de género, pedagogía liberadora y pedagogía de la humanización.</i>	134
6.2.5.1.3 <i>Pedagogía conceptual y pedagogía de la comprensión</i>	136
6.2.5.1.4 <i>Pedagogía de la refutación y pedagogía de la respuesta</i>	137
6.2.5.1.5. <i>Pedagogías en contexto.</i>	138
6.2.5.1.6. <i>Biopedagogía y pedagogía para la conservación.</i>	139
6.2.5.2 Sobre la pedagogía como adjetivo.....	140
6.2.5.2.1 <i>Estrategia pedagógica, proceso pedagógico y propuesta pedagógica.</i>	140
6.2.5.2.2 <i>Lo pedagógico e itinerario pedagógico.</i>	142
6.2.5.2.3. <i>Saber pedagógico.</i>	142
6.2.5.3.1 <i>Didáctica</i>	145
6.2.5.3.2. <i>Didácticas.</i>	149
6.2.5.4. Sobre la didáctica como adjetivo.....	151
6.2.5.4.1 <i>Material didáctico y recurso didáctico o medio didáctico.</i>	151
6.2.5.4.2. <i>Estrategias didácticas y estrategias de enseñanza.</i>	152
6.2.5.4.3. <i>Unidad didáctica y secuencia didáctica</i>	153
6.2.5.4.5 <i>Conocimiento didáctico del contenido</i>	156
6.2.5.4.5 <i>Otras formas de adjetivizar la didáctica</i>	157
6.2.6 <i>Bibliometría</i>	158
6.3 <i>Proyectos CIUP</i>	159
6.4 <i>Artículos de revista</i>	164
6.4.1 <i>Facultad Ciencia y Tecnología</i>	165
6.4.2 <i>Facultad de Humanidades</i>	173
7. <i>Análisis</i>	175
7.1 <i>Facultad de Humanidades</i>	175
7.1.1 <i>Preeminencia de la perspectiva crítica en la pedagogía</i>	175

7.1.2 Tradición didáctica	176
7.1.3 La escuela como institución reproductora	177
7.1.4 Lugar de la cultura académica	178
7.1.5 Pedagogía tradicional.....	180
7.1.6 Indiferenciación entre pedagogía y didáctica.....	183
7.2 Facultad de Ciencia y Tecnología	184
7.2.1 Pedagogía: discusión epistemológica	184
7.2.2 Pedagogía: reflexión y conocimiento	186
7.2.3 Didáctica y aprendizaje	188
7.2.4 Didáctica y didáctica general: su distinción.....	189
7.2.5 Acápite.....	191
8. Conclusiones	194
9. Referencias Bibliográficas	197

Índice de Gráficas

Gráfica 1. Pedagogía y Didáctica en la Facultad de Humanidades	69
Gráfica 2. Pedagogía adjetivada y pedagogía como sustantivo. Facultad de Humanidades.....	71
Gráfica 3. Pedagogía adjetivada y pedagogía como sustantivo. Licenciatura en Ciencias Sociales.....	72
Gráfica 4. Pedagogía adjetivada y pedagogía como sustantivo. Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras	73
Gráfica 5. Pedagogía adjetivada. Licenciatura en Español e Inglés	73
Gráfica 6. Pedagogía como adjetivo en la Facultad de Humanidades	74
Gráfica 7. Pedagogía como adjetivo. Licenciatura en Ciencias Sociales.....	75
Gráfica 8. Pedagogía como adjetivo. Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras	75
Gráfica 9. Didáctica como sustantivo Facultad de Humanidades.....	76
Gráfica 10. Didáctica adjetivada y didáctica como sustantivo. Licenciatura en Ciencias Sociales.....	76
Gráfica 11. Didáctica como sustantivo. Otros programas	77
Gráfica 12. Didáctica como adjetivo en Facultad de Humanidades	78

Gráfica 13. Didáctica como adjetivo. Otros programas -----	79
Gráfica 14. Pedagogía y didáctica en Facultad de Ciencia y Tecnología -----	113
Gráfica 15. Pedagogía como sustantivo. Facultad de Ciencia y Tecnología -----	115
Gráfica 16. Pedagogía adjetivada y pedagogía como sustantivo. Licenciatura en Biología -----	116
Gráfica 17. Pedagogía adjetivada y pedagogía como sustantivo. Licenciatura en Diseño Tecnológico-----	117
Gráfica 18. Pedagogía adjetivada y pedagogía como sustantivo. Otros programas -----	117
Gráfica 19. Pedagogía como sustantivo. Posgrado -----	118
Gráfica 20. Pedagogía como adjetivo. Facultad de Ciencia y Tecnología -----	119
Gráfica 21. Pedagogía como adjetivo. Licenciatura en Biología-----	120
Gráfica 22. Pedagogía como adjetivo. Licenciatura en Diseño Tecnológico -----	120
Gráfica 23. Pedagogía como adjetivo. Otros programas -----	121
Gráfica 24. Didáctica como sustantivo. Facultad de Ciencia y Tecnología -----	122
Gráfica 25. Didáctica como sustantivo. Licenciatura en Biología-----	123
Gráfica 26. Didáctica adjetivada y didáctica como sustantivo. Licenciatura en Diseño Tecnológico -----	124
Gráfica 27. Didáctica adjetivada y didáctica como sustantivo. Otros programas -----	124
Gráfica 28. Didáctica como sustantivo. Posgrado -----	125
Gráfica 29. Didáctica como adjetivo. Facultad Ciencia y Tecnología -----	126
Gráfica 30. Didáctica como adjetivo. Licenciatura en Biología-----	127
Gráfica 31. Didáctica como adjetivo. Licenciatura en Diseño Tecnológico-----	128
Gráfica 32. Didáctica como adjetivo. Otros programas -----	128
Gráfica 33. Didáctica como adjetivo. Posgrado -----	129

Índice de tablas

Tabla 1 Trabajos de grado de la Facultad de Humanidades seleccionados y tematizados.....	67
Tabla 2 Otras denominaciones de la pedagogía adjetivada y de la pedagogía como sustantivo.....	71
Tabla 3 Otras denominaciones de la didáctica adjetivada y de la didáctica como sustantivo.....	76
Tabla 4 Trabajos de grado de la Facultad de Ciencia y Tecnología seleccionados y tematizados.	112
Tabla 5 Otras denominaciones de la pedagogía adjetivada y de la pedagogía como sustantivo....	115
Tabla 6 Otras denominaciones de la pedagogía como adjetivo	119
Tabla 7 Otras denominaciones de la didáctica adjetivada y de la didáctica como sustantivo.....	122
Tabla 8 Otras denominaciones de la didáctica como adjetivo	126
Tabla 9 Proyectos del CIUP	160
Tabla 10 Artículos de revistas	165

Introducción

El presente trabajo de grado tuvo como propósito fundamental realizar un balance analítico de las principales tendencias teóricas y conceptuales sobre la pedagogía y la didáctica presentes en una muestra de proyectos de investigación financiados por el CIUP, una muestra de artículos de las revistas *Biografía*, *TED* y *Folios* y una muestra de trabajos de grado de los programas curriculares de las Facultades de Humanidades y de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2014-2018.

De modo que se plantearon los siguientes objetivos específicos: (1) Identificar las definiciones y conceptos de pedagogía y didáctica presentes en una muestra de proyectos de investigación financiados por el CIUP, una muestra de artículos de las revistas *Biografía*, *TED* y *Folios* y en una muestra de trabajos de grado de los programas curriculares de las Facultades de Humanidades y de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2014- 2018. (2) Construir una matriz analítica para identificar las tendencias teóricas y conceptuales sobre la pedagogía y la didáctica presentes en una muestra de proyectos de investigación financiados por el CIUP, una muestra de artículos de las revistas *Biografía*, *TED* y *Folios* y en una muestra de trabajos de grado de los programas curriculares de las Facultades de Humanidades y de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2014- 2018. Y finalmente, (3) Elaborar un balance en el que se presenten los resultados de la matriz analítica.

Para dar cumplimiento al primer objetivo se realizó un rastreo de los trabajos de grado de las facultades en cuestión en el repositorio institucional correspondiente al periodo 2014-2018. El criterio principal consistió en la identificación del título de los trabajos en los que

se evidenciara una relación con la pedagogía y la didáctica, sin embargo, posteriormente fue necesario realizar una nueva selección a partir de la lectura temática de los mismos. Para el segundo objetivo fue necesaria la organización de los hallazgos y el reconocimiento de: conceptos, omisiones, indiferenciaciones y problematizaciones presentes en las teorizaciones de algunos trabajos de grado con la intención de establecer un diálogo con lo abordado en el marco teórico del presente trabajo, en la medida en que da cuenta del estado del campo discursivo. El tercero, y último, constituye el balance analítico para el cual se tuvieron en cuenta las líneas ya mencionadas y la sistematización de estas.

El presente trabajo de grado está estructurado de la siguiente forma: en el primer capítulo, se presentará el planteamiento del problema, en el segundo capítulo, los objetivos, en el tercer capítulo, los antecedentes, en el cuarto capítulo se abordarán las discusiones teóricas y conceptuales sobre la pedagogía y la didáctica, específicamente en el contexto colombiano. La pedagogía será desarrollada desde seis vertientes principalmente: la pedagogía como dispositivo, la pedagogía como saber, la pedagogía reconstructiva, la pedagogía en el enfoque constructivista, la emergencia, postulados y desarrollos de la pedagogía crítica a nivel nacional e internacional y, por último, los desarrollos de algunos integrantes del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. La didáctica, por su parte, se desarrollará desde cinco líneas: la didáctica de las ciencias experimentales, la didáctica y las tradiciones pedagógicas, didáctica en el contexto francófono, conocimiento didáctico del contenido y la didáctica crítica.¹

¹ El conocimiento didáctico del contenido y la didáctica crítica son ampliamente desarrollados en los trabajos de grado, de ahí que consideráramos necesario abordarlos en el marco teórico.

En el quinto capítulo, se desarrollará el marco metodológico en el que se inscribe el trabajo de grado. En el capítulo seis, se realizará, en un primer momento, un balance general en términos de los desarrollos teóricos y conceptuales de la pedagogía y la didáctica por facultad a partir de la clasificación de estos de acuerdo con su sustantivación, adjetivación y forma adjetivada. La presentación de los hallazgos generales se realizará por medio de gráficas que dan cuenta de los porcentajes de cada una de las denominaciones encontradas, lo cual nos permite presentar posteriormente un balance por programa en el que se evidencian las nociones y conceptos y sus frecuencias de uso terminológico con el propósito de evidenciar bajo que denominaciones se encuentran los desarrollos teóricos y conceptuales más importantes, también, se realizará una descripción de los desarrollos encontrados sobre la pedagogía y la didáctica como sustantivo y adjetivo por facultad. De igual modo, se desarrollará lo encontrado en los proyectos de investigación del CIUP y en las revistas de las dos facultades. En el capítulo siete, se realizará un análisis de lo encontrado en clave de lo abordado en el marco teórico y, finalmente, en el octavo capítulo se presentarán las conclusiones.

Justificación

Preguntarse por la apropiación conceptual y teórica de la pedagogía y la didáctica en la Universidad Pedagógica Nacional puede ser considerado una paradoja, pues se daría por hecho que al ser la pedagogía el fundamento de la formación de maestros desde la década de 1990, la “educadora de educadores” tendría claridades respecto a ello. Sin embargo, proyectos ya desarrollados en el interior de la universidad han demostrado que dicha conceptualización y teorización es más bien precaria, evidenciándose, además, una significativa dispersión de denominaciones, corrientes y conceptos.

Tal es el caso de lo encontrado en el proyecto de investigación *La pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional* DSI-451-17. Entre los hallazgos más relevantes se destaca el hecho de asimilar pedagogía a didáctica, elemento que se atribuye a la fragilización de la pedagogía como disciplina y la imposibilidad de reconocer el horizonte conceptual que la sustenta. Lo anterior también se evidencia con mayor fuerza en el análisis de los syllabus, pues solo la mitad de 3.656 referencias bibliográficas registradas en 146 de los mismos de 20 programas de pregrado corresponden a autores o reflexiones de la pedagogía. En lo que refiere a la forma en que es conceptualizada, se señala que es referida de tres formas principales: campo de saber o disciplina, campo aplicado y saber transformador (Calderón, I; Marín, D; Noguera, C.; Rubio, D., 2018)

Como una de las conclusiones del proyecto de investigación referenciado se plantea la necesidad de construir un Núcleo Común de Formación Pedagógica para todos los programas de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional de tal forma que se reduzca

la dispersión y se consolide un conjunto de referentes comunes para todos los estudiantes en formación. En ese sentido, es oportuno continuar abordando el interrogante sobre las tendencias teóricas y conceptuales de la pedagogía y la didáctica, utilizando otras fuentes como trabajos de grado, grupos de investigación y revistas de las facultades con el ánimo de coadyuvar a la universidad en lo que refiere a su propuesta formativa en pedagogía y didáctica, además, la pregunta por los dos elementos señalados cobra sentido en la medida en que son considerados desde la normatividad de la UPN como elementos constitutivos de la formación de los licenciados y, por lo tanto, de la identidad de la universidad.

Las herramientas metodológicas y teóricas que se usaron para la realización del presente trabajo de grado corresponden a los trabajos adelantados por el GHPP. Por consiguiente, se usa la lectura temática con sus cuatro fases correspondientes (1. Etapa de localización y recuperación de registros. 2. Etapa de pre-lectura de la documentación. 3. Etapa de tematización documental 4. Etapa de integración de los resultados.) Y la matriz analítica de acuerdo al carácter descriptivo y documental que requiere la realización de lo descrito hasta ahora.

1. Planteamiento del problema

Pese a que hasta el año 2018 con el acuerdo 010 del 13 de abril se fundamenta el carácter de Universidad Pedagógica en la formación y en la producción de conocimiento pedagógico y didáctico, es desde el año 2010 que dichos esfuerzos empiezan a desarrollarse en la universidad a partir de lo descrito en la misión establecida mediante el acuerdo 007 de 2010 del Consejo Superior: la Universidad Pedagógica Nacional “[...] investiga, produce y difunde conocimiento profesional docente, educativo, pedagógico y didáctico y contribuye a la formulación de las políticas públicas en educación.” (Consejo Superior, 2010, p.44) Aunque esto se ha establecido en los documentos institucionales, trabajos de investigación desarrollados en la universidad han puesto en tensión su materialización y la apropiación que dichos desarrollos puedan tener en la comunidad académica de la universidad.

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019, en el año 2013 se evidencia un aumento significativo de los grupos de investigación, “[...] a nivel nacional, la unpn incrementó sustantivamente el número de grupos registrados y reconocidos, pasando de 19 grupos en 2004 a 170 en 2013” (Plan de Desarrollo Institucional, 2014, p. 58). En esa medida, es posible que los procesos investigativos en la universidad se hayan fortalecido, lo cual incide a su vez en las apropiaciones conceptuales y teóricas respecto a la didáctica y la pedagogía en los trabajos de grado de los estudiantes, (es importante destacar que en el CIUP se establece como uno de los requisitos la articulación de los proyectos de investigación con trabajos de grado de los estudiantes).

Lo anterior se plantea a modo de hipótesis, si se tiene en cuenta que en el proyecto DSI-541-17 se esboza en una de sus conclusiones que las referencias en los documentos

consultados a un saber pedagógico (pedagogía y didáctica como saberes o disciplinas) están relacionadas con desarrollos propios de los documentos de política pública, más no de las discusiones académicas gestadas en el interior de la universidad. Debido a que la producción del conocimiento pedagógico y didáctico se asocia con la investigación y que los documentos en los que se puede evidenciar es en los trabajos de grado, proyectos del CIUP y artículos de las revistas indexadas de la universidad, se supondría que una revisión de tales documentos nos daría una mirada sobre las teorías y conceptos pedagógicos empleados por profesores y estudiantes de los distintos programas curriculares.

Teniendo en cuenta lo señalado, la pregunta problema de la presente investigación es la siguiente:

¿Cuáles son las principales tendencias teóricas y conceptuales sobre la pedagogía y la didáctica presentes en una muestra de proyectos de investigación financiados por el CIUP, una muestra de artículos de las revistas *Biografía*, *TED* y *Folios* y en una muestra de trabajos de grado de los programas curriculares de las Facultades de Humanidades y de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2014- 2018?

2.Objetivos

Objetivo general

Realizar un balance analítico de las principales tendencias teóricas y conceptuales sobre la pedagogía y la didáctica presentes en una muestra de proyectos de investigación financiados por el CIUP, una muestra de artículos de las revistas *Biografía*, *TED* y *Folios* y en una muestra de trabajos de grado de los programas curriculares de las Facultades de Humanidades y de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2014- 2018

Objetivos específicos

1. Identificar las definiciones y conceptos de pedagogía y didáctica presentes en una muestra de proyectos de investigación financiados por el CIUP, una muestra de artículos de las revistas *Biografía*, *TED* y *Folios*, y en una muestra de trabajos de grado de los programas curriculares de las Facultades de Humanidades y de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2014-2018
2. Construir una matriz analítica para identificar las tendencias teóricas y conceptuales sobre la pedagogía y la didáctica presentes en una muestra de proyectos de investigación financiados por el CIUP, una muestra de artículos de las revistas *Biografía*, *TED* y *Folios*, y en una muestra de trabajos de grado de los programas curriculares de las Facultades de Humanidades y de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2014- 2018
3. Elaborar un balance en el que se presenten los resultados de la matriz analítica.

3. Antecedentes

En el proyecto de investigación DSI-451-17 *La pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional* realizado en el año 2017 se identifican las formas en las que son conceptualizadas la pedagogía y la didáctica en los documentos de registro calificado en 20 programas de pregrado y 15 de posgrado. También, se hace una revisión de los programas analíticos de los espacios de formación en pedagogía y didáctica con el propósito de identificar los referentes teóricos y conceptuales que las sustentan. La lectura temática y el campo conceptual de la pedagogía fueron las dos nociones metodológicas principales para el desarrollo de la investigación.

Las conclusiones de la investigación fueron planteadas en dos vías: la primera relacionada con lo encontrado en la lectura temática de 35 registros calificados y 179 Syllabus, donde se evidencia la referencia a un saber pedagógico (pedagogía y didáctica como saberes o disciplinas) relacionado con elementos tratados en documentos de política pública y en un menor grado con conceptualizaciones elaboradas en el campo académico. La segunda conclusión se genera a partir de la pregunta por la didáctica la cual permitió reconocer la colonización que tiene la misma respecto al espacio de la pedagogía, lo anterior como consecuencia de la comprensión que hay en el país de la pedagogía entendida como campo de acción y no como disciplina, de ahí que se desconozcan los desarrollos que ha tenido la misma en otros países, además de la primacía de la didáctica en las últimas décadas en el país.

En términos del presente trabajo investigativo se menciona que la conceptualización de la pedagogía es entendida como estrategia específicamente relacionada con el aprendizaje,

lo cual genera que el campo propio de la pedagogía esté desdibujado y que, contrario a una conceptualización en el horizonte de la pedagogía, se equipare con la didáctica o la metódica. Lo mencionado ocurre en las facultades de Ciencia y Tecnología y Humanidades y la tensión entre los objetos de saber que configuran la pedagogía y didáctica como dos disciplinas diferentes con objetos de saber propios.

En el trabajo titulado *Caracterización de seis programas para la formación docente de ELE² en la ciudad de Bogotá* se analiza la importancia de los componentes pedagógicos, investigativos y auto evaluativos en la organización de programas de enseñanza de lenguas extranjeras a partir de acciones de orden pedagógico, social, cultural y económico. La metodología corresponde al enfoque mixto de carácter descriptivo interpretativo empleado en el análisis de correspondencias múltiples. El principal aporte del presente trabajo radica en el posicionamiento de la pedagogía en la escuela y la importancia de la enseñanza como elementos fundamentales en la relación institución- saber- sujeto. En la formación de licenciados, la investigación es una característica propia del desarrollo profesional docente, reivindica el lugar de la pedagogía en la formación de las facultades de educación, desde la investigación pedagógica y la reflexión del quehacer en el aula como constitutivos en la lectura de la realidad del docente en lengua extranjera.

En el artículo titulado *¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia?*, se realiza una revisión de las revistas *Pedagogía y Saberes* de la Universidad Pedagógica Nacional y la revista *Praxis & Saber* de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja desde un análisis de conceptos. El eje central del trabajo gira en torno a la pregunta por lo

² Enseñanza de las Lenguas Extranjeras.

que se ha producido en el campo de la educación y la pedagogía en las últimas décadas. Lo anterior se desarrolló en tres momentos. En un primer momento, se abordó la manera en que se ha debatido el estatuto epistemológico de la pedagogía, de ahí que se recurra a la noción de campo para intentar zanjar las tensiones de este. En un segundo momento, se identifican los conceptos articuladores del debate pedagógico tales como pedagogía, educación, formación, maestro, escuela, disciplina, entre otros, según la revista analizada. Por último, se resaltan las demandas de conceptualización y la necesidad de realizar distinciones entre los conceptos y su adjetivación. En lo que refiere a la presente investigación, en el artículo se destaca a la pedagogía como un concepto objeto de análisis de manera reiterativa en las dos revistas revisadas y la adjetivación de esta como crítica, urbana o proyectiva. Se señala como efecto una eliminación de los atributos del sustantivo. Por otro lado, se destaca la descripción de la pedagogía como práctica, campo, discurso o dispositivo, aspecto que permite ver su proliferación y su indistinción frente a otros conceptos.

En el artículo titulado *Lo pedagógico y el maestro investigador* de Ossa (2015) se problematiza desde una perspectiva arqueológica las condiciones de existencia de lo pedagógico en relación con el maestro investigador a través de distintas vías, entre ellas, la resignificación de la pedagogía, hecho que implicó que la misma fuese objeto de reflexión, de crítica, de articulación de saberes, de experiencias sistematizadas que generaron saber pedagógico a través de la práctica pedagógica, la cual, a su vez, permitió una reconceptualización del discurso de la ciencia. Para García (citado en Ossa, 2015) la investigación en el aula afecta el conjunto de la intervención educativa, por lo tanto, la valora como principio didáctico en la medida en que orienta la toma de decisiones en el aula y proporciona coherencia a la labor del enseñante, además, produce el desplazamiento de los

métodos generales o didácticos totalizadores para dar paso a una experiencia o acción razonada. En materia de la presente investigación, lo planteado en el artículo permite comprender el modo en que la figura del maestro investigador propuesta desde la década de 1970 en el interior de distintos grupos de intelectuales reconfiguró sustancialmente la concepción de la pedagogía y la didáctica.

Gómez (2007) en el artículo *La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes* posiciona la pedagogía como saber reconstructivo que se ocupa del cómo educar, a quiénes se educa y para qué se educa, constituyendo así al saber pedagógico como núcleo central en la formación de docentes. Sin embargo, la multiplicidad de aspectos que abarca este ha traído como consecuencia su reduccionismo e instrumentalización en los procesos formativos. Dicha instrumentalización genera que la pedagogía pueda ser leída en las Facultades de Educación desde tres modelos: el modelo academicista, el cual impulsa el posicionamiento científicista de la pedagogía mediante la relación mecánica de saberes en el aula, saber disciplinar al saber escolar, descontextualizando así el saber pedagógico; el modelo tecnológico que asume la enseñanza sin un horizonte pedagógico, se plantea una rigurosidad metodológica relacionada con el saber hacer y las competencias técnicas, y finalmente, el modelo fenomenológico que tiene un enfoque netamente pragmático.

Este punto lleva al autor a preguntarse por el lugar de la enseñanza en la formación, la cual asume como objeto de la pedagogía desde tres perspectivas: la redefinición de la perspectiva instrumentalista, en esta se busca establecer una relación entre el saber pedagógico y el saber disciplinar, evitando así la confusión entre pedagogía y didáctica por medio de talleres y seminarios sobre modelos pedagógicos, didácticas específicas y epistemología e investigación educativa. La mirada social y política busca el reconocimiento

en la enseñanza de un lugar de desarrollo personal, político y cultural; el estudio de la historia de la educación, cultura política, ética, el desarrollo moral y sociología educativa pueden ser el medio para la integración con los saberes disciplinares. Por último, entender la enseñanza como desarrollante en la medida en que se reconocen las dimensiones psicológicas, históricas y culturales del ser humano por medio de seminarios durante toda la formación. Los componentes anteriormente descritos permitirían significar la profesión docente y el lugar de la pedagogía en el saber.

4. Referentes Conceptuales y Teóricos

4.1 Pedagogía

De acuerdo con Zuluaga (citada en Ríos, 2006) la pedagogía en Colombia tiene su condición de existencia tanto discursiva como institucional en las Escuelas Normales mediante el decreto del 2 de noviembre de 1844. Con el decreto, se genera un tránsito de las Escuelas Normales como instituciones de escuela primaria dedicadas al entrenamiento en la enseñanza mutua a instituciones formadoras de maestros, basadas en los nuevos métodos y principios del pedagogo Johhan Heinrich Pestalozzi. “Desde 1844 las escuelas normales se convirtieron en la "base institucional" de la pedagogía y en las primeras instituciones formadoras de maestros que apropiaron el saber de la pedagogía en nuestro país.” (Ríos, 2006. p. 14)

En el proceso de transformación descrito anteriormente fue importante la reforma que efectuó José María Triana en 1845 al Manual de Enseñanza Mutua para las escuelas de las primeras letras de 1826. El maestro, de acuerdo con la reforma, podía componer, moldear y redactar los contenidos de la enseñanza según el método. De ese modo, se consolidó uno de los postulados de la pedagogía moderna de acuerdo con Ríos (2006): el maestro es quien posibilita el encuentro entre el saber y el método.

Sin embargo, la configuración de las Facultades de Educación y su oleada de saber pedagógico desplazó de modo paulatino la pedagogía pestalozziana y dio apertura a una nueva brecha de la pedagogía como ciencia de la educación con naturaleza autónoma, articulada con las ciencias naturales y sociales basadas en los métodos experimentales. La

relación con las ciencias se produjo a raíz de la apropiación en el saber y la práctica pedagógica -durante la primera mitad del siglo XX- de una diversidad de concepciones sobre la naturaleza humana. La sociología, la psicología y otras disciplinas buscaban fundamentar y explicar al hombre desde una concepción científica.

En ese escenario, de acuerdo con Ríos (2006) la pedagogía empieza a ser entendida en el país como ciencia de la vida y esencia de la escuela, de modo que le era necesario estudiar las nuevas concepciones científicas sobre la vida y el desarrollo humano. Durante la primera mitad del siglo XX, la pedagogía tuvo un lugar notable, dado que en ella se ubicaron los debates sobre las características de la infancia y la naturaleza humana, las disputas entre la iglesia y el Estado y todos los proyectos de reforma nacional. Hubo intentos de constituir a la pedagogía como ciencia autónoma y central de las reflexiones acerca de la vida, los métodos de enseñanza, la escuela y al mismo tiempo, convertirla en el tamiz por el que se apropiarían las ciencias interesadas en los asuntos de la formación humana, la escuela y la enseñanza.

No obstante, la existencia de la pedagogía en Colombia, tal como se ha descrito, comienza a desplazarse en primer lugar, cuando las Facultades de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, el Instituto Pedagógico de Señoritas en Bogotá y la Escuela Nacional de Varones en Tunja son fusionadas en una sola mediante el decreto 1917 de 1935 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Bogotá. En segundo lugar, con la ley 39 de 1936, la cual ordenó que la anterior facultad continuara operando con el nombre de Escuela Normal Superior, bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional e independiente de la Universidad Nacional. Respecto a lo anterior, Ríos (2006) señala:

Con la creación de la Escuela Normal Superior, en Colombia la pedagogía como sección de estudios especializados fue suprimida en 1938 y tuvo nuevas condiciones de existencia al ser considerada como [...] un conjunto de métodos y técnicas para estimular el desarrollo físico e intelectual de niños y jóvenes, impartirles los conocimientos y facilitarles la adquisición de los mismos. (p. 19)

José Socarrás, rector de la Escuela Normal Superior entre 1938 y 1942 defendió la idea de suprimir la pedagogía debido a que no era una ciencia. De acuerdo con el rector de aquella época, el pedagogo y la pedagogía no aseguraban un gran campo de acción a quienes se formaban como especialistas. En consecuencia, la Escuela Normal Superior se preocupó especialmente por las ciencias naturales, humanas y sociales, orientando la pedagogía hacia lo metodológico y procedimental. Es decir que para enseñar el maestro necesitaba contar con un dominio puro de la ciencia específica en la que estaba siendo formado y algunos conocimientos prácticos y metodológicos –pedagógicos- para que coadyuvaran en sus aplicaciones inmediatas.

No obstante, años después con los trabajos desarrollados por el grupo Federeci, la pedagogía como teoría reconstructiva se vincula a otras disciplinas como la filosofía, la sociología y la lingüística. Logró articular a los procesos de construcción y comprensión de la pedagogía diferentes campos de conocimiento y conceptualizaciones. En una perspectiva similar, se encuentran los desarrollos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, en los cuales se especificó un discurso crítico sobre la situación de la pedagogía y el maestro. La pedagogía cobra un nuevo lugar de decibilidad y visibilidad frente a las condiciones que le impuso la Escuela Normal Superior, el discurso sociológico y de la tecnología educativa, en la medida en que es pensada más allá del método y de los procedimientos.

Los esfuerzos del grupo de investigación tuvieron unos efectos políticos que se visibilizaron en la legislación sobre formación de maestros en Colombia, donde la pedagogía se definió como el saber fundante de la formación de maestros –Decreto 212 de 1998 y el Decreto 3012 de 1997- de acuerdo con Ríos (2006). La pedagogía en ambos decretos es señalada como la disciplina fundante de la formación cultural, intelectual, ética, social y académica de los educadores en Colombia. Empero, con el Decreto 1278 del 19 de junio de 2002 por el cual se expidió el Estatuto Docente, dicha concepción de pedagogía comenzó a dislocarse.

Hablar de pedagogía implica ubicarse no sólo en un contexto histórico y cultural sino, también, recurrir a la proliferación de enfoques a nivel conceptual y teórico que se han producido al respecto. El hecho de concebirla al interior de la noción de campo³ permite identificar la operación de unos mecanismos internos de toma de posiciones (otorga cierto grado de autonomía) y oposiciones (regulan la percepción y apreciación) en los que confluyen agentes, agencias y saberes (Díaz, 1993). En palabras de Tamayo (2007), la pedagogía se ubica en un campo de conocimiento que tuvo su emergencia, por lo menos en el caso colombiano, en el florecimiento de la investigación pedagógica en la década de 1980 y en el enrarecimiento que hizo el enfoque de la tecnología educativa en el que se subordinaba la pedagogía y su suelo de saber.

No obstante, Tamayo (2007) menciona que los diversos acontecimientos gestados en la misma época permitieron "[...] disponer hoy de un suelo de saber sobre la enseñanza, la instrucción, la formación, la educación, la didáctica y el aprendizaje, que son convocados

³ Noción trabajada principalmente en la concepción de la pedagogía como disciplina y en la pedagogía como discurso. Más adelante en el texto se profundizará en estos dos tipos de concepciones.

bajo el concepto pedagogía. (p.66)". Dicho suelo se sustenta en la clasificación de la pedagogía en Colombia en cuatro vertientes principales: la pedagogía como dispositivo, la pedagogía como saber, la pedagogía como disciplina reconstructiva y la pedagogía como enfoque constructivista. A lo anterior es pertinente agregar dos vertientes más de aparición más o menos reciente: la primera relacionada con las pedagogías críticas, su emergencia, sus postulados y su desarrollo; la segunda, enfocada a nuevos postulados de algunos miembros del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en los que, la pedagogía, se concibe como un campo discursivo en la medida en que además de tensiones entre conceptos, se puede evidenciar fuerzas que convergen en aspectos teóricos, prácticos, discursivos, entre otros.

4.1.1 La pedagogía como dispositivo de reproducción

La pedagogía como un dispositivo de reproducción, hace parte de los postulados de Díaz (1993) basado en la lectura de Foucault, Bourdieu, Passeron y Bernstein. Esta mirada sociolingüística sostiene que la pedagogía se ubica en el campo intelectual de la educación “[...] como un aparato instrumental de la ideología, [pues, es] un sistema signifiante que elabora sus propias normas a partir de otras disciplinas y construye una serie de instrumentos (reglas) para incidir en discursos no pedagógicos” (Tamayo, 2007, 67) a partir de su mediación en la transformación del conocimiento teórico en conocimiento pedagógico. De ahí que, Díaz (1993) ubique el objeto de estudio de esta, en el reconocimiento de las reglas que posibilitan dicha transformación contrario a lo que sucede en el campo intelectual de la educación⁴ -CIE-

⁴ En adelante, el Campo Intelectual de la Educación será expresado como CIE.

En lo que refiere al CIE, Díaz (1993) parte de la noción de campo como un fundamento metodológico que alude a un espacio estructurado por posiciones, oposiciones y luchas en busca de dominación que generan discursos y prácticas que, en el caso de la educación, permiten transformar y producir “ [...] formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones específicas” (Díaz, 1993, p.15) diferentes a partir de relaciones de poder.

De lo anterior, se puede mencionar que el CIE al producir oposiciones, posiciones y prácticas se delimita en las estratificaciones internas -definidas por la lógica de competencia y de legitimidad- y en relaciones externas que establece con otros campos (campo de la producción, campo de control simbólico y el campo del Estado). En palabras de Díaz (1993):

El campo intelectual de la educación puede considerarse una fuente importante en la generación de las posiciones y oposiciones en la teoría, investigación y práctica educativa, y en la definición parcial de los discursos y prácticas pedagógicas que circulan en el sistema educativo, en sus diferentes niveles (p. 16)

Sin embargo, vale la pena aclarar que para esta postura teórica la pedagogía no corresponde a un campo de producción discursiva, pues, mientras que en el CIE se producen discursos (teorías, conceptos), el campo pedagógico es concebido como un campo de reproducción. La oposición generada entre producción/reproducción jerarquiza los dos campos y pone de un lado la regulación en agentes específicos y, por otro lado, la reproducción estructurada por la movilidad cultural e intelectual.

El campo pedagógico al reproducir competencias y disposiciones generales ligadas con el mantenimiento y la reproducción de discursos culturales dominantes presenta dos dimensiones: la dimensión instruccional y la dimensión regulativa. La primera se estructura

a partir del currículo, la pedagogía y la evaluación, establece límites de lo que son los agentes involucrados en el proceso educativo lo cual permite que se designen como “[...] hablantes de un determinado discurso en un determinado orden” (Díaz, 1993, p. 30). Por ejemplo, las funciones críticas, discursivas y tecnocráticas que cumplen los intelectuales del CIE. La segunda, está estructurada de acuerdo con las relaciones de control social gestadas en la escuela, Díaz (1993) menciona que en esta dimensión se seleccionan y organizan los mensajes y las competencias que serán transferidos a la sociedad y a la cultura de una manera específica.

Desde esta perspectiva, el cambio en las mediaciones de la pedagogía permite reconfigurar las relaciones estado-sociedad civil y producción- consumo económico y cultural, pues, transforma el lugar de los principales agentes implicados en el proceso educativo, la escuela como institución idónea para educar y los contenidos que en ella se desarrollan. A propósito, Tamayo (2007) menciona que la conceptualización de Díaz:

[...] aplicada a la modernidad muestra que el- maestro ya no es la única forma bajo la cual se nos presenta la pedagogía, ella controla la vida social e individual de los sujetos y reproduce el poder, como dispositivo pedagógico. Se denuncia la abstracción, fragmentación y racionalización del campo simbólico que descentra nuestra identidad y genera una economía de la emocionalidad y del pensamiento, de las inteligencias y de las competencias que diluyen el individuo y lo atrapan en esa fina red. (p.67)

Lo que posibilita la constitución de nuevas formas de *habitus* que establecen matrices socializantes diferentes, debido a que, concebir el universo del alumno de acuerdo con las

dos dimensiones ya mencionadas, afectan la actividad comunicativa y, por ende, las reglas que regulan las prácticas al interior de la institución escolar.

En una publicación más reciente, Díaz (2019), además de reafirmar lo mencionado con anterioridad, agrega que la pedagogía es el medio por el cual se analizan los cambios generados a nivel cultural y social a través de la reproducción de identidades y racionalidades regulando así subjetividades que vienen a configurar al sujeto que requiere determinado momento histórico. El lugar que produce orden y relación en la formación de un individuo se encuentra en el discurso pedagógico entendido como los límites a prácticas y discursos que determinan un modo de vida y sociedad específico. A propósito, menciona:

La pedagogía no es una entidad (no debe asociarse a una ontología) porque ante todo es un medio autónomo, un dispositivo que tiene sus propias dependencias internas. Ella está presente tanto en los procesos de disciplinarización y normalización como en los procesos de personalización, y se asocia a formas de control de los comportamientos, a la vez que participa de la configuración de creencias que van tejiendo los hilos de la cotidianidad y con ellos la configuración progresiva de las formas de conciencia. (p.21)

Al destacar el carácter histórico de la pedagogía, el discurso pedagógico acoge la multiplicidad de discursos y objetos de estudio que regulan la experiencia configurando así formas de comportamiento preestablecidas que tienen incidencia en lo individual y lo colectivo.

4.1.2 La pedagogía como saber, configuración de su historicidad

La pedagogía es definida por el GHPP como la disciplina que “[...] conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos

en las distintas culturas”. (Zuluaga, citada en Runge, 2012, p. 35). A su vez, la pedagogía es comprendida como saber, es decir, como una agrupación de conocimientos de niveles distintos, cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes, de ese modo, se da apertura al campo disciplinar y profesional de la pedagogía. La enseñanza es entendida por Zuluaga como el lugar estratégico-político para localizar y relacionar los saberes y las prácticas pedagógicas y al mismo tiempo, para recuperar el lugar y la voz del maestro.

El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, coordinado por la profesora Olga Lucía Zuluaga, a finales de los años setenta plantea otra alternativa para entender la educación y la pedagogía: a partir de la arqueología del saber y la genealogía de Foucault, reconstruye la epistemología de la pedagogía a través de la configuración del discurso pedagógico entendido como el resultado de un conjunto de reglas procedente de un conjunto de prácticas sociales diferentes y de la práctica pedagógica, “[...] como un acontecimiento complejo que expresa “saber pedagógico” institucionalizado en un momento histórico determinado. Este saber, como práctica discursiva institucionalizada y regulada, está constituido por un conjunto de nociones, conceptos, métodos, fines, que circulan” (Tamayo, 2007, pp.67-68)

El concepto de saber pedagógico, en el caso del GHPP, disciplinariza la pedagogía al constituir la enseñanza como su objeto de saber. La enseñanza no es reducida a la mera transmisión de información, sino que se entiende como la posibilidad de pensar en torno a la cultura, el lenguaje, el arte, los valores, los textos y los métodos con el fin de recuperar las nociones de didáctica, educación, pedagogía, maestro, instrucción, formación y aprendizaje.

Sin embargo, el concepto de enseñanza presente en la propuesta de Zuluaga, de acuerdo con Runge (2012), limita el trabajo de indagación y autocomprensión pedagógica. La pedagogía en esa perspectiva deviene en lo que se conoce a nivel mundial e histórico como didáctica, además, al adscribirse el saber pedagógico a la figura del maestro, Zuluaga reduce la pedagogía a un saber privado: el del maestro. Lo anterior descalifica a su vez, todo tipo de producción de conocimiento científico disciplinar que no posea como objeto de reflexión la enseñanza: pedagogía comparada, pedagogía general, pedagogía museística, pedagogía social, pedagogía histórica.

La pedagogía, según Runge (2012), no puede dirimirse como un saber del maestro en y sobre su práctica, tampoco desde el punto de vista de la cualificación reflexionada de un hacer, si se tiene en cuenta que en dicha concepción los educadores y enseñantes son concebidos como funcionarios expertos en resolver problemas prácticos de la enseñanza y, por lo tanto, se considera posible disponer de ellos a conveniencia y señalarles la dirección de su quehacer. Al respecto Runge (2012) afirma:

[...] las constantes y variadas formas de exigir una orientación hacia la praxis como las del Grupo Federicci y el Grupo HPP se tornan también en una amenaza al carácter universitario y disciplinario de la pedagogía y de su estudio, pues, de acuerdo con estas lógicas, en estas instituciones no se trata de formar una comunidad de discusión disciplinaria que desarrolle unos esquemas socio-cognitivos (estilos de pensar en el sentido de Fleck) para referirse de un modo diferenciado a las problemáticas educativas, sino, ante todo, de la formación de unos individuos para el ejercicio profesional. (p. 42)

La pedagogía como campo disciplinar y profesional tendría que abarcar tanto la producción de conocimiento científico frente al problema del ejercicio disciplinar, como la dinamización de las comunidades de comunicación disciplinaria.

Ahora bien, autores como Zambrano (2018) han realizado otras aportaciones al saber pedagógico en tanto lo concibe como un concepto reflexivo y poético que simboliza los obstáculos a los que se enfrenta el pedagogo en su larga lucha por la educación de los otros:

El saber pedagógico [...] es la disposición del profesor, del estudiante, de los actores; es la experiencia nombrada a través de momentos singulares. Desde esta perspectiva, el saber pedagógico no determina al sujeto, más bien este se narra en el sentido de su acción pedagógica. (p. 80)

Dicho saber es producido por los pedagogos, en él se condensa el pensamiento pedagógico de un momento histórico y las luchas por las finalidades educativas. Narra la realidad escolar, la de los profesores y los estudiantes y de ese modo, construye teoría pedagógica.

La naturaleza del saber pedagógico es filosófico y en ese sentido, es ético y moral. Se dirige a la realización plena del estudiante, está más allá de los contenidos, en la medida que la enseñanza es una acción que siempre se direcciona a la consolidación de un mundo mejor. Este saber florece en las historias de vida de los docentes, en la etnografía de la escuela y en la vida y obra de los pedagogos. Es un saber espontáneo al estar implicado en las resistencias del estudiante, no es instrumental, ni racional.

4.1.3 Pedagogía como disciplina reconstructiva, aportes del Grupo Federici

De acuerdo con Tamayo (2007) la variedad en la que se ha inscrito la pedagogía en el país fue problemática para este grupo de profesores de la Universidad Nacional. La naturaleza de la pedagogía y la variedad de sentidos que adquiere su noción en los debates académicos permite reconocer al menos tres concepciones para los autores de *Las Fronteras de la Escuela*: En primer lugar, la pedagogía como “[...] el saber o el conjunto de saberes que le otorgan su especificidad al oficio del educador” (Tamayo, 2007, p. 12), jerarquiza la relación entre conocimiento y su enseñanza, posibilitando así la necesaria creación de un saber que dé cuenta sobre la experiencia del profesor. En segundo lugar, la pedagogía es entendida como un conjunto de enunciados filosóficos desarrollados por la sociedad, que no solo reconoce el oficio del profesor, sino que, da apertura a nuevas orientaciones. Y finalmente, la pedagogía como delimitación de formas de ejercer el oficio del maestro desde la legitimidad o no de sus prácticas de enseñanza.

La caracterización de las anteriores corrientes, para los autores, es problemática en la medida en que justifica las tendencias a catalogar a la pedagogía como un área poco estructurada, deslegitimando el valor epistemológico que tiene cada una de las acepciones mencionadas. Sin embargo, para dar cuenta de una estructura que saque de aquel lío a la pedagogía, reconocen que las prácticas de enseñanza ponen en juego competencias del saber-cómo o lo que puede entenderse desde la práctica del profesor, como conocimientos adquiridos y transmitidos sin explicación. Lo anterior da apertura a que la pedagogía sea entendida como una disciplina que reestructura el saber-cómo, propio de las prácticas del profesor, a un saber-qué.

En la pedagogía reconstructiva estarían presentes prácticas de enseñanza que sitúan conocimientos de tipo saber cómo o competencias en términos de Chomsky. Dichas competencias pueden entenderse como competencias comunicativas, sin embargo, tendrían una particularidad, pues la comunicación no se desarrolla de cualquier forma, promueve y anticipa procesos de discusión racional, se incluye el saber socialmente decantado por escrito y se toma como base los discursos y la tradición escrita para reorientar y reorganizar la acción, apoyándose de su aplazamiento.

En esa perspectiva, la pedagogía es la reconstrucción del saber cómo del maestro en un saber qué reflexivo. A diferencia del saber qué, el saber cómo es implícito, dado que puede ser adquirido o transmitido sin explicación; es dominado en un nivel práctico por el educador y tiene como función definir cuáles son las formas de transmisión legítimas e ilegítimas. Según Runge (2012) con la propuesta del grupo Federeci se estaría ahondado en lo que ellos mismos denominan los problemas de paradigmización de la pedagogía, dado que solo se estaría buscando la recopilación de un saber profesional casuístico que deja al margen otros problemas de la pedagogía que no emergen en ese contexto. En palabras de Runge (2012):

Una mirada atenta a la concepción de pedagogía propuesta por el Grupo Federici, [...] pone en evidencia, primero, que ella como reflexión o investigación queda circunscrita a la enseñanza, al aula —esto curiosamente en el marco con un proyecto que buscaba trabajar el conocimiento extraescolar y cuestionar las fronteras de la escuela—, segundo, que queda entendida como un saber experiencial y privado que si logra llegar a convertirse en un saber qué, sería tan solo como un saber orientador de la acción (saber práctico explícito, un juicio reflexionante o una teoría

personal reconstructiva del actuar docente), de manera que, tercero, con ello el Grupo Federici termina también —al igual que Zuluaga— por autonegarse y autodeslegitimarse desde un punto de vista pedagógico, ya que la reflexión que ellos hacen, si es que pretende ser llamada pedagógica, no ha sido propiamente el ejercicio de reconstruir un saber cómo en un saber qué. (p. 41)

Si bien la idea presente en el Movimiento Pedagógico de reivindicar a la pedagogía como el saber del maestro logró alcances importantes en términos de lucha política, a su vez, debilitó los procesos de disciplinarización e institucionalización de la pedagogía.

Por su parte, Tamayo (2007) traslada los planteamientos del Grupo Federici a la formación de maestros, debido a que, pensar la pedagogía como una vertiente de la formación permitiría direccionar la práctica educativa en otro sentido, pues

[...] formar significa también; formar en la cultura académica que es lo que constituye el ethos pedagógico cuyos rasgos fundamentales son: el rechazo explícito a los argumentos de autoridad, el privilegio por la argumentación racional, el privilegio de la escritura sobre otras formas de expresión, el privilegio al establecimiento de relaciones indirectas con la base material, la estrecha relación entre pensamiento y acción, la búsqueda de consensos mediante la argumentación racional y la tendencia a especializar los discursos. (p.73)

4.1.4 La pedagogía en el enfoque constructivista

A propósito de esta línea de trabajo, poco desarrollada en el país, Tamayo (2007) ubica como principal fuente a la psicología cognitiva como constitutiva de esta forma de concebir la pedagogía. Los aportes de Rómulo Gallego a la presente línea de trabajo permiten

identificar el objeto de la pedagogía o saber pedagógico -no hay una distinción entre estas dos concepciones, contrario a lo mencionado por el GHPP- en las “[...] transformaciones conceptuales, actitudinales, axiológicas y metodológicas que se logran en la estructura de conciencia de los sujetos gracias a la puesta en marcha de programas didácticos y curriculares basados en los principios del constructivismo.” (Tamayo, 2007, p.75). El saber pedagógico es entendido en un sentido que excede a la experiencia del docente o del saber común.

Al asumir la pedagogía como saber se le atribuye un carácter discursivo que permite realizar una crítica sobre sus fundamentos conceptuales y epistémicos, de ahí que, el carácter histórico y filosófico sea un referente fundamental. La constitución de dicho discurso y su definición aluden al estudiante como agente principal, para el cual se hace necesario transformar y posibilitar la automodificación de su estructura de conciencia. En palabras de Tamayo (1992) reseñando a Gallego:

[...] la pedagogía como aquel saber que da cuenta de las transformaciones de un estado A hasta un estado B en la estructura de conciencia de los alumnos y que se manifiesta ‘indirectamente’ en el discurso, en la semántica y en los hechos, gracias a la aplicación de una estrategia o método (p. 29)

En esta concepción, el maestro procura la transformación intelectual mediante un trabajo alejado del transmisionismo repeticionista, por consiguiente, se acude a los principales postulados constructivistas (aprendizaje significativo en gran medida) como la oportunidad que tiene la pedagogía de adquirir un estatuto interdisciplinario que le permita transformar las relaciones entre estudiante, naturaleza y sociedad.

La caracterización realizada desde la mirada constructivista en cuanto a las prácticas de los maestros, sus métodos, procesos de aprendizaje, conocimiento escolar, desarrollo cognitivo y afectivo, axiológico y estético permiten identificar prácticas de enseñanza y por consiguiente los fines, las relaciones entre los agentes educativos, las formas en las que se desarrolla la evaluación y el papel que cumplen los contenidos en ellas.

Lo anteriormente mencionado, se relaciona con el concepto de educabilidad acuñado por Gallego y Pérez (1998) debido a que se reconoce la imperiosa necesidad de incorporar críticamente al educando “[...] al proyecto cultural, social, político y económico y a sus procesos de producción de bienes y servicios, con miras a sostener financieramente su proyecto ético de vida.” (p.111). Para lograr aquel propósito, es pertinente acudir a la intencionalidad de los educadores y cómo esta tendrá que modificar las estructuras de conciencia de los educandos con incidencia no solo en las construcciones individuales sino colectivas. La educabilidad es entendida, por Gallego y Pérez (1998),

[...] en primer lugar, [como] una atribución que se da a sí mismo el educando, en la medida en que es él quien opta por educarse en una dirección u otra. Pero es también una atribución que emerge de las interacciones colectivas, por cuanto ese educarse se da en el seno de los otros, a partir de los otros y con los otros, si se tiene en cuenta lo axiológico, la atribución de valor y, por tanto, el problema de lo ético que es eminentemente comunitario. (p.113)

El saber pedagógico en este sentido estaría implícito en la intencionalidad del método, en la temática trabajada por el maestro y en el grupo de estudiantes al cual va dirigido.

4.1.5 Las pedagogías críticas

La perspectiva dialéctica en la pedagogía crítica es fundamental. Primero, porque permite ver la escuela como un espacio cultural de dominación y de transformación. Segundo, porque les facilita a los estudiantes un modelo para examinar los fundamentos políticos, sociales y económicos en la sociedad. Al respecto afirma McLaren (1984):

Una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios tanto de dominación como de liberación; esto va en contra de la doctrina sobredeterminista del marxismo ortodoxo, que pretende que las escuelas sólo reproducen las relaciones de clase y adoctrinan pasivamente a los estudiantes para convertirlos en ávidos jóvenes capitalistas. Esta comprensión dialéctica de la escolarización también es un rechazo del meollo de la teoría educativa dominante, que concibe a las escuelas como espacios donde principalmente se provee a los estudiantes con las habilidades y actitudes necesarias para convertirse en ciudadanos patrióticos, industriosos y responsables. (p. 265)

Para los enfoques dialécticos, los problemas sociales surgen de la interacción entre individuo y sociedad. Pensar dialécticamente implica una reflexión completa entre elementos como parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto, ser y devenir, retórica y realidad. Dichos elementos son considerados como mutuamente constitutivos, de la contradicción presente entre los elementos emerge una nueva solución.

El pensamiento dialéctico se expresa en los objetivos del salón de clase planteados por Giroux (1983), los cuales, son fundamentalmente dos: los macroobjetivos y los microobjetivos. Los macroobjetivos o conocimiento directivo, le posibilita al estudiante

entender la relación que tienen los métodos, los contenidos y la estructura de un curso con la realidad social. Es decir que, amplía su visión del mundo y de ese modo, logra consolidar un pensamiento político. En contraste, los micro objetivos están relacionados con la clasificación, la organización, el dominio y la manipulación de los datos, Giroux (1983) lo denomina conocimiento productivo.

Los teóricos de la educación crítica conciben al conocimiento escolar como una construcción social arraigada en los nexos de las relaciones de poder. El conocimiento es producto de un consentimiento entre individuos que viven relaciones sociales particulares de clase, género o raza. En ese sentido, es un mundo construido simbólicamente, dependiente de la cultura, de las costumbres, del contexto y de las condiciones históricas. De modo que, la pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido de determinada forma, la razón por la que algunas construcciones de la realidad son legitimadas por la cultura dominante y otras no y de qué modo el conocimiento de sentido común es producido y vivido.

Por consiguiente, el educador crítico se preocupa por el conocimiento emancipatorio –concepto de Habermas- que busca reconciliar la oposición entre conocimiento teórico y práctico. Su importancia radica en que posibilita entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas por las relaciones de poder y de privilegio, también crea las condiciones que buscan transformar y superar mediante la acción colectiva, la irracionalidad, la dominación y la opresión, de ahí que, se considere el fundamento para el habilitamiento, la igualdad y la justicia social.

Entender al conocimiento como una construcción social requiere considerar asuntos relacionados con la clase, la ideología (dominante y oposicional), la cultura (dominante,

subordinada y subcultura) y la hegemonía. La vida en un orden social determinado es gobernada por relaciones económicas, políticas y sociales, es decir, por la clase, la cual se expresa en las restricciones que los individuos o grupos experimentan en áreas como el nivel de ingreso, ocupación, lugar de residencia y otros factores de status y rango social. La desigualdad social es generada por el mantenimiento de las clases.

Las desigualdades se mantienen y desafían en la cultura, es decir, en el conjunto de prácticas, valores e ideologías mediante las cuales diversos grupos otorgan un sentido a su mundo, a sus condiciones y circunstancias de vida. Estudiar la cultura es entonces, entender quién tiene el poder y el modo en que es reproducido en las relaciones sociales que articulan a la escuela con un rango mayor. La cultura está estrechamente relacionada con el poder, produce formas de opresión y dependencia a través de su relación con estructuras de las relaciones sociales dentro de las distintas agrupaciones de clase, género y edad. Es un modo de producción en la que los distintos grupos dan forma y perciben sus intenciones en las relaciones desiguales de poder.

Hay tres tipos de cultura: cultura dominante, cultura subordinada y grupos subculturales. La primera se refiere a las prácticas y representaciones sociales que afianzan los valores e intereses de la clase social encargada de controlar la riqueza simbólica y material de la sociedad. Quienes viven subordinados a la cultura dominante pertenecen a la cultura subordinada. Por último, los grupos subculturales son subconjunto de las dos culturas descritas anteriormente.

El control de la cultura dominante sobre las clases subordinadas es ejercido mediante la hegemonía, entendida como el proceso por el cual hay un mantenimiento de la dominación principalmente por prácticas sociales acordadas y estructuras sociales tales como la iglesia,

el Estado, la escuela, la familia, el sistema político y los medios de comunicación. “La hegemonía es un encasillamiento cultural de significados, una prisión de lenguajes y de ideas a la que ingresan "libremente" tanto los dominadores como los dominados” (McLaren, 1984, p. 277) La hegemonía no se lleva a cabo por medio de la coerción, sino como se indicó, por medio del consentimiento de la clase subordinada a la autoridad de la clase dominante, en la medida en que no es consciente de la fuente de los valores y objetivos propios de la clase dominadora a los que se inscribe.

La hegemonía se vale de la ideología, entendida como la reproducción y representación de ideas, creencias y valores y el modo en que son representados y vividos por los individuos y los grupos. Son ideas, prácticas sociales, representaciones y rituales que se aceptan como naturales. Es producto de la intersección del significado y el poder en el mundo social. Sin embargo, la ideología tiene funciones positivas y negativas. Pues, por un lado, les permite a las personas dar un sentido a su mundo social y político, formar proyectos, tomar conciencia de su ubicación en el mundo a través de la generación de conceptos, ideas e imágenes. Por el otro, la función negativa consiste en el modo en que una perspectiva organiza los hechos, pues, no hay una estructura profunda que no esté contaminada por intereses y juicios. Comprender la ideología requiere investigar qué conceptos, valores y significados no permiten una comprensión del mundo social y el lugar que se ocupa dentro de las redes de las relaciones entre poder y conocimiento. Como respuesta a las ideologías dominantes, surgen las ideologías opositivas.

La realidad social otorga significados mediante el lenguaje y el discurso. Los discursos producidos por la cultura dominante son regímenes de verdad y formas variadas de retracción que moldean la concepción del mundo. En la escuela, los discursos dominantes

definen qué libros se pueden usar, qué valores y creencias se deben transmitir y qué enfoques del aula se deben emplear. En esa perspectiva, los discursos son generados y gobernados por reglas y poder. Por ejemplo, el currículo significa la introducción a un modo de vida particular y prepara a los estudiantes para ocupar posiciones privilegiadas o subordinadas en la sociedad, discrimina de acuerdo con la raza y género y privilegia ciertas formas de conocimiento.

Ahora bien, conforme a la idea de estudiar la escuela como un aparato ideológico del Estado -tal denominación sugiere entender la escuela como el medio idóneo de reproducción de relaciones capitalistas-, Giroux (1983) plantea la teoría radical como la oportunidad que tienen los educadores de criticar el discurso educativo a partir de la acción social y la transformación emancipatoria. Lo anterior será posible si se entabla una relación dialéctica entre teoría y práctica, lo que implica que el educador reconozca otras formas de enseñar de acuerdo con la racionalidad positivista, la concepción de la teoría, la reconstrucción crítica de la teoría de la cultura y el análisis de la psicología profunda.

A partir de estos postulados, se establece entonces una distancia respecto al ánimo instrumentalizador de la razón debido a que, para alcanzar la emancipación se requiere del conocimiento desde su aspecto crítico y político; tal idea entra a cuestionar el lugar de la cultura como favorecedora de los procesos de dominación; de ahí que, el autor plantee tres conceptos: reproducción, ideología y resistencia.

La reproducción es entendida desde dos lugares, el primero a partir de un principio de correspondencia en el que las relaciones sociales en la escuela son entendidas como un reflejo de las relaciones existentes en el trabajo. El segundo es explicado a partir de la perspectiva neomarxista, para la cual “[...] demuestran que los mecanismos de reproducción

social y cultural nunca están completos y siempre están enfrentados con elementos de oposición parcialmente percibidos.” (Giroux, 1983, p.134); las dos posturas reconocen la escuela como lugar de reproducción, no obstante, el autor reconoce a la escuela como un espacio de producción de intereses, información y resistencias por parte de los maestros y los estudiantes.

Por otro lado, Althusser (citado por Giroux 1983) describe a la ideología como la forma de asegurar la dominación y el poder a partir de la formación de una subjetividad a través de la dominación de los elementos psicológicos que la constituyen, de ahí que, se plantee que la ideología establece la organización de la escuela, sus significados, prácticas y relaciones sociales. La ideología se define como “[...] una producción, interpretación y efectividad del significado” (Giroux, 1983, p.95) que puede ser negativa o positiva; se establecen entonces cuatro tipos de ideologías de acuerdo a su teorización y práctica: 1) una ideología teórica, que se relacione con creencias y valores de los estudiantes y del maestro; 2) una ideología práctica, donde se perciben los mensajes y normas incluidos en la sociedad y en el aula; 3) una distinción entre el discurso y las experiencias desde una ideología presente en materiales como libros; 4) una reflexión acerca del significado que obtiene ese material cuando se entiende su vínculo con las relaciones sociales.

Ahora bien, aunado a lo anterior, el autor propone una teoría de la resistencia que analice las causas, los significados y los intereses emancipatorios de la conducta de oposición, la cual se presenta en la vida escolar debido a que reconoce que la teoría educativa carece de lugares de oposición que permita la emancipación y la revelación contra las formas de ejercer poder; una teoría de la resistencia es planteada como una necesidad de recuperar

la libertad, lejos de la producción de subjetividades que se establecen en favor de la dominación.

4.1.6 La pedagogía como campo discursivo

En la perspectiva de realizar una mirada panorámica sobre la producción discursiva de la pedagogía, Noguera & Marín (2019) acuñaron el concepto de “campo discursivo” que estaría delimitado por el análisis de dos procesos determinantes: la institucionalización, por un lado, entendida como la promoción de prácticas y técnicas realizadas por diversas instituciones desde el siglo XVIII hasta la actualidad, y la disciplinarización, como el estudio de la evolución de métodos, sujetos y formas de conocimiento implicados en la constitución de campos disciplinares. Recurrir al estudio de estos dos procesos implica identificar los factores que han favorecido el debilitamiento, fraccionamiento y dispersión del discurso pedagógico en la consolidación y crecimiento de los sistemas educativos especialmente en América Latina.

La institucionalización de la pedagogía como campo disciplinar, de acuerdo a Noguera & Marín (2019), corresponde al desarrollo del discurso pedagógico a partir de características culturales; en el caso de Europa la institucionalización correspondió a pautas pertenecientes a las tradiciones intelectuales alemanas y francófonas generando así, que la disciplinarización tuviese un carácter extrínseco, por un lado, en el que los discursos que circulaban en el ámbito educativo no le apuntaban a la enseñanza como objeto de estudio, por otro, cuando la pedagogía como disciplina adquiere una forma empírica.

En Argentina, Brasil y México es relevante mencionar la expansión de la instrucción pública y la institucionalización de la pedagogía como fundamento de la formación de

profesores, sin embargo, los avances y el posicionamiento pedagógico ocurrido en estos países no fue suficiente para consolidar un discurso pedagógico latinoamericano. En el caso de Colombia, la institucionalización de la pedagogía se ha relacionado con la formación de profesores desde 1884, según las investigaciones de Olga Lucia Zuluaga fundadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP).

En algunas de las investigaciones realizadas por este grupo, se menciona que la pedagogía históricamente, de acuerdo con su horizonte conceptual, se vincula con métodos y actores implicados en los procesos educativos y formativos. El concepto principal en este sentido es la enseñanza como medio para posicionar al maestro como intelectual de la educación. Para Zuluaga, de acuerdo con Noguera & Marín (2019), la pedagogía es: “[...] “el saber pedagógico”, es decir, un espacio amplio de conceptos y prácticas sobre los métodos de enseñanza, la educación, la formación, el aprendizaje, el maestro y la infancia, entre otros: se trata de un campo en construcción con distintos niveles de desarrollo en cuyo centro se encuentra el concepto de enseñanza.” (pp. 42-43) No obstante, las disposiciones políticas, económicas y sociales han generado que el concepto de pedagogía en el país, se vea reducido a una serie de cursos en relación con las ciencias de la educación.

Aunque la investigación ha jugado un lugar primordial en lo que refiere a los intentos de institucionalización y disciplinarización de la pedagogía en Colombia, ni siquiera el Movimiento Pedagógico y la gran producción académica gestada en la década de 1980 logró centralizar las discusiones debido a que sus desarrollos y énfasis se encaminaron a la administración educativa y la psicología. Ante tal escenario de proliferación y dispersión, en lo que refiere al discurso pedagógico, Noguera & Marín (2019) plantean el campo discursivo como la posibilidad de abordar la pedagogía a partir de,

[...] objetos que evidencian su emergencia; de los temas y teorías que posibilitan la coexistencia de enunciados con otros que le antecedieron o pertenecientes a regiones discursivas diferentes; de los distintos modos de enunciación vinculados a los sujetos de su discurso y las formas de su enunciación; o de la materialidad que ofrecen los conceptos como soporte para la articulación, transcripción, uso y reutilización del saber producido en las diferentes épocas y culturas. (p.45)

4.2 Didáctica

4.2.1 Contexto histórico

La escuela de los países industrializados se vio obligada a cambiar después de 1970 los contenidos en tres áreas específicas: matemáticas, lenguaje y ciencias, a causa del imperio de la tecnología y del intercambio entre ciencias. En ese escenario nace la didáctica como disciplina científica que se encarga de estudiar la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje. Según Zambrano (2016) su nacimiento está relacionado con la enseñanza de la matemática, en ese sentido, es propiamente francesa.

La investigación sobre la enseñanza de las ciencias, la matemática y el lenguaje posibilitó que la didáctica deviniera en un campo de estudio. De dicha actividad produjo conceptos importantes para su operacionalización: contrato didáctico, situaciones didácticas, transposición didáctica y objetivo obstáculo. La didáctica inicialmente tuvo como concepto central la representación mental de los objetos de conocimiento, posteriormente se adoptó el concepto de concepciones de conocimiento. Establecida en el campo francófono, sus concepciones se desplazan al ámbito anglosajón y español, en donde se restablecerá el interés por la didáctica de las ciencias. En el campo anglosajón conceptos como modelo mental,

conocimiento científico del profesor, conocimientos de los alumnos y conocimiento didáctico del contenido cobran gran importancia.

El nacimiento de la didáctica responde de igual modo, a la necesidad de la enseñanza de la ciencia y el lenguaje en la escuela y el colegio en el marco de las exigencias sociales y económicas de la sociedad tecnológica. Como disciplina, se vale de un gran número de disciplinas, de acuerdo con Develay (citado en Zambrano, 2016):

[...] se nutre del conocimiento forjado por la psicología del aprendizaje, el socio-constructivismo, la psicología genética, el cognitivismo y el conexionismo, la psicología diferencial y las psicologías relacionales, las neurociencias y las ciencias de la vida, que son el marco teórico que fundamenta su aparataje metodológico”. (p. 57)

Se preocupa por las siguientes preguntas: ¿Cómo aprenden los niños? ¿Cómo enseñar el contenido de una disciplina? ¿Cómo posibilitar una adecuada apropiación del contenido de las disciplinas en términos del saber?

4.2.2 La didáctica de las ciencias experimentales, una mirada constructivista

La enseñanza y el aprendizaje en el discurso constructivista son entendidos según Gallego (1993) en función de la autoconstrucción del sujeto epistémico⁵ y su formación relacionada con procesos de socialización y aculturación en la que se reconocen una serie de creencias y suposiciones básicas como también estructuras conceptuales que permiten la

⁵ De acuerdo con el autor, el sujeto epistémico es “un estudioso, una persona que hace crítica y autocrítica conceptual, revisión y autorevisión de los fundamentos de las estructuras conceptuales y metodológicas que configuran el saber que se sabe y que circula entre los miembros de su comunidad de especialistas” (p.127) Esto quiere decir que, la enseñanza y el aprendizaje deben estar en disposición de formar al ser humano iniciando con hacerlo persona y a continuación o paralelamente sujeto epistémico.

ordenación del contexto natural y social. Lo anterior se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje en la medida en que la inserción a las estructuras sociales requiere de introducir al estudiante en la existencia de una tradición que lo precede, para la cual

[...] el proceso de enseñanza y aprendizaje se transforma en una relación de intercambio conceptual y metodológico, en el cual tanto los docentes como los discentes aprenden, siempre en la mira de elaborar nuevas y mejores ideas sobre aquello de lo cual se trata en las clases. (p.153)

Lo anterior, permite cuestionar la constitución de una didáctica de las ciencias experimentales para la que se requiere de la interacción entre aprendibilidad, educabilidad, aprender, enseñar y educarse; en este planteamiento lo didáctico deja de ser una instancia mediadora.

Aprender, de acuerdo con Gallego & Pérez (1998), o el aprendizaje es un concepto propio de las teorías pedagógicas y didácticas, aunque posee una historia interna (relacionada con cambios teóricos) e historia externa (relacionada con contextos específicos ligados con el proyecto de sociedad constituido). El autor diferencia dos tipos de aprendizaje, el primero es el aprendizaje mecanicista definido como “[...] acumular, llenar un vacío, un ir de una ignorancia (carencia) a un saber (tenencia); un proceso lineal que obedece a la relación de proporcionalidad (cantidad de información transmitida versus cantidad de información retenida) de la ley de causa (enseñar-efecto (aprender).” (Gallego & Pérez, 1998, p.90). El segundo, relaciona el aprendizaje como construcción basado en la teoría piagetiana y la propuesta de Ausubel, la generalidad de este tipo de aprendizaje estriba en reconocer que el aprendizaje depende de la estructura conceptual transformada posteriormente por los nuevos aprendizajes adquiridos.

La aprendibilidad es entendida por Gallego & Pérez (1998) como un saber experimentalmente dado, deviene de una cualidad dada por el estudiante para transformar aquel saber en objeto de aprendizaje dotado de significado y formas de actuar. Al tratarse de un proceso intencionado, se relaciona con el qué y cómo aprender, lo que demanda un rol no solo del individuo que aprende sino de un externo inmerso en una comunidad científica que dispone del saber de tal manera que el estudiante sea capaz de enfrentarlo cognoscitivamente. Tales disposiciones son posibles si el profesor reconoce las diferentes versiones sobre la temática a enseñar con el fin de no sesgar la mirada de los estudiantes y si admite que la mente de su estudiante cuenta con saberes previos que le permitirán aprender nuevamente.

De acuerdo con el autor puede evidenciarse una relación dialéctica entre la noción de aprendibilidad y aprender, pues,

La primera determina al segundo, a la vez que el aprendizaje modifica la aprendibilidad, para reemprender la actividad en otro estadio cognoscitivo. Aprender no es acumular, sino transformarse cambiando la mirada sobre lo mismo, haciendo de aquello que se aprende un objeto de saber e investigación, en la conciencia de que sobre eso que es objeto de estudio, nada está dicho en definitiva. (Gallego & Pérez, 1998, p.97)

La relación didáctica que en esta perspectiva se establece estriba en que el maestro como mediador entre la cultura científica y la comunidad estudiantil, requiere de una profundización en dichos saberes para transformarlos en objetos de aprendizaje posteriormente apropiados por el estudiante. Así pues, la enseñanza de las ciencias, más que una didactización o simplificación de los saberes a enseñar pretende instaurar un proceso de apropiación de la estructura disciplinar por parte del aprendiz que posibilite transformar sus estructuras mentales.

El enseñar se relaciona con compromisos empiropositivistas -relacionados con la mera transmisión de información- mientras que la enseñabilidad de un saber está permeada por la construcción del profesor y el tipo de estructuras conceptuales, metodológicas, actitudinales, estéticas y axiológicas que emplee en dicho proceso. De acuerdo con Gallego & Pérez (1998),

[...] la enseñabilidad y la enseñanza tienen su sentido cultural, social, político y económico, en la complejidad de todo proyecto epistemológico, pedagógico y didáctico, el que, a su vez, es congruente con el proyecto educativo institucional del cual tiene necesariamente que hacer parte. (pp.102-103)

Lo anterior no quiere decir, que tanto la enseñabilidad como la enseñanza se distancie de una estructura lógico disciplinar, justamente el objeto de enseñanza elaborado por el profesor a partir de su enseñabilidad cuenta con un influjo epistémico admitido por una comunidad científica como también de unas lógicas de intencionalidad curricular.

4.2.3 La didáctica y las tradiciones pedagógicas

Según Runge (2013) en el siglo XVII se crean las teorías didácticas con los trabajos de Jan Amos Comenio y Wolfgang Ratke. Comenio (citado por Runge, 2013), entendió la enseñanza como una sucesión ordenada, es decir, desde el punto de vista de su ordenamiento y organización en relación con el tiempo, de ahí que, se hiciera posible la configuración del problema de su secuenciación, las formas en que transcurre la misma y los esquemas acción como asuntos claves de la acción y planeación de la enseñanza. Desde la perspectiva de Runge (2013), lo anterior marca dos orientaciones sobre la forma de concebir la misma: como didáctica y como currículo. La primera centrada en secuenciar el acto de enseñar (cómo

organizarlo, disponerlo y llevarlo a cabo) de manera que, de forma paulatina, el escolar se acerque y acceda al conocimiento desde su propio ser.

Runge (2013) siguiendo a Pettersen y Flechsig plantea que el campo conjunto de la didáctica se puede diferenciar a partir de tres grandes niveles: el nivel de la praxis/profesión, el cual hace referencia al conjunto de todos los procesos experienciales y los fenómenos del enseñar y el aprender. El nivel de la teoría (teorización, investigación, reflexión) referido a la totalidad del pensamiento de la praxis didáctica en donde la teoría sería el resultado de tal pensar y contendría enunciados sistemáticos acerca de lo que es la enseñanza o cómo podría o debería ser, y por último, el nivel de la metateoría, el cual alude a la totalidad del pensamiento relacionado con las teorías didácticas referidas a la formación, en ese sentido, se centra en cómo podrían o deberían ser las teorías didácticas.

No obstante, puede variar según las tradiciones pedagógicas de referencia. En el escenario francófono, se comprende como una disciplina, marcada por un carácter plurirreferencial, por la psicología experimental y la sociología durkheimiana con la que se ha dado la diferencia entre pedagogía, educación y didáctica. La didáctica se diferencia de la pedagogía, por el papel preponderante de los contenidos escolares y por su dimensión epistemológica, por la naturaleza de los conocimientos a ser enseñados.

“Desde su emergencia, las didácticas de las disciplinas francófonas han establecido una relación preferencial con respecto a uno de los elementos que conforman el triángulo didáctico, a saber: los contenidos” (Houssaye, citado en Runge, 2013, p. 232). Sin embargo, se lleva a cabo sin perder de vista al aprendiz. En ese marco, la didáctica es considerada como el estudio de los problemas que resultan de la enseñanza y la adquisición de los conocimientos en las distintas disciplinas escolares, de ahí que fueran los especialistas en las

disciplinas quienes se encargaron de iniciar las investigaciones en didáctica desde la década de 1970.

En lo que refiere al contexto educativo anglosajón, la didáctica ha estado históricamente excluida, su uso se limita a cuestiones prácticas de mediación, no como disciplina o campo de indagación, además, la psicología educativa se ha desarrollado al margen de una tradición pedagógica y didáctica, por lo tanto, es comprendida como el enseñar bien. Por otro lado, en el ámbito alemán y escandinavo la pedagogía es considerada como una disciplina que hace parte de las ciencias sociales, de tal modo que, la didáctica se comprende como una subdisciplina de la pedagogía, encargada de tratar de un modo teórico-práctico el problema de la enseñanza entendida como situación compleja, en la medida en que interviene el maestro, el alumno, el método, los medios, los contenidos, los fines, las condiciones, los tiempos, los espacios, etc.

4.2.4 Didáctica en el contexto francófono

Zambrano (2006) ubica la emergencia de la didáctica en la década de 1970, auspiciada por los discursos que a partir de 1971 pretendían centralizar la educación en la formación a lo largo de la vida y la modificación en los contenidos que la anterior situación demandaba. “Las transformaciones culturales y los cambios en la economía, junto al surgimiento de nuevas prácticas y formas de relación entre los sujetos impondrían nuevas maneras de comprensión de los saberes escolares.” (Zambrano, 2006, p.595) La situación descrita implicó reflexionar sobre la génesis del saber y los postulados epistemológicos que los sostenían, sus condiciones de enseñanza y las raíces de sus especificidades.

Lo anterior generó que la didáctica fuera comprendida, en el contexto francófono, como una disciplina científica que comprende el saber disciplinar, el análisis de los conceptos producidos por la ciencia y llevados a la escuela, la posibilidad de pensar en las condiciones sociales y políticas y cómo a partir de estas se genera conocimiento, la creación de métodos que faciliten la transformación y adquisición del conocimiento y finalmente, la creación de un corpus teórico que sustente las diversas formas de explicar y desarrollar las técnicas necesarias para potenciar el aprendizaje.

La proliferación que tuvo la didáctica en las escuelas europeas y norteamericanas a través del discurso de las competencias, tardíamente trabajado en Latinoamérica, a partir de la primacía en el aprendizaje, la tecnificación y cientifización de los contenidos y la capacidad de control de los alumnos y de su aprendizaje, permiten que el autor afirme que:

[...] el análisis sobre la historia de este campo [didáctica] nos muestra una gran capacidad de dominio sobre la pedagogía. Esto obedece a la preeminencia de una educación centrada en los procesos de aprendizaje y vaciada de referentes humanístico y filosófico. Así mismo, ella se ha impuesto en los procesos escolares debido a la tendencia de las políticas pública para privilegiar una educación que fabrica sobre una educación que libera. (p. 508)

La pedagogía se preocupa por la formación del ser humano, por la forma en la que está y es en la institución escolar, por las relaciones asimétricas, que establecen los principales agentes implicados en el medio educativo y la carga tradicional que tienen los contenidos impartidos en la escuela, mientras que la didáctica, de acuerdo con Zambrano (2019), se interesa en disponer de condiciones que posibiliten el aprendizaje, más allá de pensar en si es bien apropiado o no.

En el contexto francófono, también se desarrollaron estudios sobre el concepto de transposición didáctica. Fue abordado por primera vez por Michel Verret en su tesis doctoral en sociología sobre el estudio de la distribución temporal de las actividades de los estudiantes. A partir de entonces se plantea la pregunta de la caracterización del tipo de saber transmitido. No es posible enseñar un objeto sin transformación. “Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza” Verret (citado en Gómez, 2005, p. 85). Sin embargo, la transposición también implica un trabajo de separación y de selección. En ese sentido, la transmisión didáctica privilegia el logro, la continuidad y la síntesis, en la medida en que los fracasos, tanteos de la investigación son evitados a los alumnos, no se tiene en cuenta las interrupciones en las investigaciones y los momentos fuertes de la investigación son reservados o detenidos.

De acuerdo con Chevallard (citado en Gómez, 2005) la transposición didáctica consiste en el paso del saber sabio al saber enseñado, lo cual supone una reconstrucción de las condiciones ecológicas del saber. Dicho tránsito requiere de desincretización, despersonalización, la programabilidad de la adquisición del saber, la publicidad y el control de los aprendizajes. La primera hace referencia a la extracción del saber de las condiciones y los problemas que posibilitaron su emergencia, la segunda se expresa en la objetivación del saber; la programabilidad de la adquisición del saber se debe a la textualización del mismo, en la medida en que supone una progresión en el conocimiento, un orden y unas secuencias, como consecuencia de la textualización se produce la publicidad del saber, por lo tanto puede ser sometido a un control de los aprendizajes a partir de lo que se considera saber.

4.2.5 Conocimiento didáctico del contenido (CDC)

El conocimiento didáctico del contenido es un elemento fundamental en el conocimiento base de la enseñanza que requiere la comprensión de lo que significa la enseñanza de un tópico particular, de los principios, formas y modos didácticos de representación –analogías, ilustraciones, ejemplos, demostraciones y explicaciones- que hacen que una materia sea enseñable y comprensible a otros. Es un conocimiento global que se construye con y sobre el conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico general y conocimiento de los alumnos. Las representaciones no tienen una connotación psicologista, no son métodos o estrategias que se emplean en clase, pues se encargan de acentuar la relación entre actividades y conocimiento de la disciplina.

Se manifiesta en enseñar de modos distintos los contenidos de una materia, extrayendo múltiples posibilidades del potencial curricular. De ese modo, el contenido es reconstruido de acuerdo con la perspectiva del maestro y el contexto de la clase transformándolo en enseñanza: “[...] nuestro modelo asume que el CDC⁶ está en la base de la realización del potencial del currículo” (Gudmunddottir y Shulman, citado en Bolívar, 1993, p. 117) Le otorga al maestro una autonomía intelectual respecto al currículo, además, posibilita la transformación del contenido en saber enseñado. Visualizar unidades más extensas en términos del currículo es entonces, un elemento importante del CDC.

En la base de la toma de decisiones curriculares acerca de los materiales y medios, de los objetivos que se proponen en las clases y las técnicas y herramientas que se emplean para evaluar el aprendizaje están los valores, concepciones y creencias de lo que significa enseñar

⁶ En adelante, Conocimiento Didáctico del Contenido

una materia particular en un contexto y nivel determinado, los cuales operan a modo de mapa organizativo o conceptual.

El conocimiento didáctico del contenido integra cuatro componentes 1) conocimiento del modo en que los alumnos comprenden un tema disciplinar, sus obstáculos y grado de dificultad; 2) conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y alumnos; 3) estrategias didácticas y procesos instructivos, representaciones para la enseñanza de temas particulares y posibles actividades o tareas; 4) conocimiento de los fines de la enseñanza de la materia, concepción de lo que implica enseñar un determinado tema -ideas relevantes, prerrequisitos, justificación, etc-.

4.2.6 Didáctica Crítica

La didáctica crítica surge en oposición a la corriente tradicional de la didáctica que planteaba una relación jerarquizada de los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje priorizando el conocimiento del profesor sobre el del estudiante. Esta nueva corriente didáctica se acoge a los postulados de la Pedagogía Crítica y emerge de la Escuela de Frankfurt, aunque, algunos autores como Rojas (2009) sitúen como fuente principal los planteamientos de Simón Rodríguez algunos siglos atrás.

El influjo de la Escuela de Frankfurt, de acuerdo con Rojas (2009), en la consolidación de la didáctica crítica deviene del advenimiento de la sociedad industrial y la necesidad de reflexionar colectivamente sobre el conocimiento y las relaciones de poder gestadas en el aula. Es por ello que Carr y Kemmis, promotores de la *Teoría Crítica de la enseñanza*, centran su atención en tomar como punto de partida “[...] la reflexión y el análisis de la problemática social y sus relaciones dialécticas, estableciendo la acción como

un aspecto importante del proceso que revaloriza la formación docente, proponiendo elementos nuevos para el proceso de aprendizaje” (Rojas, 2009, p.101) con el fin de consolidar una educación diferente que removiera el lugar tradicional del aprendizaje, la búsqueda por el posicionamiento político del estudiante, la transformación de la relación entre el individuo y el conocimiento y las relaciones dialógicas que se establecieran a través del pensamiento crítico.

De ahí que, la modificación del lugar del maestro, del contenido y de las formas de relacionarse se convirtieran en imperativo para la práctica docente debido a que el cuestionamiento de los asuntos mencionados permitiría alcanzar una conciencia crítica que sometiera su ejercicio a una evaluación y vigilancia constante en sintonía con la realidad presente. De acuerdo con Roa (2019),

Una didáctica crítica se orienta entonces hacia el rompimiento de la dependencia vincular entre el docente, sus alumnos y la materia objeto del conocimiento, reconstruyendo más bien este último por medio de la problematización y la reflexión colectiva. En ese sentido, tanto estudiantes como docentes son concebidos como sujetos de acción, capaces de crear y recrear el acto educativo. (p.17)

Lo anterior, afirma la distancia que esta postura teórica establece con las formas dogmáticas de enseñar y aprender en la escuela. El aprendizaje, en este caso, se concibe como un proceso constructivo que permite la problematización para la transformación social, la enseñanza como la posibilidad que tiene la relación praxis/teoría en la democratización y humanización de la educación.

La importancia de la relación entre teoría y práctica para la Didáctica Crítica es más clara desde la definición de Rodríguez (citado por Roa, 2019) en la que menciona que la didáctica crítica es “[...] una ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza y aprendizaje mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora”. (pp.16-17). En otras palabras, la relevancia de los conceptos, métodos y modelos otorgados por la teoría permiten ampliar el alcance de la didáctica crítica al impedir el reduccionismo presente en la mera reflexión sobre el quehacer en la escuela.

5. Marco Metodológico

De acuerdo con los objetivos planteados y en aras de analizar las conceptualizaciones y teorizaciones de la pedagogía y la didáctica en una muestra de proyectos del CIUP, una muestra de artículos de las revistas científicas de cada facultad y una muestra de trabajos de grado de la Facultad de Humanidades y Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional se hace necesario el uso de herramientas teóricas y metodológicas apropiadas por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica- GHPP desde la lectura de los estudios y cursos del filósofo francés Michel Foucault. En este sentido, vale la pena mencionar que el presente trabajo investigativo es de carácter descriptivo y documental.

La lectura temática y el campo discursivo de la pedagogía se consolidan como nociones metodológicas centrales en el presente trabajo. La primera refiere “[...] a un modo específico de selección de fuentes y trabajo sobre las mismas, que permite identificar las reglas que configuran los discursos y las prácticas que de ellos se derivan” (Marín, Noguera & Rubio p.20). Acorde a lo anterior se plantea la selección de: 1) proyectos y grupos de investigación adscritos al CIUP (Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica) entre los años 2014-2018; 2) selección de artículos de investigación de las revistas de cada facultad en el período señalado; 3) trabajos de grado realizados por estudiantes de pregrado y posgrado de los programas pertenecientes a las dos facultades mencionadas en el periodo 2014-2018, en los cuales se pretendió encontrar elementos que permitan dar cuenta de las conceptualizaciones y teorizaciones de la pedagogía y la didáctica, esta vez desde la lectura de la investigación y producción académica en dos de las facultades de la Universidad Pedagógica Nacional.

Así pues, se establecen cuatro etapas de análisis y descripción a partir de los planteamientos de Zuluaga (1999). La primera es denominada etapa de localización y recuperación de registros, en esta se realiza un primer acercamiento a la identificación, recolección y descripción de la documentación y registros en los cuales se encuentran dispersas las distintas formas de conceptualizar la pedagogía y la didáctica en los documentos, para ello se elaboraron cuatro matrices, una en la que se reunieron 371 trabajos de grado de las dos facultades, 18 proyectos de investigación adscritos al CIUP y 34 artículos de investigación, revisión y reflexión de las revistas *TED*, *Bio-grafía* y *Folios* -matriz de fuentes primarias-, una segunda relacionada con la tematización de los documentos ubicados en las fichas de fuentes primarias -matriz de tematización-, una tercera que incluye los referentes teóricos clasificados por conceptos -matriz de bibliometría-⁷ y una última con el listado de los profesores adscritos a cada facultad.⁸

La segunda fase es denominada Etapa de pre-lectura de la documentación y consiste en la realización de la primera lectura con el fin de constituir el núcleo investigativo (aquellos documentos identificados en la etapa anterior) y el núcleo relacional (recuperación de fuentes secundarias que subsidian el análisis de los documentos y contribuyan para la realización del balance analítico). De los 361 trabajos de grado seleccionados, 231 trabajos de grado pertenecen a la facultad de Ciencia y Tecnología y 128 a la Facultad de Humanidades. De

⁷ Esta matriz es creada para ser usada exclusivamente en el caso de los trabajos de grado. Se opta por rastrear los referentes que conciernen a pedagogía y didáctica en cada documento. Tal información se condensa de la siguiente manera: *código del trabajo de grado, autor de la referencia, título, año, referencia y concepto al que alude*.

⁸ La identificación de los profesores pertenecientes a cada facultad junto con el rastreo de sus respectivas líneas investigativas y de trabajo se realizó con el fin de establecer un paralelo entre los componentes que desarrollaban cada trabajo de grado y la inclinación investigativa de sus tutores. No se encontró grandes aportes a excepción de las líneas de investigación de los profesores adscritos al departamento de Lenguas en cuanto a las didácticas específicas y ausencia de estas apropiaciones por parte de los estudiantes en sus trabajos de grado. Tal matriz no tuvo un uso diferente en la medida en que se evidenció que los profesores identificados no tutoraron los trabajos de grado abordados.

los 231 trabajos de grado se tematizaron 156 y de los 128 se tematizaron 84. En cuanto al núcleo relacional se trabajaron cuatro artículos que realizan aportes de orden metodológico - Echeverri (1998); León (2016); León (2017); Marín y Noguera (2018)- y 18 artículos correspondientes al marco teórico y conceptual -Giroux (1992) , McLaren, (1984), Gómez (2005), Bolívar (1993), Gallego (1999), Echeverri (1999), Saldarriaga (2003), Ríos (2006); Tamayo (2007) ; Zambrano (2006) ; Runge (2012), Runge (2013), Zambrano (2016); Zambrano (2018) ; Zambrano (2019), Marín & Noguera (2018), Díaz (2018), Echeverri (2019)- y 2 libros -Mockus (1994) y Díaz (1994)-.

La etapa de tematización documental tiene como propósito la desarticulación de los documentos de fuentes primarias para identificar las categorías, conceptos o ejes de análisis. Para su sistematización se hace necesario el uso de la matriz de lectura temática; este nivel de lectura se consolidó como un ejercicio que permitió ampliar, confrontar y elaborar esquemas teóricos, además de abrir la posibilidad de pensar y abordar la pedagogía y la didáctica reconociendo su horizonte de conceptualización y visibilizando importantes niveles de dialogismo.

En el caso de la realización del presente trabajo de grado puede identificarse un momento clave para dar cuenta de esta etapa metodológica, el cual se relaciona con el diligenciamiento de la ficha temática a través de la construcción de dos categorías: de un lado la pedagogía y los conceptos asociados a la misma; de otro lado, la didáctica tanto en los documentos de fuente primaria, como en los documentos que constituyen el núcleo relacional. El manejo de la herramienta -matriz de lectura temática-, la revisión constante, la precisión en la identificación de las palabras naturales del texto, la asociación de cada

temática a un documento específico⁹ y la economía en los apartados tematizados permitió la identificación de conceptos asociados a las temáticas diligenciadas y la diferenciación conforme a tres elementos de clasificación: el sustantivo adjetivizado, la sustantivación y la adjetivación. Estos elementos dan apertura a la creación de una matriz analítica que da cuenta de la cuarta y última etapa.

La etapa de integración de los resultados es entendida como la articulación de los resultados con el núcleo relacional. Este proceso tuvo dos momentos, el primero relacionado con la oposición entre sustantivo y adjetivo. El sustantivo tiene la capacidad de constituir objetos, empero, no logra dar cuenta de un entramado de relaciones y su uso no basta para ampliar una información concreta; por su parte, el adjetivo no cuenta con un poder propio de constitución de objetos, sino que participa en la descripción de los mismos, sin embargo, su uso no refiere a nada, sólo adquiere sentido en la medida en que acompaña a un sustantivo. En lo que respecta al uso metodológico de los mismos en el presente trabajo se definió: la sustantivación tanto de la didáctica como de la pedagogía como la posibilidad de la construcción de su objeto, mientras que la adjetivación demuestra un reduccionismo conceptual pues el uso es entendido como cualidad lo que imposibilita la identificación del lugar del objeto¹⁰.

⁹En la medida en que el archivo del trabajo de grado se constituyó con documentos de diversa procedencia, se recurrió a la creación de un código que permitiera hacer un rastreo más sencillo de cada uno, este consta de: *Iniciales de programa académico-Apellido de primer autor-año de publicación*. Por ejemplo, LB-Atehortúa-2014 o MDQ-Sánchez-2017.

¹⁰ Es relevante mencionar que la etapa de integración de resultados nos permitió evidenciar tres asuntos: el primero de la pedagogía como sustantivo (por ejemplo: pedagogía para la conservación) en el que el término pedagogía se entiende como sustantivo, el segundo la pedagogía como adjetivo, (por ejemplo: herramienta pedagógica) y el último una forma de pedagogía y didáctica adjetivada (por ejemplo: pedagogía intercultural o didáctica crítica). Si bien en esta última forma, la palabra pedagogía o didáctica por sí sola pueden identificarse como un sustantivo, el hecho de que se acompañen del adjetivo tiene como efecto la eliminación de los atributos del sustantivo, pues, habría una centralidad en él.

El segundo momento de esta etapa se constituye en relación con el campo discursivo y sus elementos de posibilidad. El campo discursivo¹¹ como elemento metodológico permite reconocer las articulaciones, tensiones, distanciamientos y demás movimientos al interior del campo de la pedagogía a partir del rastreo de elementos que relacionen las teorías, conceptualizaciones, nociones, enunciaciones, entre otras que circulan en el campo, con lo identificado al interior de cada facultad. Para estos efectos, se recurrió a la creación de cuatro fichas analíticas -una por cada documento de fuente primaria- en las que se consignaron elementos relacionales entre las temáticas identificadas y los diálogos que se establecen con los referentes teóricos usados -posturas que constituyen el campo discursivo-.

¹¹ Es importante mencionar que en el proyecto de investigación que precede el presente trabajo de grado se realizó una entrada al campo discursivo a través de dos vías: la institucionalización y la disciplinarización. Sin embargo, esta vez se optó por la sustantivación y la adjetivación como una entrada posible al campo.

6. Hallazgos

En este capítulo se pretende dar cuenta de los resultados de la revisión y tematización de los trabajos de grado, proyectos del CIUP y artículos de investigación. En lo que refiere a los trabajos de grado se realizará en un primer momento un balance general en términos de los desarrollos teóricos y conceptuales de la pedagogía y la didáctica por facultad a partir de la clasificación de estos de acuerdo con su sustantivación, adjetivación y su forma adjetivada. La presentación de los hallazgos generales se realizará por medio de gráficas que dan cuenta de los porcentajes de cada una de las denominaciones encontradas, lo cual nos permite presentar posteriormente un balance por programa en el que se evidencian las nociones y conceptos y sus frecuencias.

En cuanto a los proyectos de investigación del CIUP resulta importante mencionar que de una muestra de 18 proyectos de investigación pertenecientes a cada una de las facultades en el periodo seleccionado, se eligieron 10 proyectos tomando como criterio los conceptos abordados (pedagogía de la memoria, pedagogía decolonial, didáctica de las ciencias, pedagogía y didáctica de la química, enseñabilidad de la biología, didáctica crítica), se leyeron y tematizaron cuatro: tres informes finales y un libro producto del proyecto de investigación. Lo anterior a raíz de la pandemia y la imposibilidad de acceder al archivo en físico del CIUP, de ahí que nos viéramos en la necesidad de remitir un correo a los directores de los proyectos de investigación, de los cuales recibimos respuesta solo de cinco.

Con el propósito de ampliar y contrastar las fuentes primarias nos remitimos a las revistas pertenecientes a cada una de las facultades abordadas en el presente trabajo de grado,

Folios revista de la Facultad de Humanidades, *TED* y *Bio-grafía* revistas de la Facultad de Ciencia y Tecnología. En un primer momento, contamos con la selección de 34 artículos de investigación, reflexión y revisión en los que se destacaban algunas referencias a la didáctica y la pedagogía, posteriormente se realizó una nueva selección de 18 artículos a partir de la filiación institucional de los autores (solo se tuvieron en cuenta los autores pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional), finalmente, se leyeron y tematizaron 11 artículos de los que se destacan los conceptos: didáctica de las ciencias, discurso didáctico, pedagogía de la memoria, conocimiento pedagógico del contenido y pedagogía decolonial.

6.1. Facultad de Humanidades

De la Facultad de Humanidades se tematizaron 84 trabajos de grado de un total de 128 trabajos de pregrado y posgrado. Las razones por las cuales no se tematizaron la totalidad de trabajos seleccionados fueron fundamentalmente dos: 1) algunos trabajos de grado solo hacían alusión a los términos -pedagogía y didáctica- y 2) las conceptualizaciones y teorizaciones se centraban únicamente en el saber disciplinar. En la siguiente tabla puede evidenciarse la cantidad de trabajos de grado que fueron seleccionados y tematizados por programa:

Tabla 1

Trabajos de grado de la Facultad de Humanidades seleccionados y tematizados

Programa	Seleccionados	Tematizados
Licenciatura en Ciencias Sociales	69	61
Licenciatura en Español e Inglés	28	11
Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras	23	6

Licenciatura en Filosofía	4	3
Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras	3	2
Maestría en Estudios Sociales	1	1

Como puede observarse en la tabla anterior, los aportes más importantes para el presente proyecto se encuentran en los trabajos de grado de la Licenciatura en Ciencias Sociales, puesto que en la etapa de prelectura de la documentación se evidenciaron desarrollos conceptuales y teóricos importantes sobre la pedagogía y la didáctica. Cabe resaltar que de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras se seleccionaron 23 trabajos de grado de los cuales se tematizaron menos de la mitad, puesto que los desarrollos encontrados hacían alusión principalmente al saber disciplinar y en las ocasiones en que se hacía referencia a la pedagogía y la didáctica solo se enunciaba, caso similar al de la Licenciatura en Español e Inglés. Los programas de posgrado no realizaron aportes significativos al presente proyecto, al igual que los trabajos de grado de la Licenciatura en Filosofía.

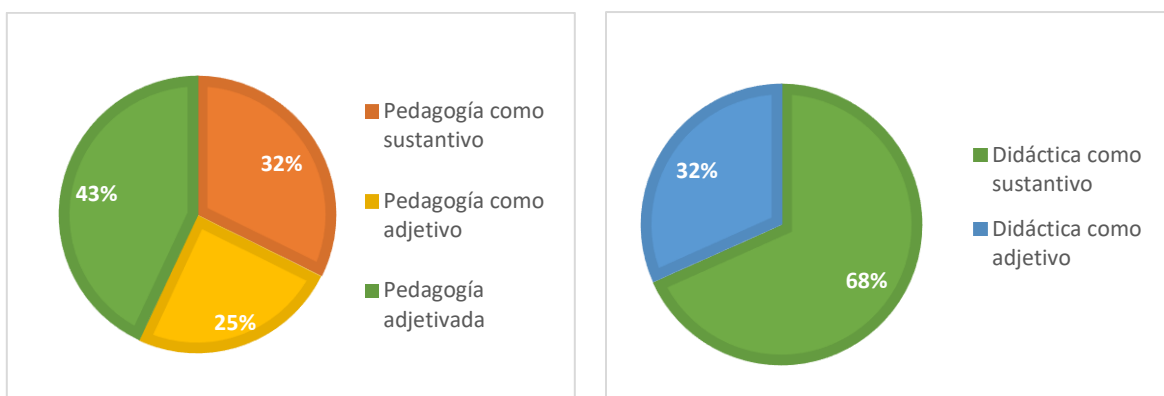
En 65 trabajos de grado se desarrollaron enunciaciones, teorizaciones y conceptualizaciones sobre la pedagogía -77.38% del total de trabajos de grado tematizados de la Facultad-, 28 trabajos de grado aluden a la pedagogía adjetivada (43.07%), 21 trabajos de grado a la pedagogía como sustantivo (32.30%) y 16 hacen referencia a la pedagogía como adjetivo (24.61%). En lo que refiere a la didáctica, se encontró que 41 trabajos de grado abordan enunciaciones, teorizaciones y conceptualizaciones sobre la misma -48.80% de la totalidad de trabajos de grado tematizados-, 28 trabajos de grado abordan la didáctica como sustantivo (68.29%) y 13 trabajos de grado hacen alusión a la didáctica como adjetivo (31.70%). Hay una primacía en el caso de la pedagogía de una sustantivación adjetivada,

mientras que en el caso de la didáctica hay una primacía de la sustantivación en los trabajos de grado de la Facultad de Humanidades.

En los siguientes diagramas se muestra en términos porcentuales los trabajos de grado que realizan enunciaciones, conceptualizaciones y teorizaciones sobre la pedagogía y la didáctica como sustantivo y adjetivo. En lo que refiere la Facultad de Humanidades, se presentará una gráfica que muestra en términos porcentuales los trabajos de grado que abordan la pedagogía adjetivada, la pedagogía como sustantivo y la pedagogía como adjetivo, pues solo en esta Facultad la pedagogía aparece principalmente adjetivada. Posteriormente, en las gráficas referentes a la pedagogía¹² y la didáctica como sustantivo y adjetivo se presentan los porcentajes de cada uno de los términos hallados por facultad, esto con el objetivo de evidenciar bajo qué denominaciones se encuentran los desarrollos teóricos y conceptuales más importantes e identificar cuáles son los términos más usados y en qué grado de clasificación se encuentran.

Gráfica 1.

Pedagogía y Didáctica en la Facultad de Humanidades



¹² La pedagogía en la Facultad de Humanidades se aborda principalmente bajo la forma adjetivada.

Vale la pena mencionar que, en muchos trabajos de grado, se abordaron los dos conceptos que conciernen al presente trabajo de grado –pedagogía y didáctica- pero en diferente nivel de clasificación, es decir, en un mismo trabajo de grado se pudo evidenciar la sustantivación de la pedagogía y la adjetivación de la didáctica entre otros casos, también en un mismo trabajo de grado se encuentran distintas denominaciones de pedagogía ya sea como sustantivo, adjetivo o sustantivo adjetivado, lo mismo sucede con las otras clasificaciones. En el primer gráfico no se tuvo en cuenta las repeticiones, sin embargo, para efectos de las denominaciones encontradas, las siguientes frecuencias y porcentajes contemplaran los trabajos de grado repetidos. Los valores relevantes para cada forma de clasificación se presentan con sus porcentajes correspondientes, los que refieren a nominaciones con menor número de uso del término, se presentan como otras denominaciones al interior de la gráfica y contarán con su respectiva tabla anexa.

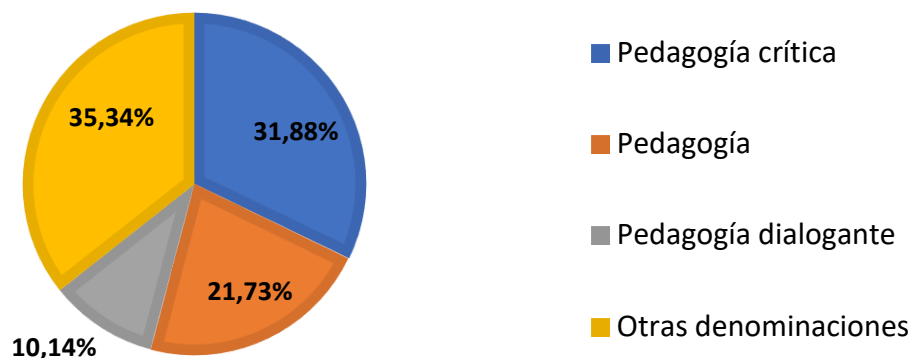
6.1.1. Pedagogía adjetivada

Las frecuencias y porcentajes de las denominaciones de la pedagogía adjetivada son las siguientes: Pedagogía crítica: 22 trabajos de grado (31.88%) y Pedagogía dialogante: siete trabajos de grado (10.14%). Con el objetivo de graficar la información, se reunió en un grupo denominado *otras denominaciones*, aquellos términos que solo son abordados en dos trabajos de grado y un trabajo de grado. Este grupo representa un 35.34%.¹³

¹³ La pedagogía como sustantivo no es ampliamente desarrollada. Sin embargo, para efectos de la organización de la información, se presentará en este apartado. La pedagogía como sustantivo aparece de las siguientes formas: pedagogía 15 trabajos de grado (21.73%) y pedagogía de la geografía, pedagogía de la gestión, pedagogía de la memoria, pedagogía para la comprensión, pedagogía del camino, pedagogía de la pregunta, pedagogía de la tierra en un trabajo de grado respectivamente.

Gráfica 2.

Pedagogía adjetivada y pedagogía como sustantivo Facultad de Humanidades

**Tabla 2**

Otras denominaciones de la pedagogía adjetivada y de la pedagogía como sustantivo

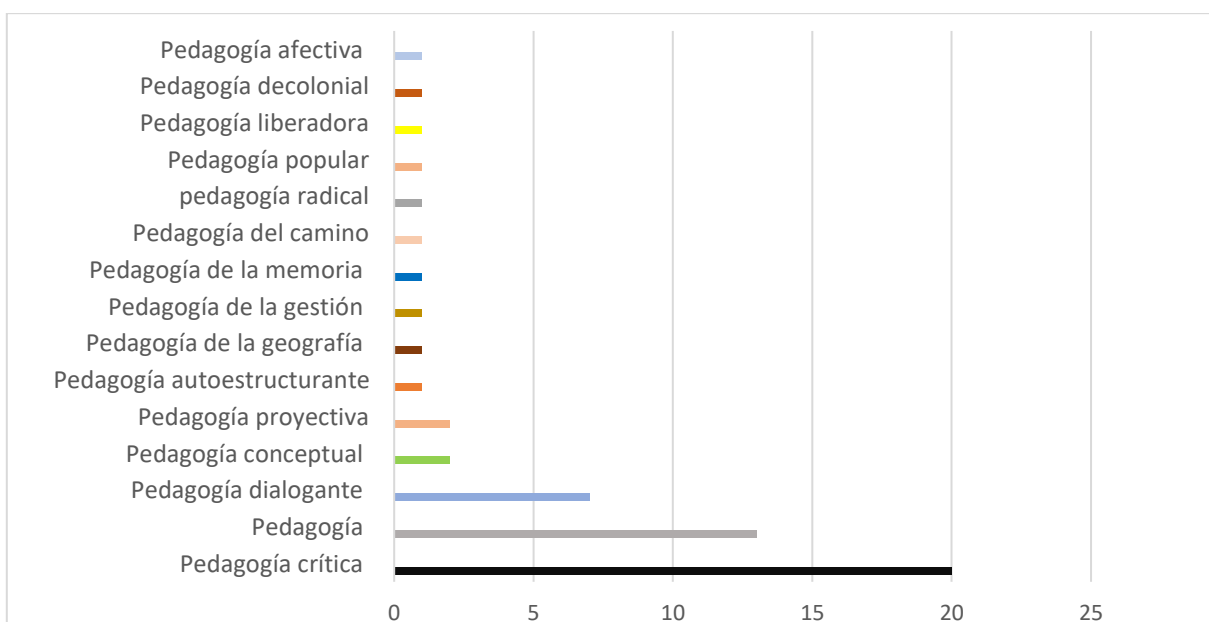
Otras denominaciones	
Pedagogía activa	Pedagogía radical
Pedagogía autoestructurante	Pedagogía popular
Pedagogía de la geografía	Pedagogía liberadora
Pedagogía de la gestión	Pedagogía decolonial
Pedagogía de la memoria	Pedagogía afectiva
Pedagogía de la pregunta	Pedagogía conceptual
Pedagogía de la tierra	Pedagogía para la comprensión
Pedagogía del camino	Pedagogía proyectiva
Pedagogía socrática	Pedagogía teatral
Pedagogía intercultural	

La información suministrada anteriormente se modifica de acuerdo con los programas. En la Licenciatura en Ciencias Sociales se tematizaron 61 trabajos de grado de un total de 69. Los términos con mayor frecuencia son: pedagogía crítica, pedagogía y

pedagogía dialogante. En un número reducido de trabajos de grado se aborda la pedagogía conceptual, pedagogía proyectiva, pedagogía autoestructurante, pedagogía de la geografía, pedagogía de la gestión, pedagogía de la memoria, pedagogía del camino, pedagogía radical, pedagogía popular, pedagogía liberadora, pedagogía decolonial y pedagogía afectiva.

Gráfica 3.

Pedagogía adjetivada y pedagogía como sustantivo. Licenciatura en Ciencias Sociales



En la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras, la pedagogía como sustantivo y la pedagogía adjetivada es enunciada como pedagogía, pedagogía teatral, pedagogía de la pregunta y pedagogía socrática. No son desarrollos teóricos y conceptuales amplios.

Gráfica 4.

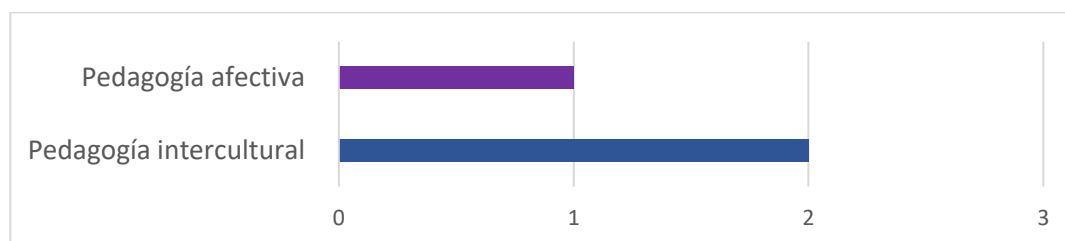
Pedagogía adjetivada y pedagogía como sustantivo. Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras



En el caso de la Licenciatura en Español e Inglés, la pedagogía adjetivada es desarrollada de dos modos: pedagogía intercultural y pedagogía afectiva. Al igual que en la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras, no hay desarrollos teóricos y conceptuales amplios.

Gráfica 5.

Pedagogía adjetivada. Licenciatura en Español e Inglés



En síntesis, la pedagogía adjetivada y la pedagogía como sustantivo se abordan principalmente en los trabajos de grado la Licenciatura en Ciencias Sociales bajo distintas denominaciones. Como se pudo evidenciar en las gráficas, los programas de pregrado pertenecientes al Departamento de Lenguas no presentan desarrollos significativos. La

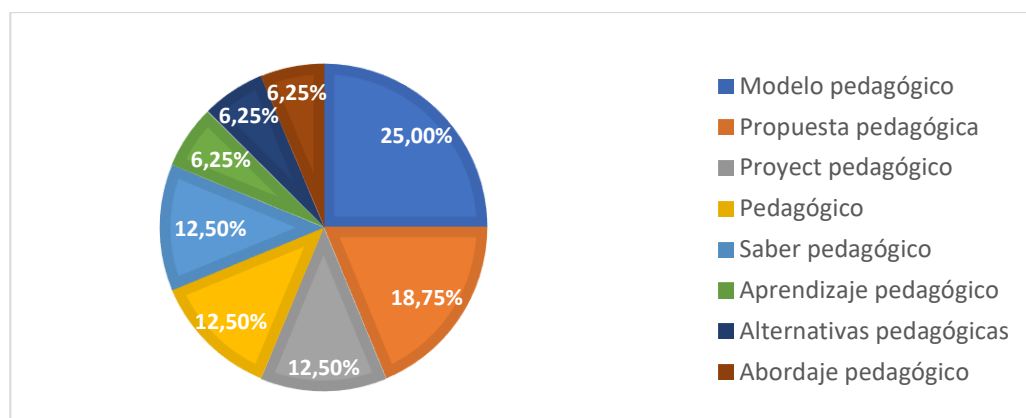
Maestría en Estudios Sociales, la Maestría en Enseñanza de las Lenguas Extranjeras y la Licenciatura en Filosofía no desarrollan concepciones y teorizaciones sobre la pedagogía adjetivada y la pedagogía como sustantivo.

6.1.2. *Pedagogía como adjetivo.*

Las frecuencias y porcentajes de las denominaciones de la pedagogía como adjetivo son las siguientes: modelo pedagógico: cuatro trabajos de grado (25%), propuesta pedagógica: tres trabajos de grado (18.75%), proyecto pedagógico: dos trabajos de grado (12.5%), lo pedagógico: dos trabajos de grado (12.5%), saber pedagógico: dos trabajos de grado (12.5%), aprendizaje pedagógico: un trabajo de grado (6.25%), alternativas pedagógicas: un trabajo de grado (6.25%), y abordaje pedagógico: un trabajo de grado (6.25%).

Gráfica 6.

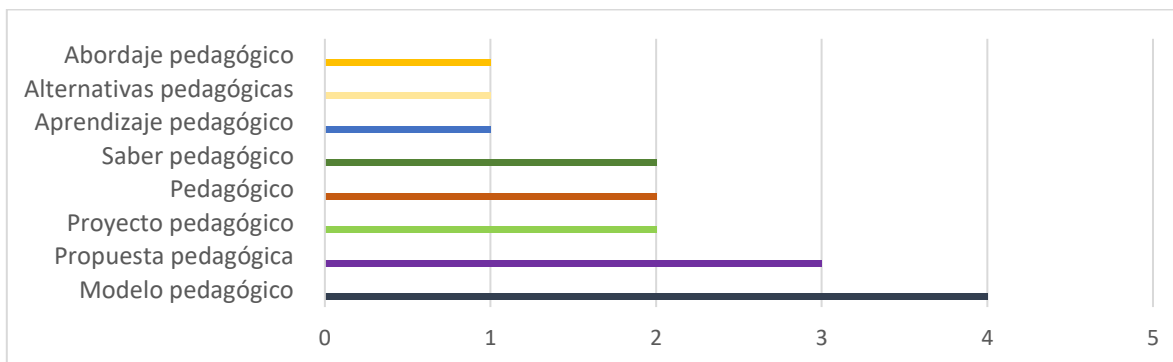
Pedagogía como adjetivo en la Facultad de Humanidades



En la Licenciatura en Ciencias sociales, la pedagogía como adjetivo es enunciada principalmente como modelo pedagógico. A continuación, se presentan las frecuencias.

Gráfica 7.

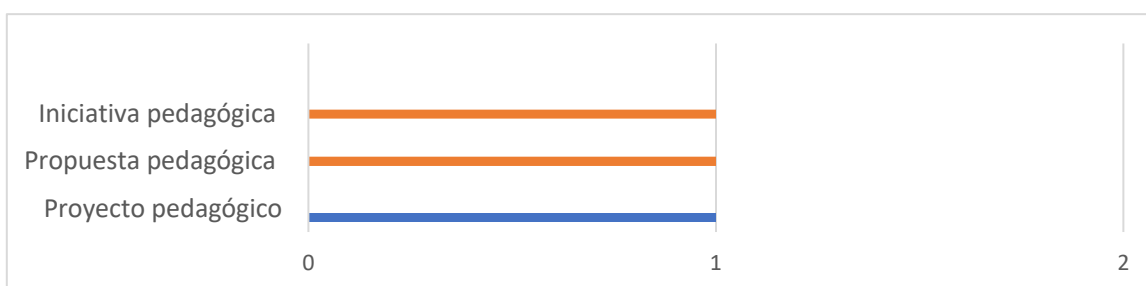
Pedagogía como adjetivo. Licenciatura en Ciencias Sociales



En la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras, la pedagogía como adjetivo mencionada como proyecto pedagógico en un trabajo de grado y en la Licenciatura en Filosofía bajo el nombre de propuesta pedagógica e iniciativas pedagógicas en un trabajo de grado respectivamente.

Gráfica 8.

Pedagogía como adjetivo. Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras



En síntesis, la pedagogía como adjetivo es formulada principalmente en los trabajos de grado de la Licenciatura en Ciencias Sociales, en un menor número en los trabajos de grado de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras y la Licenciatura en Filosofía. En

los programas de posgrado y en la Licenciatura en Español e Inglés no es mencionada de tal forma.

6.1.3 Didáctica como sustantivo

Las frecuencias y porcentajes de las denominaciones de la didáctica como sustantivo¹⁴ son las siguientes: Didáctica: diez trabajos de grado (34.48%), Didáctica de la geografía: 4 trabajos de grado (13.79%) Didáctica de la literatura: tres trabajos de grado (10.34%), y el grupo denominado *otras denominaciones* -términos con frecuencia de uno- que representa un 20.64%¹⁵.

Gráfica 9.

Didáctica como sustantivo Facultad de Humanidades

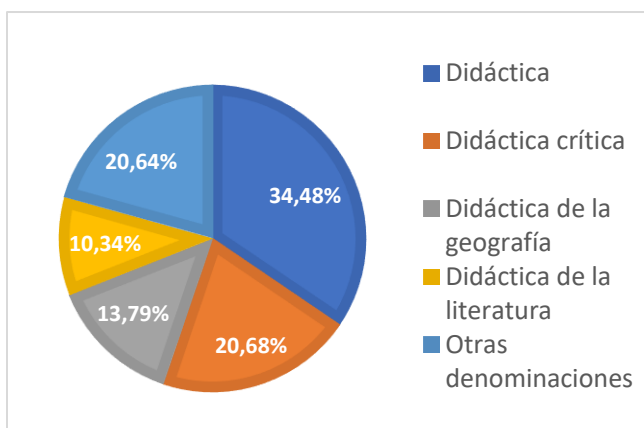


Tabla 3

Otras denominaciones de la didáctica adjetivada y de la didáctica como sustantivo

Otras denominaciones
Didáctica de la lengua
Didáctica de las ciencias sociales
Didáctica del lenguaje
Didáctica industrial
Didáctica teatral
Didáctica de la escritura

En la Licenciatura en Ciencias Sociales, la didáctica aparece principalmente bajo los términos

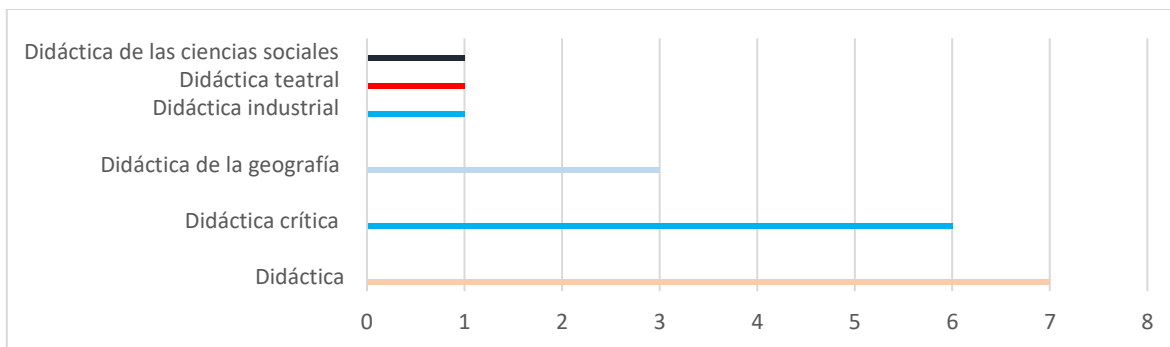
¹⁴ La didáctica adjetivada aparece bajo el término de Didáctica crítica en seis trabajos de grado (20.68%), En el grupo denominado *varios* la didáctica adjetivada aparece de dos modos distintos: didáctica industrial y didáctica teatral

¹⁵ También se hace referencia a la enseñanza de la geografía en seis trabajos de grado, la enseñanza de la historia en siete trabajos de grado y la enseñanza para la comprensión en tres trabajos de grado.

de didáctica y didáctica crítica. Se menciona de cinco modos distintos. La frecuencia se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfica 10.

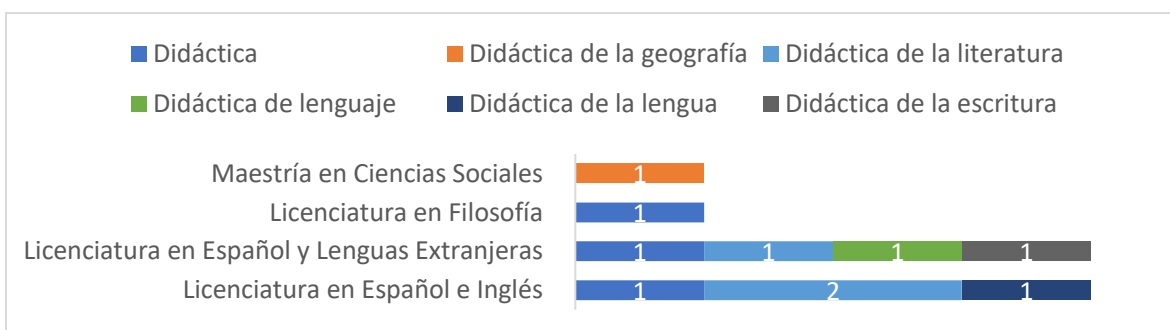
Didáctica adjetivizada y didáctica como sustantivo. Licenciatura en Ciencias Sociales



En la Maestría en Estudios Sociales, se aborda la didáctica de la geografía en un trabajo de grado. En la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras es usada de cuatro modos distintos: didáctica, didáctica de la literatura, didáctica del lenguaje, didáctica de la escritura, cada una en un trabajo de grado. En la Licenciatura en Español e Inglés es abordada principalmente como didáctica de la literatura, y en la Licenciatura en Filosofía la didáctica aparece solo una vez.

Gráfica 11.

Didáctica como sustantivo. Otros programas



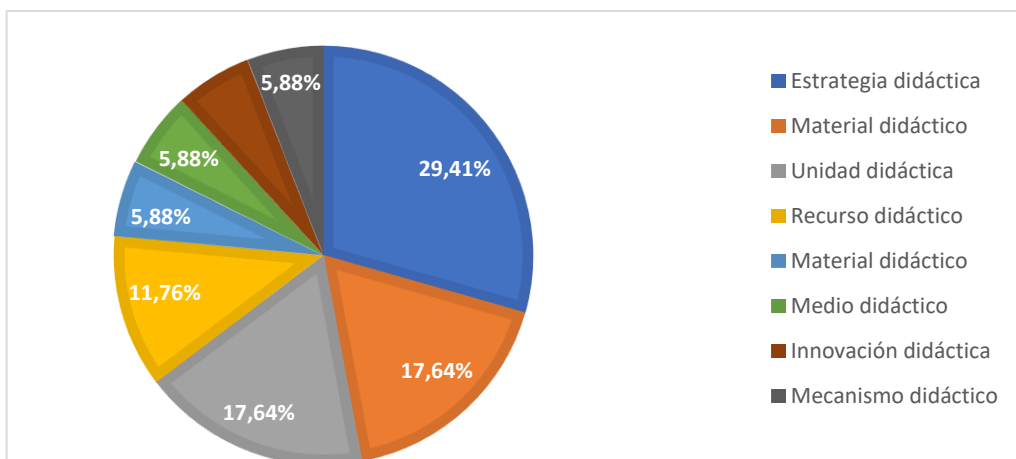
En conclusión, en la Licenciatura en Ciencias Sociales, la didáctica aparece en forma adjetivada y como sustantivo. En los programas de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras la didáctica como sustantivo es abordada en distintos términos. Cuenta con desarrollos aunque sean menores en la mayoría de los programas, a excepción de la Maestría en Enseñanza de las Lenguas Extranjeras.

6.1.4. Didáctica como adjetivo

Las frecuencias y porcentajes de las denominaciones de la didáctica como adjetivo son las siguientes: estrategia didáctica: cinco trabajos de grado (29.41%), material didáctico: tres trabajos de grado (17.64%), unidad didáctica: tres trabajos de grado (17.64%), recurso didáctico: dos trabajos de grado (11.76%), material didáctico: un trabajo de grado (5.88%), medio didáctico: un trabajo de grado (5.88%), innovación didáctica: un trabajo de grado (5.88%) y mecanismo didáctico: un trabajo de grado (5.88%).

Gráfica 12.

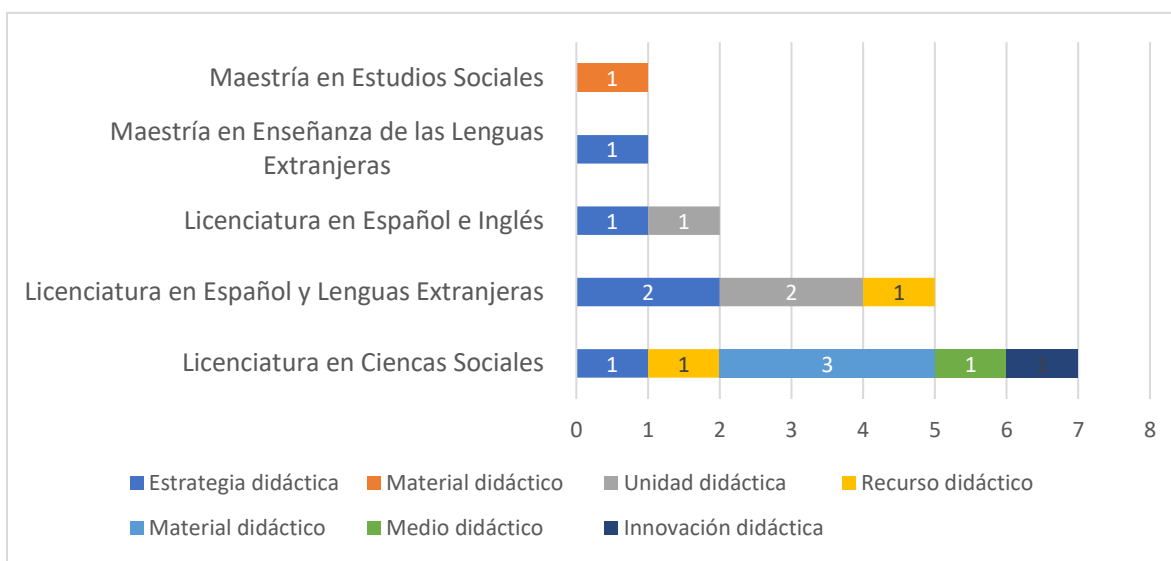
Didáctica como adjetivo en Facultad de Humanidades



En la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras la didáctica como adjetivo se presenta fundamentalmente como unidad didáctica y estrategia didáctica, enseguida se encuentra el recurso didáctico.

Gráfica 13.

Didáctica como adjetivo. Otros programas



En síntesis, la didáctica como adjetivo aparece de distintas formas, especialmente en la Licenciatura en Ciencias Sociales, le sigue la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras y en un número ínfimo de enunciación (dos y uno respectivamente) la Licenciatura en Español e Inglés y los programas de posgrado (Maestría en Estudios Sociales y Maestría en Enseñanza de las Lenguas Extranjeras). Los trabajos de grado de los programas en posgrado no cuentan con desarrollos importantes. El único programa que no cuenta con desarrollos de la didáctica como adjetivo es la Licenciatura en Filosofía.

6.1.5 Desarrollo de los términos

A continuación, se realizará una descripción de las nociones, conceptualizaciones y teorizaciones de la pedagogía y la didáctica como sustantivo y adjetivo rastreadas en la matriz

analítica. Se acudirá a algunas citas textuales de los trabajos de grado tematizados para sustentar lo descrito.

6.1.5.1 Sobre la pedagogía adjetivada. A partir de lo desarrollado en la ficha temática se pudo identificar que la pedagogía adjetivada es abordada en dos sentidos: 1) pedagogía crítica y pedagogías que toman conceptos de la misma 2) las pedagogías abordadas por Miguel de Zubiría, las cuales se sustentan en el constructivismo.

6.1.5.1.1 Pedagogía crítica, pedagogía de la memoria, pedagogía liberadora, pedagogía decolonial. La pedagogía crítica es abordada desde tres referentes teóricos: Paulo Freire, Paul McLaren y Henry Giroux, ¹⁶las obras que más se citan de los tres autores son la *Pedagogía del oprimido*, *La vida en las escuelas* y *Los profesores como intelectuales* respectivamente.

Los desarrollos de la pedagogía crítica se fundamentan en la Escuela de Frankfurt y en la nueva sociología de la educación que se desarrolló en Gran Bretaña y Estados Unidos. La Escuela de Frankfurt, se centró en realizar una crítica a la teoría social clásica o positivista que se desarrolló durante la mitad del siglo XIX. Por su parte, la nueva sociología de la educación surgió como respuesta crítica a la ideología de la práctica educativa tradicional. Su enfoque radicó en la crítica al discurso positivista en las políticas educativas, en tanto permitiría visibilizar las relaciones de dominación existentes entre conocimiento y poder. En América Latina, la pedagogía crítica emerge en los años setenta como escenario de ideas

¹⁶ Al respecto, se puede consultar Anexo 1 Bibliometría Facultad de Humanidades

revolucionarias frente a las políticas encaminadas al desarrollo de los países denominados de tercer mundo.¹⁷

La pedagogía crítica es definida como una apuesta ético- política revolucionaria basada en la interpretación de la realidad como un sistema de dominación y como un conjunto determinado de prácticas que conducen a formas sociales, por medio de las cuales, se elaboran tipos de conocimiento, de experiencia y de subjetividad. La pedagogía crítica denuncia todas las formas de dominación, de ahí que, su preocupación central sea la transformación y la emancipación. La dominación, de acuerdo con lo planteado, se establece por medio del conocimiento, por ello, es necesario revisar la relación conocimiento-poder en los programas escolares. “La teoría crítica también centra sus reflexiones sobre los “programas educativos” formales, y es esto lo que permite insinuar la idea de “trabajo pedagógico alternativo”. (Ramírez, 2015, p.62).

Busca que los maestros y la comunidad educativa identifiquen las limitaciones presentes, para así, potenciar las capacidades que serán la base para la autosuperación. Al ser una opción ética y política permite que nuevas fuerzas contra hegemónicas puedan hacer frente a las imposiciones culturales del capitalismo, “[...] propone deconstruir de manera metodológica con la implementación de herramientas pedagógicas los imaginarios homogeneizantes y de control, para construir una política de vida en la cual los profesores y estudiantes se comprometan en el desarrollo de su lucha y su historia.” (Mora, 2014, p. 30)

¹⁷ “La educación popular o pedagogía crítica es una corriente política de educación construida histórica y socialmente en el contexto de Nuestra América. Nace como respuesta a una insuficiente educación, excluyente, doctrinaria, competitiva, individualista, es decir, la educación que los poderosos ofrecen a los pueblos para que sumisa e ignorantemente reproduzcan la criminal sociedad burguesa; en la esencia de ésta corriente pedagógica encontramos los valores de solidaridad, igualdad, fraternidad, amor por la justicia social, odio a la explotación y a la humillación, inclusión, participación, pensamiento crítico, revolución social, patriotismo”. (Morales, 2017, p. 89)

En ese escenario, resulta necesario que se propongan estrategias de trabajo donde las comunidades puedan ser más autónomas en la selección de problemas de estudio y se establezca una relación estrecha entre educación y cotidianidad de los estudiantes, lo cual implica que la escuela se abra a la realidad social y el mundo penetre en sus contenidos. La pedagogía crítica opta por modelos curriculares abiertos, participativos y democráticos en los que tanto el profesor, en conjunto con los estudiantes determinan el norte y la función de la educación.

La pedagogía crítica le exige al maestro partir de las circunstancias concretas de las masas oprimidas, lo que le demanda a su vez, de una metodología que es la clasificación, conceptualización y análisis del mundo social para poder alcanzar la esencia del fenómeno social que se está investigando.

La labor de los educadores no se agota en la promulgación de teorías, ni en la transmisión de conocimientos. Su función estriba en habilitar a sus estudiantes; entendiendo que habilitar, más que comprender el mundo, significa capacitarlos para cambiar el orden social. En esa perspectiva, los educadores críticos necesitan saber cómo se producen y están regladas las formas culturales en la escuela, lo cual exige de ellos una preparación que les otorgue un conocimiento científico para comprender la realidad de la comunidad y transformarla.¹⁸

Lo anterior no implica un abandono del conocimiento, pues su legitimación depende de su posibilidad para reflejar la realidad social, más no de su establecimiento de verdades. Es entendido como una herramienta de liberación y de transformación de las realidades

¹⁸ Solo es abordado en un trabajo de grado.

sociales, sin embargo, es comprendido en un sentido amplio, dado que no se restringe a pequeños cambios curriculares o teorías preestablecidas.

La misión de las instituciones educativas consiste en crear conciencia en la comunidad educativa acerca del conjunto de relaciones que se establecen entre estas y la estructura social, para la pedagogía crítica es una prioridad develar el rol que las escuelas tienen en la vida política y cultural. Así se señala en el trabajo de grado de Ortiz (2015)

La pedagogía crítica [...] ha contribuido al análisis de la escuela, proporcionando una teoría radical que tiene como objetivo cuestionar en el marco de lo político y lo cultural el papel que desempeña la escuela en el contexto del modelo económico, político y social actual y las desigualdades que se producen en torno a la clase social, la raza, el género y otros factores. (p.101)

La escuela representa la introducción, preparación y legitimación de formas particulares de vida social-cultural, opera principalmente para reproducir los valores y privilegios de las élites. Es un espacio de reproducción y legitimación de las relaciones sociales dominantes, refleja la división social del trabajo y la estructura clasista de la sociedad. La pedagogía crítica considera que lo que pasa en la escuela no es natural, todo está socialmente construido y determinado. Sin embargo, solo en dos trabajos de grado se hace alusión a la concepción de escuela de McLaren (1984), quien la entiende como un espacio de dominación y de liberación, capaz de conformar subjetividades que saben tomar distancia de los modelos y formas culturales que impiden que los individuos propendan por relaciones sociales más justas y menos opresivas.

Por otro lado, la pedagogía de la memoria es una propuesta pedagógica enmarcada en las bases de la pedagogía radical y encaminada a la construcción de ciudadanía y respeto por los derechos humanos. Sus objetivos estriban en orientar procesos de formación ético-política en un contexto de violencia política, desmontar las prácticas autoritarias, relacionar la construcción de una ciudadanía democrática con la reflexión pedagógica, valorar la diferencia, desarrollar un saber de tipo reflexivo y transformativo, construir un orden social sin discriminaciones y fomentar la producción cultural que permita a las personas actuar de forma responsable en la vida pública.

La pedagogía radical, por su parte, utiliza un discurso que prioriza el diálogo crítico permanente con los otros, la construcción de una voz polifónica mediante la cual se otorga significado a las múltiples voces que constituyen los “textos” de la vida cotidiana. Tiene en cuenta las culturas, las voces y las experiencias de los sujetos para el análisis crítico y la transformación social. Está estrechamente relacionada con lo propuesto por la pedagogía popular: trabajo horizontal en grupo, integración teoría-práctica, diálogo de saberes de tipo teórico y empírico, producción colectiva de aprendizaje y transformación subjetiva de las personas participantes.

La pedagogía liberadora desde el concepto de concientización formula una filosofía educativa que renueva las relaciones del ser humano con la sociedad, la cultura y la educación, por lo tanto, es opuesta a la educación bancaria y domesticadora. Comprende la práctica y la teoría educativa, las experiencias para la construcción de un pensamiento propio y las acciones sociales y políticas transformadoras.

Por último, la pedagogía decolonial es comprendida como una herramienta académica, productora de saberes en cuanto trasciende el sistema educativo establecido para

dar apertura a la exploración de conocimiento desde las experiencias, subjetividades, cotidianidades, luchas y reivindicaciones de las comunidades que han estado sometidas a la estructura colonial de la sociedad actual. La pedagogía decolonial está articulada con la pedagogía crítica, en la medida en que se ha preocupado por convocar conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización para desestabilizar las prácticas existentes de saber y cruzar los límites de exclusión y marginalización. En el trabajo de Gaitán (2017) se realizan algunas aclaraciones:

[...] se tiene claro que el proponer una pedagogía de corte decolonial no se trata en establecer una panacea o imponer un modelo educativo que no reconozca otros aportes, por el contrario se habla de Pedagogía Decolonial cuando esta será al igual que el discurso intercultural por construir y potencializadas desde diferentes espacios no solo desde la academia sino desde escuelas, cabildos, movimiento, organizaciones y todos aquellos en los que se pueda encontrar nuevos proyectos (p. 54)

A diferencia de lo planteado por quienes se declaran posmodernos, lo decolonial convive con los conflictos y tensiones de la herencia colonial, no es una perspectiva revanchista o vengativa, ni busca hegemonizar a otros grupos. La enseñanza decolonial busca dar cuenta de la diferencia cultural existente en el territorio y recuperar la episteme ancestral de las comunidades que históricamente han estado sometidas.

6.1.5.1.2. Pedagogía. La pedagogía es abordada desde autores como Zuluaga (1999), Giroux (1997) y Constanza (2006). Es considerada como un campo de lucha y de acción social que permite precisar la posición de los sujetos en el aula y en contextos como los barrios, además, es una reflexión social de la situación actual, de modo que, se hace necesaria la

comprensión de los fenómenos políticos, culturales, históricos y las relaciones de poder dentro de una sociedad organizada por las reglas del mercado.

En el marco educativo, se considera que la pedagogía debe desarrollar un enfoque crítico que genere técnicas de autodefensa, una comprensión reflexiva que enlace el significado del mundo como condición para alcanzar una percepción más clara de la realidad. El objetivo de la educación en esa perspectiva es lograr la conformación de ciudadanos sabios con un pensamiento independiente en una comunidad libre.

Desde la perspectiva de Henry Giroux, es abordada como una configuración de prácticas textuales, verbales y visuales que pretenden abordar los procesos mediante los cuales las personas se entienden así mismas y comprenden los modos en que se enfrentan a los demás y a su entorno. La pedagogía debe ser contextualizada y debe permitir cruzar las fronteras, es decir, el reconocimiento de márgenes epistemológicos, políticos, culturales y sociales que estructuran el lenguaje de la historia, del poder y de la diferencia. El reconocimiento de la diversidad cultural es desde esta perspectiva, parte de la pedagogía en tanto permite a las personas construir su identidad en relación con otras culturas.

En un trabajo de grado la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras se resalta el carácter transformativo y formativo de la pedagogía. Desde la perspectiva de Olga Lucia Zuluaga, la pedagogía acoge el conocimiento para la formación del hombre en el contexto de la cultura y para la transformación de la sociedad, hace posible la formación de ciudadanos críticos y propositivos de la realidad que los envuelve para que puedan transformarla.

La pedagogía asume un compromiso con el ser político y con la transformación del mundo para un bien colectivo. Tal como se señala en el trabajo de grado de Mora (2016):

[...] eso que se conoce como pedagogía es en el sentido de la transformación, un compromiso mismo con el ser político que se constituye al ser miembro activo de una sociedad, no se puede considerar el cambio como un momento, sino con una constante, en la medida que la filosofía permite, de la mano de la pedagogía, preguntarse por la realidad de la que se hace parte, del mundo en el que se está y por ende que influye como una constante en la forma como se actúa, se piensa y se relaciona, pero del mismo modo en la manera como se busca transformar lo que en él [mundo] no es correcto o es injusto para una mayoría. (pp. 24-25)

La pedagogía aparece articulada con la libertad, la cual permite crear, producir, cambiar y construir un futuro propio donde los hombres sean libres. La razón misma de la enseñanza- aprendizaje consiste en buscar el bienestar de la mayoría, su sentido útil estriba en moldear un mejor mañana, formar ciudadanos propositivos y críticos con su realidad para así transformarla. Entender el carácter colectivo de la pedagogía, implica no restringirla a la creación de un sistema educativo con enfoques de enseñanza y a la transmisión de conocimiento, “[...] la pedagogía también cumple como un proyecto social consciente con la realidad y luchas de la sociedad; es decir, forma individuos en busca de un bien colectivo” (Sepulveda, 2015, p. 49)

6.1.5.1.3 Pedagogía dialogante, pedagogía conceptual, pedagogía afectiva, pedagogía autoestructurante. Las bases y/o antecedentes en los que se recoge la pedagogía dialogante se remiten al enfoque histórico crítico cultural desde las tesis de los siguientes autores según De Zubiría (citado en Ramírez, 2017):

- H. Wallon hace alusión a la naturaleza diversa de la inteligencia y el desarrollo en la conceptualización en ciclos escolares y crisis evolutivas.

- De acuerdo a L. Vygotsky, los medios culturales no son externos y crean una segunda naturaleza, lo cual consiste en dominar herramienta cultural del lenguaje en una lectura crítica, lo que favorece los procesos de desarrollo del estudiante, dado su nivel de aprendizaje, por medio de la zona de desarrollo próximo.
- R. Feuerstein en su tesis sobre la modificabilidad cognitiva, habla de la naturaleza de la modificabilidad de la inteligencia, de esta forma, es una característica permanente en el ser humano.
- Para A. Merani, la escuela es sinónimo de autonomía y libertad, se enmarca desde el carácter histórico, dialogante y cultural en el desarrollo de pensamiento y humanización del hombre en un constante cambio desde la educación. (p. 79)

La pedagogía dialogante es abordada desde los planteamientos de Julián de Zubiría, en sus obras *Modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante* y *Los ciclos en educación: principios y lineamientos desde la pedagogía dialogante*. Es entendida como el punto de encuentro de los modelos heteroestructurante y autoestructurante. El primer modelo refiere a la formación en tercera persona, debido a que hay un predominio fuerte de la enseñanza, el maestro transmite cierto número de saberes a los estudiantes que actúan de manera pasiva, en tanto se limitan a escuchar, obedecer y acomodarse a todo lo que diga el maestro. En contraste, el modelo autoestructurante, hace alusión a la formación en primera persona, donde hay un predominio de la experiencia del estudiante. Dicho modelo es representado por la escuela nueva y el constructivismo.

Por consiguiente, la pedagogía dialogante es una formación en segunda persona que toma en cuenta tanto la labor del maestro como la del estudiante como participe de su proceso educativo. Se caracteriza por un aprendizaje que estructura el saber y por una enseñanza

dialogante. Su fin principal es el desarrollo, es decir, garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción o mayores niveles de humanización.

El conocimiento es reconstruido de manera activa e interestructurada desde el diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente. El diálogo permite la construcción de herramientas cognitivas, valorativas y praxiológicas de manera implícita y explícita. Dichas dimensiones están interrelacionadas y situadas en un contexto sociohistórico, asunto que exige una comprensión de las capacidades y del contexto en el cual se está inmerso. En ese sentido, los contenidos que se desarrollan obedecen a estas tres dimensiones, el desarrollo de estos contenidos requiere trabajar sobre la lectura para que se pueda hacer evidente los conocimientos, conceptos y actitudes que posee el lector.

El profesor tiene la función de mediador de la cultura, es quien planifica, selecciona los contenidos y propósitos a ser trabajados, los cuales deben responder al desarrollo socioafectivo y cognitivo del estudiante, de ahí que el profesor necesite altos niveles de desarrollo de pensamiento, formación valorativa y comprensión lectora. Las estrategias metodológicas de la pedagogía dialogante involucran al estudiante, al saber y al maestro que actúan en un contexto determinado. Por ello, se contempla la mesa redonda, la clase magistral con el diálogo desequilibrante y las exposiciones como las metodologías de esta pedagogía.

En la pedagogía dialogante están presentes unos propósitos de acuerdo con lo señalado hasta ahora, unos contenidos que posibilitan la conformación de un entramado conceptual para que los estudiantes puedan aprender la realidad y vivir en ella, una metodología que se propone de manera interestructurante y dialogante y una evaluación que contempla las tres competencias de desarrollo y el contexto histórico, familiar, personal y social del estudiante.

Lo anterior está estrechamente relacionado con la pedagogía conceptual, la cual es abordada desde De Zubiría (1987, 1994, 2004, 2008). Se interesa por la formación de valores, destrezas y conocimientos imposibles de formar a través de la memoria y la imposición. Su finalidad consiste en otorgarles a los estudiantes una serie de instrumentos que le permitan a partir de conceptos comprender las distintas disciplinas. Las competencias que deben desarrollar los estudiantes son de tres tipos: intrapersonales, interpersonales y socio grupales. En el trabajo de grado de Castro (2016) se plantea lo siguiente:

La pedagogía conceptual propone enseñanzas específicas y propias, usando métodos evaluativos y didácticos, para no solo la comprensión de los aprendizajes si no el razonamiento más que científico o intelectual en los estudiantes, llevando a cabo procesos cognoscitivos y afectivos, que desarrollan inteligencias emocionales haciendo de los niños sujetos capaces de analizar y asumir la realidad social y el entorno que los rodea. Miguel de Zubiría (2008) su creador y primer exponente se centra en la promoción del pensamiento, en las habilidades y valores de sus educandos, y en el aprendizaje no solo de los conceptos básicos de las ciencias, si no la relación que los estudiantes establecen entre las mismas, proponiendo una secuencia afectiva, cognitiva e incitando los tres principios o triangulo humano que este autor plantea; que el estudiante aprenda hacer algo, que aprenda algo sobre algo y aprenda a valorar algo. (p.18)

En el trabajo grado de Hernández (2017) se cita a De Zubiría (2009) como referente de la pedagogía afectiva, quien la entiende como la forma de educar estudiantes felices y competentes a nivel cognitivo y afectivo en sus tres dimensiones: intrapersonal, interpersonal y transpersonal.

De Zubiría (2009) plantea la pedagogía afectiva como la forma de educar estudiantes felices y competentes cognitivamente y afectivamente en sus tres dimensiones o competencias: intrapersonal, es decir, el amor así mismo, la capacidad de autovaloración y auto-conocimiento; interpersonal, el amor a otros, la capacidad para conocer a los otros, valorarlos y comunicarse con ellos; y transpersonal, el amor al mundo y al conocimiento. (p. 35)

Por último, se encuentra la pedagogía autoestructurante que también es abordada por De Zubiría, quien plantea que su aspecto fundante es la felicidad entendida como el culmen de la formación del ser humano y el punto de distanciamiento de la pedagogía tradicional, especialmente por su resistencia al autoritarismo y la resignificación que realiza de la dimensión socioafectiva del desarrollo humano por su acción determinante sobre la evolución mental del niño.

6.1.5.1.4 Pedagogía teatral. En un trabajo de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras es abordada desde Adan (2010), quien señala que la pedagogía teatral contribuye a desarrollar habilidades y competencias comunicativas y fortalece la integralidad de los saberes relacionados con la realidad del sujeto. El teatro promueve el desarrollo de competencias, destrezas, contenidos y personalidades, al igual que una nueva perspectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje dentro del aula.

6.1.5.1.5 Pedagogía de la pregunta. Siguiendo lo desarrollado por Sócrates, se considera que aquel que forma su alma para alcanzar la virtud tendrá la capacidad de desarrollar mejores argumentos, por lo tanto, al ser un ciudadano útil para el Estado, su nivel de participación tendrá más peso en el debate e incidencia a nivel personal y social en cuanto mejore su capacidad argumentativa.

6.1.5.1.6 Pedagogía intercultural. La interculturalidad no se entiende como las relaciones entre diferentes culturas, sino como la relación con la otredad, lo cual exige entender que el mundo está lleno de creencias, pensamientos y cosmovisiones diferentes, aunque se pertenezca a la misma comunidad o cultura. Tal como afirma Castiblanco (2017)

[...] se entiende que el desarrollo de una Pedagogía intercultural va más allá de la asimilación de razas o grupos étnicos sino también a una diversidad cultural en cuanto a los significados del mundo que se generan y se comparten con un determinado grupo de valores, creencias, criterios y conocimientos. (p.42)

Se expresa cuando los estudiantes intercambian sentimientos, pensamientos acerca de algo e interaccionan con base en una relación asertiva. En ese sentido, se deben crear programas donde todos los estudiantes tengan un espacio y supriman las concepciones ideológicas que jerarquizan las culturas y las estigmatizan como “buenas” y menos “buenas”.

6.1.5.1.7 Pedagogía proyectiva. Es abordada desde los planteamientos de Aguilera, & Martínez (2009). La pedagogía proyectiva se fundamenta en la implementación de un proyecto o temática que vincule las áreas del saber, generando así, un conocimiento holístico que tome en cuenta la aprehensión de conceptos, experiencias y temas por parte de los estudiantes y el diálogo entre los docentes, los estudiantes y el conocimiento. Es entendida como un modelo pedagógico que se preocupa por la formación de los estudiantes desde la autonomía, la libertad y el ejercicio político con el fin de constituirse como una actitud de vida que se proyecta en el estudiante en todas las dimensiones de su vida. En el trabajo de grado de Gauta (2016) se define como:

Juan Francisco Aguilar (pionero de la propuesta) define la Pedagogía Proyectiva como “una concepción epistemológica, un modelo pedagógico y un conjunto de herramientas didáctico metodológicas orientadas todas hacia el fortalecimiento del sujeto personal, social y político, desde una perspectiva de la complejidad” (Aguilera & Martínez, 2009, pág. 16), la cual está en constante proceso de transformación y retroalimentación desde la práctica y la teoría (p. 40)

Se ocupa de agenciar procesos de enseñanza y aprendizaje en los que el alumno es el centro de las relaciones escolares. Se sustenta en referentes académicos, epistemológicos y pedagógicos que contribuyen al diálogo interdisciplinar: el paradigma de la complejidad de Edgar Morin, las inteligencias múltiples de Howard Gardner, la teoría de la innovación educativa de Francisco Aguilar, la teoría de los códigos lingüísticos de Bernstein y las pedagogías críticas de Freire, McLaren, Giroux y Kemis.

La interdisciplinariedad permite que los maestros usen metodologías, didácticas y mediaciones pedagógicas variadas “[...] las cuales tienen el objetivo de canalizar los intereses educativos de los estudiantes a partir de una propuesta construida de forma colectiva entre el grupo de maestros, quienes desde la práctica cotidiana generan escenarios de diálogo, reflexión, encuentros y desencuentros” (Gauta, 2016, p. 40)

6.1.5.1.8 Formas de sustantivizar la pedagogía. La pedagogía también se sustantiviza de las siguientes formas: pedagogía de la geografía, pedagogía de la gestión, pedagogía de la memoria, pedagogía de la pregunta, pedagogía de la tierra, pedagogía del camino y pedagogía socrática.¹⁹ Cada denominación aparece en un trabajo de grado.

¹⁹ La pedagogía socrática corresponde a la pedagogía adjetivada.

La pedagogía de la geografía por su parte se propone como una praxis, es decir, como una reflexión sobre la práctica pedagógica mediante la cual se construye teoría que reflexiona a su vez sobre la práctica. La geografía es entendida como la reflexión de la formación del estudiante desde el conocimiento geográfico. Dicha consideración epistemológica hace que no haya una diferenciación con la didáctica.

La pedagogía de la gestión es abordada desde los planteamientos de Henry Giroux, se caracteriza por su poca criticidad frente a la realidad social. La figura del maestro se reduce, en esta perspectiva, a un simple transmisor de conocimientos que administra de modo eficiente los recursos de la escuela, de ahí que, este tipo de pedagogía no contemple la figura del maestro como un intelectual transformativo.

La pedagogía de la memoria se define como un enfoque pedagógico para enseñar la historia reciente desde una dimensión humana, lo cual implica considerar la historia oral, los testimonios y otros recursos que generan adhesión y preocupación por los procesos históricos de la historia reciente. Se trata de convertir la historia oficial en una historia colmada de matices, significaciones, interpretaciones y luchas por la memoria.

Al ser un proyecto de formación anima procesos sociales con el objetivo de entrever nuevas formas de enseñanza y diálogo con las tradiciones de la historia que se han preocupado por invisibilizar acontecimientos, sujetos y contextos. El dolor, la resistencia y la organización son los elementos fundamentales en la configuración y acoplamiento de la pedagogía, de la memoria y la historia reciente, en cuanto implica acercarse a la subjetividad de las víctimas y de las personas implicadas en el acontecer histórico.

La pedagogía de la tierra se preocupa por una reorientación de los currículos en términos de la transversalidad e integralidad de las áreas de conocimiento con el fin de promover la conservación del ambiente, el impacto de las comunidades sobre el ambiente y generar un cambio en las estructuras económicas, políticas y sociales que dan continuidad a la explotación y deterioro de la naturaleza.

La pedagogía del camino es abordada en el trabajo de grado de Bautista (2015) como una pedagogía campesina que rompe los esquemas y los paradigmas de las relaciones sociales verticales. En el camino todas las personas son iguales pues se comunican por medio de la palabra y a través de ella construyen reflexión, acción y transformación. El caminar (objeto), ser caminante (sujeto) y la caminata (acción) se convierten en un espacio y tiempo de diálogo, reflexión y momento de crear la palabra verdadera.

La pedagogía socrática, de acuerdo con lo encontrado, involucra una etapa metacognitiva en la que se evalúan procesos diarios de lo individual que resulta en formación de la virtud y de la verdad. Es importante en la escritura, en cuanto considera la motivación, el autoconocimiento y la escritura creativa.

En conclusión, en los desarrollos presentados fue posible notar que la perspectiva crítica ha ocupado un lugar hegemónico en las discusiones sobre la pedagogía, específicamente en la Licenciatura en Ciencias Sociales, desplazando a otras corrientes o líneas de pensamiento pedagógico.

6.1.5.2 Sobre la pedagogía como adjetivo. En los trabajos de grado de la Facultad de Humanidades no se encuentran desarrollos amplios sobre la pedagogía como adjetivo, de modo que, no es posible afirmar que existan conceptualizaciones y teorizaciones sobre las mismas. Sin embargo, para efectos de los análisis se presentará lo encontrado.

6.1.5.2.1. Modelo pedagógico. Cuando se alude al modelo pedagógico se hace referencia al profesor y la relación que establece con el estudiante, “un profesor que está implicado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como uno de los destinatarios del saber, dinamizando nuevas experiencias existenciales que desarrollen las potencialidades de cada estudiante para hacerla surgir y encausarlas de forma que propicie su plenitud y su madurez” (Gómez, 2014, p. 122).

Por otro lado, en el trabajo de grado de Méndez (2016) se cita a De Zubiría, quien aborda el modelo interestructurante que tiene como objetivo formar sujetos responsables, libres y competentes que puedan plantear, resolver y responder a diversas situaciones a través del uso consciente de los conocimientos y aprendizajes aprehendidos.

6.1.5.2.2 Propuesta pedagógica. Requiere el uso de recursos que deriven de la experiencia del estudiante -el juego, la manipulación de objetos, las relaciones interpersonales, la capacidad de introspección- mediante los cuales el estudiante logre correlacionar su experiencia de vida con los contenidos de la cultura. La propuesta pedagógica no es ampliamente desarrollada y cuando se enuncia, no se señala qué es una propuesta y qué haría pedagógica dicha propuesta.

6.1.5.2.3. Lo pedagógico. Es una reflexión sobre las prácticas educativas, caracterizado por ser una producción discursiva propia de los educadores. Es un saber que se relaciona con el cómo, por qué y hacia dónde va la educación. Se relaciona con un escenario

de tensión entre los intereses políticos y estéticos del Estado y la sociedad y las prácticas de los agentes educativos dentro de la cotidianidad del espacio educativo que se materializan, por ejemplo, en la arquitectura escolar. En el trabajo de grado de Sánchez (2018) se señala lo siguiente:

Lo pedagógico es, en última instancia para la investigación, ese entramado cultural donde se pueden localizar las formas de relación de los agentes educativos: el maestro, el estudiante, el estado y la sociedad; reconociendo la importancia vertebral que han tenido los análisis verticales de la cuestión educativa en términos históricos, políticos, estéticos y críticos, pero localizando al mismo nivel los entramados valorativos que se desarrollan en la cotidianidad del espacio escolar, ligados a la producción, reproducción, apropiación y subjetividad de los agentes educativos. (p. 22)

6.1.5.2.4 Saber pedagógico. Es abordado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, se encarga de establecer los objetos, procedimientos, técnicas, métodos y condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, de modo que, entra en tensión con los mecanismos organizativos y disciplinarios de la escuela. Es un campo de reflexión de la práctica pedagógica, es decir, del quehacer del maestro, donde se funda su legitimidad e historicidad y se da apertura al diálogo con otras profesiones y con los aparatos disciplinarios de la ciencia.

6.2.1.2.5 Proyecto pedagógico de aula. Permite que se formulen propuestas de intervención en la escuela, teniendo en cuenta sus necesidades para promover las habilidades y destrezas de los estudiantes. Es un instrumento de planificación de la enseñanza y el

aprendizaje. Al respecto, en el trabajo de grado de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras desarrollado por Aldana (2017) se afirma:

[...] el proyecto pedagógico de aula tiene como fin principal la potencialización de actividades en el aula, el currículo está íntimamente involucrado como el eje al que debemos ir y regresar con las actividades propuestas, es decir, el proyecto es mucho más que un conjunto de actividades a realizar en un tiempo determinado y con unos recursos específicos, sino que debe tomarse como un instrumento de planificación de la enseñanza y el aprendizaje. (p. 45)

6.1.5.2.6 Iniciativas pedagógicas. En la siguiente cita del trabajo de grado de Quinche (2015) se puede evidenciar una indiferenciación entre iniciativa pedagógica y herramienta didáctica:

Esto [formación ciudadana] nos hace desembocar en las condiciones que definen el comportamiento en el aula y las iniciativas pedagógicas que se esperan en el aula; por un lado las relaciones en el aula son el espacio de construcción de las competencias ciudadanas, es decir para la formación de la ciudadanía; luego la formación de la ciudadanía parte de la iniciativa pedagógica, esta, vista como la herramienta didáctica a través de la que los educadores ponen en práctica y desarrollan competencias ciudadanas sin importar los contenidos. (p. 46)

6.1.5.2.7 Alternativas pedagógicas. Las alternativas pedagógicas en el trabajo de grado de Gauta (2016) son entendidas como experiencias educativas que no corresponden a la práctica pedagógica tradicional, ni buscan el mejoramiento del sistema educativo por la vía de la modernización:

Definimos las alternativas pedagógicas como todas aquellas experiencias educativas que se diferencian de y se oponen a la práctica pedagógica tradicional, pero que, a diferencia de los procesos de innovación educativa, no pretenden el mejoramiento del sistema educativo por la vía de la modernización, sino que buscan contribuir al logro de una nueva hegemonía política y cultural para las clases subalternas (p. 40)

6.1.5.2.8 Abordaje pedagógico. Es abordado en el trabajo de grado de Fandiño (2015) de la siguiente forma:

Lo primero a señalar es que el abordaje pedagógico de este apartado [Propuesta Pedagógica de la EHR y la Memoria Histórica] , se inscribe en una voluntad militante de asumir el pasado como una oportunidad y un escenario de intervención de creación, de fortalecer la relación entre pasado, política y justicia. Con ello no se busca un proceso de adoctrinamiento o de forzar interpretaciones y sentires en los estudiantes, ya que para un proceso idóneo de enseñanza y aprendizaje desde la enseñanza de la historia reciente y de memoria histórica, se deben confrontar los lugares comunes, las verdades anticipadas y las lecturas amañadas con la inclusión de una vasta red de problemáticas, de hipótesis, de interrogantes, análisis y argumentos que incentiven la formación ética-política de las y los estudiantes. (pp.113-114)

En síntesis, los desarrollos de la pedagogía como adjetivo presentan un elemento en común: no hay una diferenciación entre lo pedagógico y lo didáctico. De ahí que, sus desarrollos no sean de orden conceptual, pues el concepto implica una delimitación.

6.1.5.3 Sobre la didáctica como sustantivo. A partir de lo desarrollado en la ficha temática, se identificó que la didáctica como sustantivo es abordada en tres sentidos: 1) la didáctica se ocupa de la reflexión, investigación y teorización de la enseñanza en aras del aprendizaje 2) didáctica crítica que se encarga principalmente de cuestionar los contenidos que se enseñan en la escuela y de la transformación de la sociedad y 3) propuesta metodológica, cuyo objetivo es el desarrollo de habilidades y competencias.

6.1.5.3.1. Didáctica. Es abordada desde Bendito (1987), Tomaschewsky (1996), Díaz (2009), Araujo (2008), Carrasco (2004) y Betancourt (1993). Desde la perspectiva crítica, la didáctica entiende la enseñanza como un proceso social entre docente y estudiante, donde los estudiantes aprenden conocimientos y el modo de afrontar la realidad histórico-social. La didáctica, no se reduce a un dispositivo técnico-mecánico en donde las acciones de enseñanza se realizan de modo secuencial, tiene un sentido más amplio, en la medida en que cuenta con un campo de estudio, presenta una amplia línea investigativa, diversas líneas de desarrollo, discusiones sobre sus objetos y sus implicaciones epistemológicas y la interpretación de sus problemas desde diversas formas de conocimiento.

Desde esa perspectiva, el objetivo de la enseñanza no es efectuar una serie de pasos con el fin de lograr el aprendizaje del estudiante o la ejecución de algunas actividades lúdicas con el objetivo de que el proceso de aprendizaje sea más sencillo. En contraste, el objetivo de la didáctica es la enseñanza de elementos teóricos, cognitivos, afectivos, políticos, éticos y transformadores que deben responder a las necesidades de la población a la que se dirige. La didáctica es una reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y las características cognitivas, afectivas y sociales de los alumnos.

También es entendida como una mirada teórica sobre la educación y como uno de los elementos constituyentes del saber pedagógico. Es un escenario donde convergen distintas corrientes teóricas: funcionalistas, estructuralistas, corrientes que reclaman la mirada sobre el sujeto o escuelas que se cuestionan sobre su carácter de cientificidad.

Es la ciencia y el arte de enseñar, ciencia en la medida en que necesita investigar y experimentar nuevas técnicas que les permitan a los profesores mejorar. Es arte en cuanto sugiere acciones sobre el comportamiento didáctico, para lo cual debe basarse en datos científicos y empíricos de la educación, puesto que, la didáctica no puede separar teoría y práctica. Es el artificio de enseñar todo a todos de un modo rápido, cierto y con solidez con el objetivo de lograr el aprendizaje de los alumnos.

Hace parte de la pedagogía, en cuanto tiene en cuenta los métodos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales se encuentran permeados por los conceptos que tiene el maestro sobre la educación, “[...] la pedagogía da solidez a la enseñanza y ésta, a su vez, contribuye a hacer de la educación una vital realidad” (Torres, 2018, p. 13)

En un trabajo de grado de la Licenciatura en Español e Inglés de Maldonado (2017) la didáctica se conceptualiza como el campo disciplinar de la pedagogía, el cual se encarga de indagar por los métodos y las estrategias más pertinentes para enseñar con el objetivo de que los estudiantes comprendan los temas.

6.1.5.3.2 Didáctica crítica. Es trabajada desde autores como Cuesta, R. Mainer J. Mateos J. Merchán J. Vicente M. (2005), Gimeno (2002), Ibáñez (2010) y Carranza (2009). La didáctica crítica se conceptualiza como un medio para la transformación radical de la sociedad y de la educación, dado que, busca otras formas metodológicas, otros contenidos y

otras formas de relación social en función del interés de clase de los sectores populares. En el mismo sentido, privilegia la implementación de múltiples estrategias y formas de trabajo escolar.

La didáctica crítica se pregunta ¿Cuáles son los contenidos relevantes a desarrollar en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué se deben enseñar y aprender esos contenidos y otros no? ¿Cuáles son las incidencias que tiene enseñar y aprender ese saber? De ahí que, sea considerada una teoría crítica de la educación y de la enseñanza, la técnica dentro de la didáctica no es su fundamento, sino solo un elemento de la misma.

Problematizar el presente desde la didáctica crítica significa deconstruir las representaciones de la realidad construida por las ideologías dominantes con el objetivo de reconocer los contextos y la cotidianidad como relaciones de poder vividas. En ese sentido, problematizar la realidad es considerarla objeto de estudio, indagando sobre la genealogía de los problemas del presente. De modo que, la didáctica crítica reemplaza los contenidos por problemas sociales relevantes que problematizan el presente.

En una mirada distinta, es abordada como una propuesta metodológica a seguir para otorgarle al estudiante la posibilidad de continuar por su cuenta habilidades de pensamiento crítico e histórico necesarias para su formación integral, en tanto debe ser considerado el principal agente del proceso educativo en la escuela.

6.1.5.3.3. Didáctica de la geografía. Los referentes desde los cuales se aborda son Calvo, F (2010), Souto, X (1994), y Murillo (2011). La didáctica de la geografía²⁰ es definida

²⁰ En los trabajos de grado también se encuentran desarrollos de la enseñanza de la geografía y la enseñanza para la comprensión.

como el conjunto de saberes referentes a la disciplina, al contexto social y a la comunicación con el alumnado. Al estar determinada la enseñanza de la geografía por la evolución de las fuerzas económicas y las producciones culturales que condicionan las normas sociales y la regulación de los derechos e intereses de las personas y colectivos, se constituyen como objetos de estudio de la didáctica de la geografía.

No se limita a la ampliación de unas herramientas específicas para desarrollar un saber en el aula, es una reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje que contempla las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y las características cognoscitivas, sociales y afectivas de los estudiantes. Al respecto Parra (2016) señala:

La didáctica de la geografía se entiende en términos generales como la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el trabajo de la geografía en la escuela, que involucra tres componentes claves: lo cognitivo, lo disciplinar, y los resultados o metas esperadas de dicho proceso. (p. 85)

El primer componente reflexiona sobre cómo aprenden los estudiantes, las potencialidades y limitaciones del aprendizaje, también se ocupa del paso del saber cotidiano al saber escolar, lo cual exige disponer de una fundamentación de la naturaleza del saber y la comunicación humana en el ámbito institucional de la escuela. El segundo componente, involucra las reflexiones propias de la geografía en función de su abordaje en la escuela, teniendo en cuenta su dominio temático y la apropiación de los conceptos espaciales. El tercer componente requiere la determinación de unos objetivos que se espera que los estudiantes alcancen como logro de su trabajo en el área de la geografía.

En un trabajo de grado de la Maestría en Estudios Sociales se señala que la didáctica de la geografía se preocupa por conocimientos que van más allá de la disciplina, pues se considera el contexto social y la comunicación interpersonal del alumnado como intrínseco al contenido mismo de la didáctica de la geografía, donde no solo importan los resultados de las investigaciones, sino también el proceso de la construcción social del conocimiento.

6.1.5.3.4 Didáctica de las Ciencias Sociales. Se destaca Aisenberg (1998) y Masachs (1994) como referentes importantes de la didáctica de las ciencias sociales, quienes afirman que su finalidad consiste en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza en las ciencias sociales, sus finalidades, contenidos y métodos para así, explicar o identificar problemas, buscar soluciones y actuar para mejorar y transformar la práctica de lo enseñado.

La didáctica es comprendida como la teoría general de la enseñanza que se ocupa de los siguientes asuntos de acuerdo con Mora (2016):

- 1) La determinación de los fines y los objetivos de la enseñanza; 2) la descripción del proceso de enseñanza en su forma general y el descubrimiento de las leyes de ese proceso; 3) la derivación de principios de reglas para el trabajo del profesorado en clase; 4) La concreción del contenido de la clase que el alumnado puede a asimilar para su desarrollo y las diversas actividades prácticas que debe realizar; 5) La formulación de los principios fundamentales de la Organización de la clase para conseguir que el alumno aprenda; 6) el análisis de los métodos que el profesorado ha de utilizar en la enseñanza y 7) La selección de los medios materiales que deben utilizarse en clase. (p. 16)

6.1.5.3.5 Didáctica de la literatura. Es abordada desde Cárdenas (2005), Flores (2012) y Colomer (1996). La didáctica de la literatura se plantea como propuesta metodológica que propicia el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura. La didáctica en esa perspectiva vincula y propone métodos para fomentar el agrado por la lectura y la escritura en los estudiantes. Sin embargo, no puede ser concebida únicamente como un método, en la medida en que abarca un conjunto de experiencias, metodologías, estrategias y herramientas que permiten un cambio de los procesos de lectura en el salón de clases.

Por otra parte, en el trabajo de grado de Sandoval (2017) se señala que la didáctica de la literatura persigue objetivos de distinto orden: desarrollo de habilidades y competencias para la interacción entre el lector y el texto, la formación de la persona y la posibilidad de pensar, conocer y transformar los mundos y realidades posibles:

[...] la didáctica de la literatura, debe centrar su interés, ya no en la transmisión de información, sino en el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias que permita la interacción entre el lector y el texto, donde dicha relación sea significativa, es decir que sea una relación donde intervenga el contexto, los conocimientos, la experiencia humana y los intereses y gustos del estudiante, que promueva una relación donde la literatura además de generadora de conocimiento, contribuya a la formación de la persona, pero que también sea una fuente de placer, que permita y promueva el desarrollo de las habilidades de expresión y la posibilidad de conocer, pensar y transformar los diferentes mundos y realidades posibles (pp. 32-33)

En una perspectiva similar, se encuentra lo desarrollado por Tunjano (2016):

La didáctica de la literatura pensada desde la perspectiva del contagio, apela a la sensibilidad de los estudiantes, apunta a una lectura placentera en la cual los lectores logren crear vínculos fuertes con un hábito que les permitirá ampliar sus visiones del mundo y pensar en otras posibilidades para el mismo (p. 17)

La literatura de acuerdo con lo anterior, no solo se enseña, sino también se contagia. De modo que, cumple fundamentalmente dos funciones: 1) el contagio de la literatura y 2) la enseñanza de la literatura.

6.1.5.3.6 Didáctica de la lengua. Se conceptualiza desde lo planteado por Arrubla (2005), Mendoza y Cantero (2003) y Santiago, Castillo y Ruiz Vega (2005). Es considerada un campo específico de conocimiento que se ocupa del proceso de enseñar y aprender lenguas con el objetivo de mejorar las prácticas y ajustarlas a las condiciones en las que esta actividad se desarrolla. En lo que refiere al estudiante, la didáctica de la lengua busca mejorar su competencia comunicativa para que se forme a sí mismo como lector, redactor, hablante y oyente eficaz, capaz de comunicarse con su entorno.

En síntesis, lo crítico no coloniza lo didáctico como si sucede en la pedagogía adjetivada. Los desarrollos sobre la didáctica tienen en cuenta las discusiones que a nivel mundial e histórico se han realizado sobre la misma.

6.1.5.4 Sobre la didáctica como adjetivo. En los trabajos de grado de la Facultad de Humanidades no se encuentran desarrollos amplios sobre la didáctica como adjetivo, de modo que, al igual que en la pedagogía como adjetivo, no es posible afirmar que existan conceptualizaciones y teorizaciones sobre las mismas. Es relevante señalar que el material didáctico, la estrategia didáctica, la unidad didáctica, el recurso didáctico, el medio didáctico

y el mecanismo didáctico presentan un elemento en común: tienen como principal objetivo facilitar, mejorar, optimizar o guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6.1.5.4.1 Material didáctico. Es una alternativa para el aprendizaje práctico-significativo que depende de la implementación y apropiación que realice el docente de su propuesta metodológica. Por otro lado, es abordado como una herramienta que reúne los medios y recursos que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que mediante el estímulo de habilidades, actitudes y destrezas se crea un diálogo que posibilita la adquisición de nuevos conocimientos.

6.1.5.4.2 Medio didáctico. Es cualquier material que se construye con el objetivo de favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, también, puede facilitar información – libros, vídeos, programas informáticos-, guiar los aprendizajes de los estudiantes ayudando a organizar la información, a relacionar conocimientos y aplicarlos. Un buen material didáctico ejercita habilidades, motiva, despierta y mantiene el interés.

6.1.5.4.3 Mecanismo didáctico. En la siguiente cita textual de un trabajo de grado de la Maestría en Estudios Sociales de Bernal (2016) no se define qué es un mecanismo y qué haría didáctico al mismo. De igual modo, no se establece una diferenciación entre mecanismo didáctico y pedagogía:

[...] el carácter perceptivo de la geografía abierta al espacio puede ser contemplada como un mecanismo didáctico esencial para una comprensión de las representaciones sociales que se dan en el territorio, encontrando en la pedagogía un desarrollo del conocimiento ineludible al convertir al alumno en un sujeto activo en el análisis crítico

del mundo que lo envuelve frente a toda visión geográfica que disimula el significado real del entorno. (p. 70)

6.1.5.4.4 Estrategia didáctica. Por estrategia didáctica se entiende el conjunto de técnicas mediante las cuales los docentes diseñan el trayecto que deben transitar los estudiantes para alcanzar los objetivos cognitivos de cada asignatura. En contraste, en la Licenciatura en Inglés y Español se define como un proceso reflexivo, discursivo y meditado que busca determinar el conjunto de normas y prescripciones necesarias para optimizar un proceso de enseñanza y aprendizaje. También en el trabajo de grado de Jaimes (2017) se define como:

[...] como lo menciona Carrasco (2004) “las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos. La estrategia didáctica se refiere pues a todos los actos favorecedores del aprendizaje. (p. 33)

Por otro lado, en el trabajo de grado de Moreno (2018) no hay claridad en cuanto a la diferencia entre tales estrategias y los parámetros que las harían didácticas o pedagógicas:

Las estrategias didácticas y pedagógicas que sean utilizadas para lograr este proceso deben ser de carácter dialogante, es decir, deben reivindicar el papel activo tanto del estudiante como del maestro. Se privilegian como estrategias metodológicas en el modelo interestructurante, la mesa redonda, la lectura y el trabajo en equipo, puesto que la cooperación entre compañeros le permite al estudiante acceder a explicaciones y conversaciones que están dadas en un lenguaje y contexto emocional y cognitivo más próximo al de él. (pp. 62-63)

6.1.5.4.5 Unidad didáctica. La unidad didáctica es abordada desde autores como Sanmartí, N. (2005) y Área, M. (1993). Se define como un segmento o porción de enseñanza y aprendizaje significativo configurado en torno a un tema, centro de interés o eje organizador que puede variar en su longitud, extensión o relevancia. En el trabajo de grado de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras de García (2017) se define de la siguiente forma:

La unidad didáctica es un modelo de intervención en el aula que busca formular alternativas que mejoren los procesos de enseñanza, implica la observación, la modificación y la reflexión sobre el quehacer del docente en la escuela y mantiene en constante actualización los espacios en los que este se desempeña. De acuerdo con Manuel Área (1993) lo que se busca es mejorar las habilidades del docente para diseñar y desarrollar metodologías innovadoras y que se genere una mejoría en su campo de acción (p. 43)

6.1.5.4.6 Recurso didáctico. Puede ser cualquier material que sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. En el trabajo de grado de Benavides (2015) se señala que el recurso didáctico puede realizar las mismas funciones que un material didáctico: brindar información, orientar los procesos de los estudiantes, desarrollar habilidades y despertar el interés.

6.1.2.4.7 Innovación didáctica. La innovación didáctica aparece articulada en el trabajo de Mora (2014) al conocimiento, en la medida en que esta tendría como fundamento transformarlo en un producto social que permita la liberación. Al igual que en citas anteriores, no se define qué es innovación, ni qué haría didáctica a la misma:

La enseñanza de la historia está relacionada profundamente con su interacción con el sujeto histórico y su capacidad de acción, que por medio de una innovación didáctica que tenga como fundamento principal convertir el conocimiento en un producto social, donde el mismo sea un arma de liberación y no de sometimiento, con el objetivo de tener una relevancia clara así como intervenir en las concepciones clásicas de historia única. (p.17)

La didáctica como adjetivo cuenta con desarrollos más amplios respecto a la pedagogía como adjetivo, además, las indiferenciaciones entre lo pedagógico y lo didáctico no fue un elemento en común. Es posible afirmar que, a diferencia de la pedagogía como adjetivo, si hay claridades sobre el carácter didáctico de un material, de una estrategia, de un recurso, etc.

6.1.6. Bibliometría

Por otro lado, en la Facultad de Humanidades se encontraron 256 referencias bibliográficas. Se citan a 179 autores como referentes de la pedagogía y la didáctica en 194 obras. En lo que refiere a la frecuencia de aparición en los trabajos de grado, es importante señalar que la obra más citada aparece en diez trabajos de grado y el autor más citado en 14 trabajos de grado, ambos refieren a la pedagogía.

En lo que refiere a la pedagogía, el autor más citado es Freire (14 trabajos de grado). Sin embargo, los desarrollos encontrados sobre la pedagogía crítica se centran en la línea británica y norteamericana. Le sigue De Zubiría (ocho trabajos de grado), McLaren y Giroux (7 trabajos de grado) y Mejía (4 trabajos de grado). Las obras más citadas de los autores son: La pedagogía del oprimido (diez trabajos de grado), Los modelos pedagógicos: hacia una

pedagogía dialogante (ocho trabajos de grado), La vida en las escuelas (cuatro trabajos de grado) y Los profesores como intelectuales (4 trabajos de grado).

A diferencia de la pedagogía, la didáctica cuenta con una mayor dispersión. Se encuentran autores como: Área, M. (1993), Tomaschewsky (1996), Carretero (1989, 1995, 1997, 2008), Cuesta R.(1998, 2005), Aisenberg (1998), Camilloni (1998), Cañas (1999), Cooper (2002), Cárdenas (2005), Montilla (2005), Benjam (2002), Castro (2008), Barriga (2009), Calvo (2010), Casas (2010), Duran (2014), entre otros. Solo cinco autores aparecen en más de un trabajo de grado: Carretero (1989, 1995, 1997, 2008) – tres trabajos de grado-, Cuesta R.(1998, 2005) -tres trabajos de grado-, Casas (2010) -dos trabajos de grado-, Área, M. (1993) -dos trabajos de grado- y Aisenberg (1998) -dos trabajos de grado-

6.2 Facultad de Ciencia y Tecnología

La Facultad de Ciencia y Tecnología, en el periodo que corresponde al presente trabajo de grado, contaba con doce programas de pregrado y posgrado, seis de ellos corresponden a pregrado: Licenciatura en Biología, Licenciatura en Diseño Tecnológico, Licenciatura en Electrónica, Licenciatura en Matemática, Licenciatura en Química y Licenciatura en Física; cuatro a maestría: Maestría en Docencia de la Química, Maestría en Docencia de la Matemática, Maestría en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, Maestría en Docencia de las Ciencias Naturales y dos Especializaciones, una en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación y otra en Educación Matemática.

En aras a la metodología empleada, vale la pena destacar que de acuerdo con los criterios de selección ya mencionados, se escogieron 231 trabajos de grado pertenecientes a

la Facultad de Ciencia y Tecnología, tanto en pregrado como posgrado, de los que se tematizaron 156. La información relacionada con la cantidad correspondiente de trabajos seleccionados y tematizados puede evidenciarse en la siguiente tabla:

Tabla 4

Trabajos de grado de la Facultad de Ciencia y Tecnología seleccionados y tematizados

Programa académico	Selección	Tematización
Licenciatura en Biología	67	56
Licenciatura en Diseño Tecnológico	28	24
Licenciatura en Electrónica	11	9
Licenciatura en Matemática	9	4
Licenciatura en Química	24	15
Licenciatura en Física	45	21
Maestría en Docencia de la Química	15	11
Maestría en Docencia de la Matemática	6	3
Maestría en Docencia de las Ciencias Naturales	14	8
Maestría en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación	3	2
Especialización en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación	8	3
Especialización en Educación Matemática	1	0

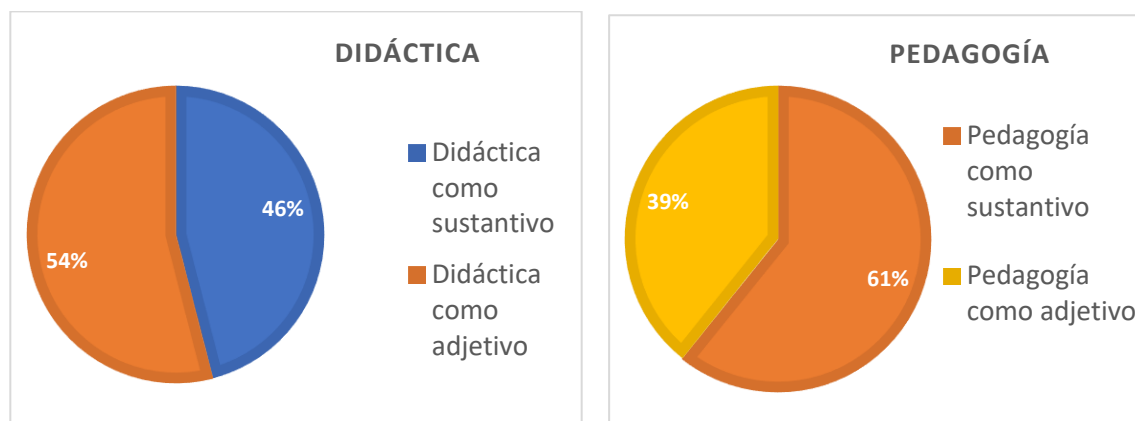
En los trabajos de grado realizados por los estudiantes de las Licenciaturas en Biología, Diseño Tecnológico, Química y Física se hallaron mayores aportes al presente trabajo, en la medida en que a partir de la etapa de prelectura de la documentación las enunciaciones, conceptualizaciones y teorizaciones fueron sólidas y dicientes, a tal punto de encontrar la mayoría de los desarrollos en términos pedagógicos y didácticos en estos programas. En cuanto a los programas de posgrado, tanto en los documentos seleccionados en la etapa de localización y recuperación como en los abordados en la etapa de prelectura, tales aportes no fueron evidentes, por el contrario, se localizaron aportes y análisis

relacionados con la práctica pedagógica y temáticas propias del contenido disciplinar de cada programa.

La clasificación otorgada a la totalidad de trabajos tematizados estuvo dividida en aquellos que usaban el término pedagogía con aquellos que referenciaban la didáctica. En cuanto al uso del término pedagogía, se localizaron referencias en 56 trabajos de grado (el 35.9% de la totalidad de trabajos tematizados de la facultad) en los que: 34 aluden a la pedagogía como sustantivo y 22 a la pedagogía como adjetivo. En los usos terminológicos de la didáctica se encontraron 100 trabajos de grado (el 54 % de la totalidad de trabajos de grado tematizados de la facultad): 46 como sustantivo y 54 como adjetivo -la información referenciada puede evidenciarse en términos porcentuales en las siguientes gráficas-.

Gráfica 14.

Pedagogía y didáctica en Facultad de Ciencia y Tecnología



Vale la pena mencionar que en el caso de muchos de los trabajos de grado, se abordaron los dos conceptos que conciernen al presente trabajo de grado, pero en diferente nivel de clasificación, es decir, en un mismo trabajo de grado se pudo evidenciar la sustantivación de la pedagogía y la adjetivación de la didáctica entre otros casos. Los valores

relevantes para cada forma de clasificación se presentan con sus porcentajes correspondientes, los que refieren a nominaciones con menor número de enunciación se presentaran en una tabla llamada *otras denominaciones*.

6.2.1 Pedagogía como sustantivo.

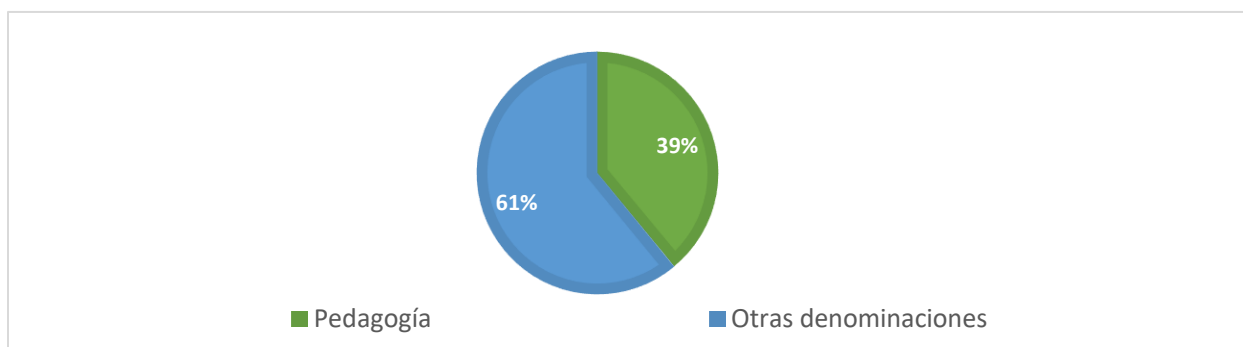
En lo que concierne a la pedagogía, es menester realizar las siguientes precisiones: la sustantivación de la pedagogía en la totalidad de trabajos de grado de la facultad se evidenció a partir de la enunciación de las conceptualizaciones y teorizaciones de pedagogía en un 39% (16 trabajos de grado) y *otras denominaciones* que reúnen los términos con una frecuencia de uno, dos y tres; aunque aportan a la forma de conceptualizar y teorizar la pedagogía en la facultad no realizan grandes aportes a las mismas.

A tal denominación le corresponde el 61% de los términos usados para referirse a la pedagogía como sustantivo en la facultad, se encuentra: pedagogías en contexto, pedagogía crítica, pedagogía tradicional, pedagogía conceptual, pedagogía de la comprensión, pedagogía por proyectos, biopedagogía, pedagogía de género, pedagogía de la inclusión, pedagogía de la cooperación, pedagogía para la conservación, pedagogía de la humanización, pedagogía de la refutación, pedagogía de la respuesta, pedagogía activa, teorías pedagógicas, pedagogía de-colonial, pedagogía liberadora y ecopedagogía.²¹

²¹ Se identificó una pedagogía adjetivada en el uso de 9 términos: biopedagogía, pedagogía activa, pedagogía de-colonial, pedagogía conceptual, pedagogía liberadora, ecopedagogía, pedagogía crítica y pedagogía tradicional, en estos casos, puede identificarse como un sustantivo en el orden de las palabras sin embargo, su acompañamiento la adjetiviza y elimina los atributos del sustantivo. De ahí que, se acuda a clasificarla en las denominaciones de la pedagogía como sustantivo debido a que la clasificación de la pedagogía como adjetivo, expresado más adelante, alude a la transformación de la palabra pedagogía como cualidad (pedagógico, pedagógica).

Gráfica 15.

Pedagogía como sustantivo. Facultad de Ciencia y Tecnología

**Tabla 5**

Otras denominaciones de la pedagogía adjetivada y de la pedagogía como sustantivo

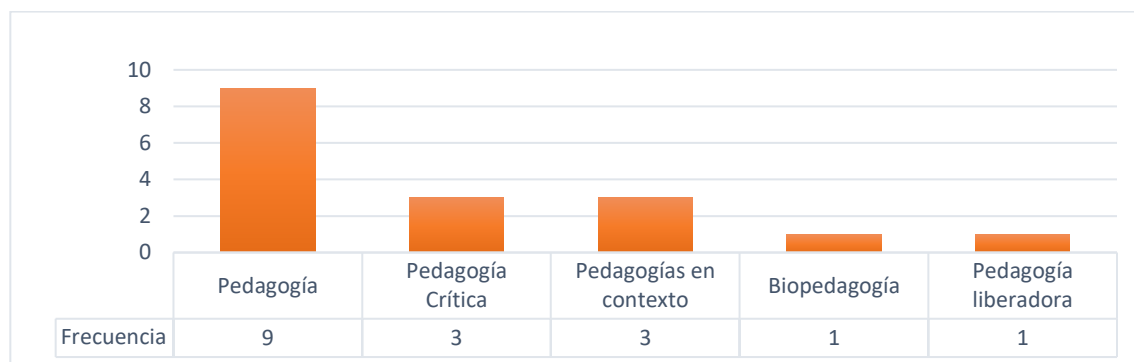
Otras denominaciones	
Pedagogía de la comprensión	Pedagogía de la respuesta
Pedagogía por proyectos	Pedagogía activa
Biopedagogía	Teorías pedagógicas
Pedagogía de género	Pedagogía de-colonial
Pedagogía de la inclusión	Pedagogía liberadora
Pedagogía de la cooperación	Ecopedagogía
Pedagogía para la conservación	Pedagogías en contexto
Pedagogía de la humanización	Pedagogía crítica
Pedagogía de la refutación	Pedagogía tradicional
Pedagogía conceptual	

Ahora bien, la frecuencia de aparición de la pedagogía como sustantivo y los términos ya mencionados no fue la misma en todos los programas. En el caso de la Licenciatura en Biología se realizó una selección inicial de 67 trabajos de grado de los que se tematizaron 55 y en los cuales, se encontraron mayoritariamente conceptualizaciones y/o teorizaciones de pedagogía exclusivamente, seguido de algunos trabajos que definieron las nociones de pedagogía crítica y pedagogías en contexto. En menor proporción, se identificaron

acercamientos a la noción de biopedagogía, conocimiento pedagógico y pedagogía liberadora. No obstante, cabe señalar que aunque la frecuencia de términos no es amplia, la Licenciatura en Biología presenta mayores desarrollos en lo que respecta a pedagogía basados en la muestra del presente trabajo de grado.

Gráfica 16.

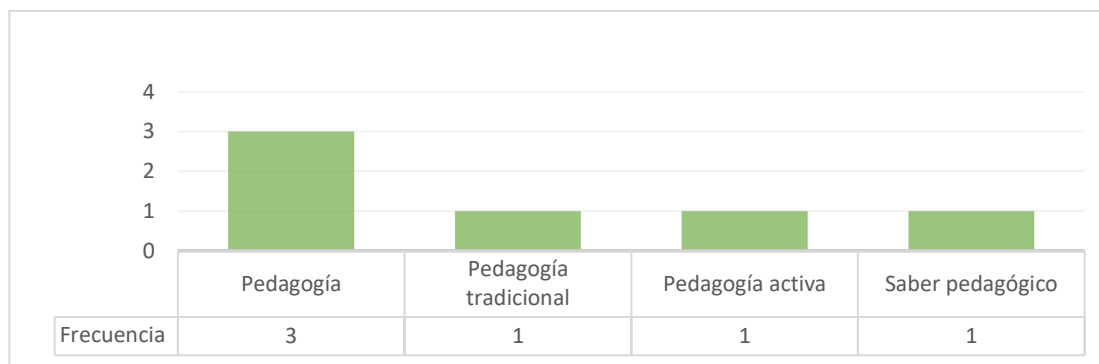
Pedagogía adjetivada y pedagogía como sustantivo. Licenciatura en Biología



En el caso del programa de Licenciatura en Diseño Tecnológico, la pedagogía como sustantivo fue mencionada de cinco formas diferentes; la pedagogía nuevamente es el término con mayor presencia en los trabajos de grado. Aunque de esta licenciatura se tematizaron 24 de 28 trabajos de grado seleccionados, solo se encontró una apropiación referente a la pedagogía como sustantivo en cinco trabajos. Las nociones de pedagogía y pedagogía tradicional se localizaron en un mismo trabajo (LDT-Atehortua-2015).

Gráfica 17.

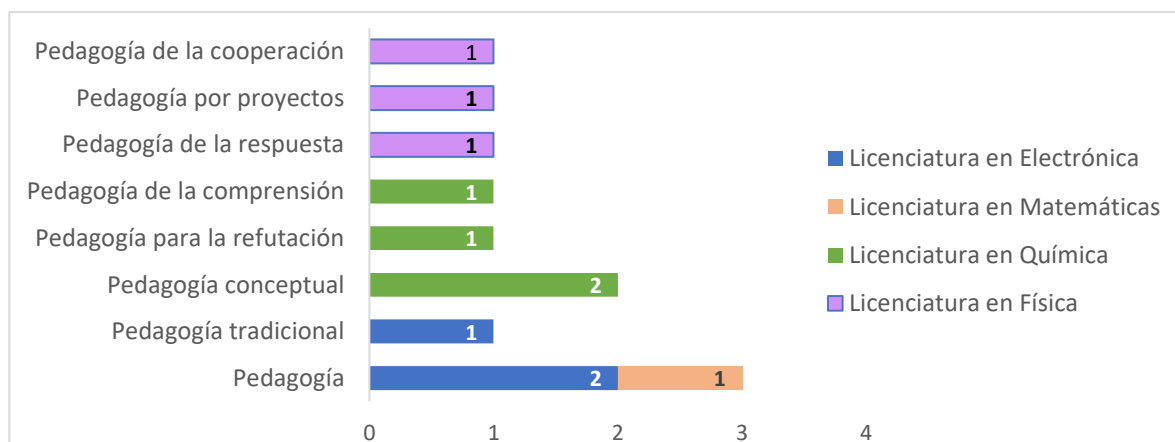
Pedagogía adjetivada y pedagogía como sustantivo. Licenciatura en Diseño Tecnológico



Las Licenciaturas en Electrónica, Matemáticas, Química y Física presentan menores rangos de frecuencia. La pedagogía cuenta con tres términos en estos programas, dos pertenecientes a la Licenciatura en Electrónica y uno a la Licenciatura en Matemáticas.

Gráfica 18.

Pedagogía adjetivada y pedagogía como sustantivo. Otros programas



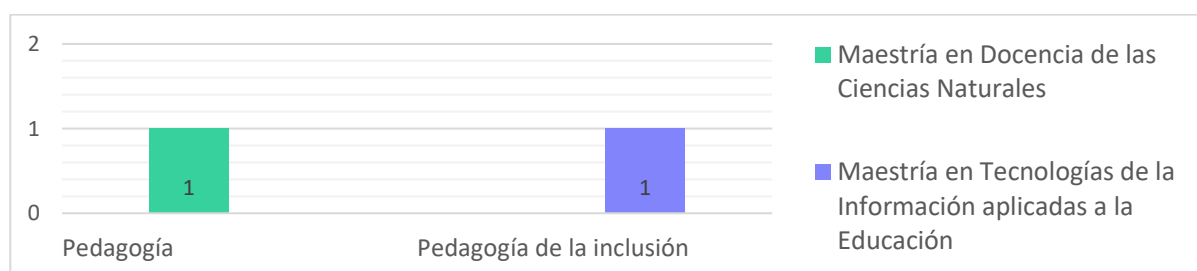
La pedagogía se encuentra en dos trabajos de grado de la Licenciatura en Química; la pedagogía para la refutación, pedagogía conceptual y pedagogía de la comprensión se encuentran mencionadas en las Licenciatura en Química, mientras que, la pedagogía de la

cooperación, pedagogía por proyectos y pedagogía de la respuesta en la Licenciatura en Física.

Finalmente, en los programas de posgrado se hallaron términos en tres trabajos de grado correspondientes a los programas de Maestría en Docencia de la Matemática, Maestría en Docencia de las Ciencias Naturales y Maestría en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación, pese a que se realizó una selección de seis, 14 y tres trabajos de grado respectivamente.

Gráfica 19.

Pedagogía como sustantivo. Posgrado



A manera de conclusión del presente apartado, la pedagogía como sustantivo es poco usada en los programas de la Facultad de Ciencia y Tecnología, pues los datos presentados anteriormente demuestran en primer lugar que el uso de los conceptos no es generalizable en todos los programas (en el caso de pregrado solo se encontraron varios términos en dos programas académicos) lo cual genera que se recurra a diferentes posturas teóricas y conceptuales. En segundo lugar, hay mayor concentración de tales términos en el nivel de formación pregradual.

6.2.2 Pedagogía como adjetivo

A propósito de la adjetivación de la pedagogía lo presentado en la gráfica N° 14 corresponde a los 26 trabajos de grado tematizados en los que se encontró tal clasificación. Los términos hallados son los siguientes: Estrategia pedagógica con un 18% (seis trabajos de grado), Modelo pedagógico con un 18% (seis trabajos de grado), propuesta pedagógica y saber pedagógico con un 9% cada uno (tres trabajos de grado cada uno), el conocimiento pedagógico con un 6% (dos trabajos de grado) y otras denominaciones con un 40%.

Gráfica 20.

Pedagogía como adjetivo. Facultad de Ciencia y Tecnología

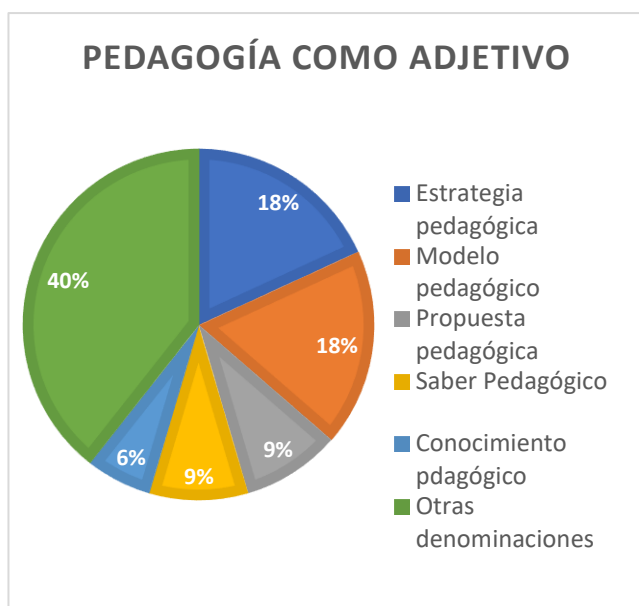


Tabla 6.

Otras denominaciones de la pedagogía como adjetivo

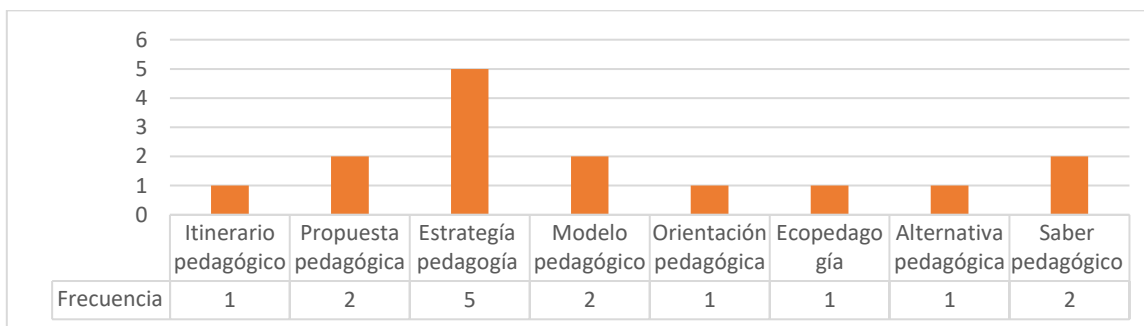
Otras denominaciones
Sentido Pedagógico
Actividad Pedagógica
Herramienta pedagógica
Acto pedagógico
Orientación pedagógica
Ecopedagogía
Alternativa pedagógica
Proceso pedagógico
Dimensión pedagógica
Lo pedagógico
Corriente Pedagógica
Itinerario pedagógico
Teorías pedagógicas

De forma similar a lo encontrado en la pedagogía como sustantivo, en el caso de la adjetivación de la pedagogía la licenciatura que presenta más términos es la Licenciatura en Biología, aunque, vale la pena mencionar que la proporción no es la misma. El término con mayor frecuencia es la estrategia pedagógica, seguido del saber pedagógico, modelo

pedagógico y la propuesta pedagógica; el itinerario pedagógico, la orientación pedagógica, la alternativa pedagógica solo cuentan con una enunciación.

Gráfica 21.

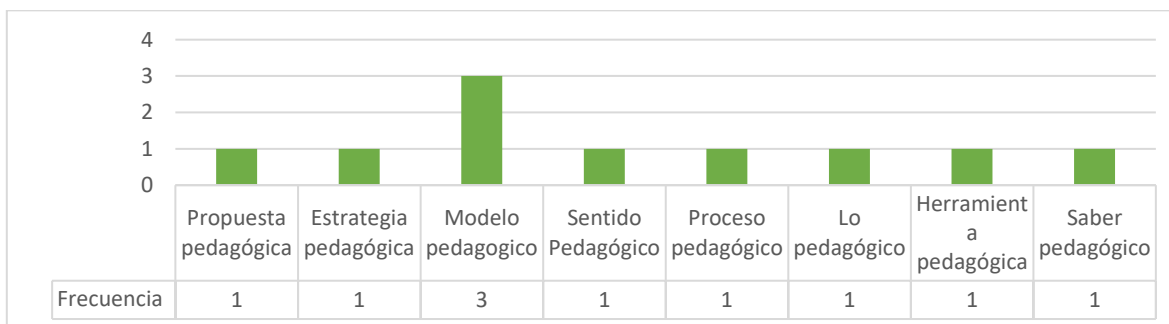
Pedagogía como adjetivo. Licenciatura en Biología



En el programa de Licenciatura en Electrónica se presentan ocho formas diferentes de referir la pedagogía como adjetivo: la primera es el modelo pedagógico con una frecuencia de tres, mientras que, en el caso de: propuesta pedagógica, estrategia pedagógica, sentido pedagógico, proceso pedagógico, herramienta pedagógica y saber pedagógico presentan una frecuencia de uno. En el caso de la propuesta pedagógica y la estrategia pedagógica aparecen enunciadas en un mismo trabajo de grado (LDT-Vargas-2014).

Gráfica 22.

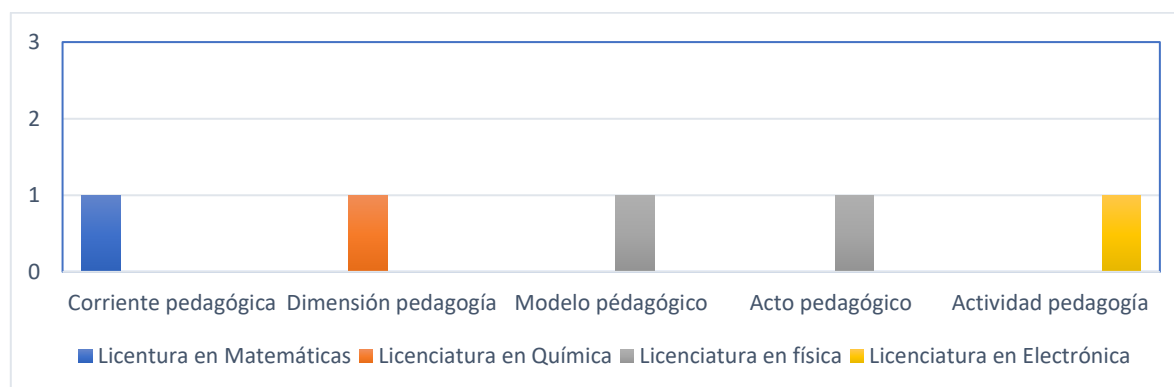
Pedagogía como adjetivo. Licenciatura en Diseño Tecnológico



Para los programas de Licenciatura en Matemática, Licenciatura en Química, Licenciatura en Física y Licenciatura en Electrónica el uso del término pedagogía no es tan diverso y la aparición en los trabajos de grado es única. En estos programas se halló: corriente pedagógica, dimensión pedagógica, modelo pedagógico, acto pedagógico y actividad pedagógica. La pedagogía como adjetivo presentó solo un uso en posgrado. El conocimiento pedagógico se aborda en la tesis MDM -Beltrán-2014

Gráfica 23.

Pedagogía como adjetivo. Otros programas



En suma, puede mencionarse que el proceso de adjetivación de la pedagogía en la Facultad de Ciencia y Tecnología subyace de asociaciones entre pedagogía, metodologías, estrategias y procesos. No obstante, aunque se presenta una diversidad terminológica amplia, la cantidad de usos no es demasiada y se centraliza en el nivel de formación pregradual. En el caso de Posgrados, aunque la revisión de trabajos de grado fue extensa, términos asociados a los conceptos que conciernen al presente documento se evidenciaron en 27 trabajos de grado. Sin embargo, en ellos se evidencian tres términos, dos de ellos asociados a la sustantivación y uno a la adjetivación.

6.2.3 Didáctica como sustantivo

Ahora bien, los términos que sustantivizaron²² la didáctica fueron: didáctica con un 53% (frecuencia de 26 trabajos de grado), didáctica de las ciencias 23% (11 trabajos de grado) didáctica general con un 6% (3 trabajos de grado), didáctica de las ciencias naturales con un 4% (2 trabajos de grado) y un 13% dedicado a varios en el que se reúnen menciones con una frecuencia de aparición en un trabajo de grado en cada una.

Gráfica 24.

Didáctica como sustantivo. Facultad de Ciencia y Tecnología

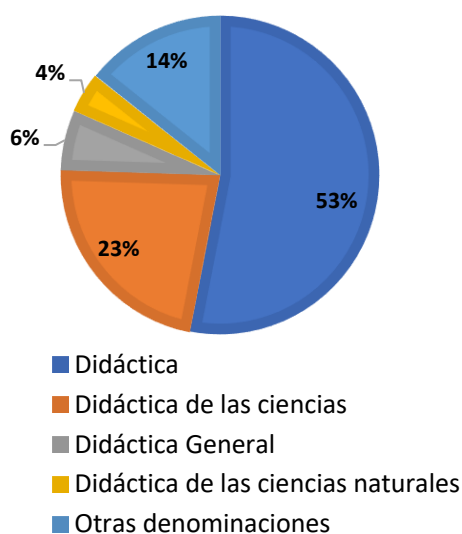


Tabla 7

Otras denominaciones de la didáctica adjetivada y de la didáctica como sustantivo

Otras denominaciones
Didácticas activas
Didáctica de la modelación
Didáctica específica de la tecnología
Didácticas de dominio específico
didáctica especial
Didáctica de la aritmética
Didáctica de la didáctica

Los términos que corresponden a didácticas activas, didáctica de la modelación, didáctica específica de la tecnología, didácticas de dominio específico, didáctica especial,

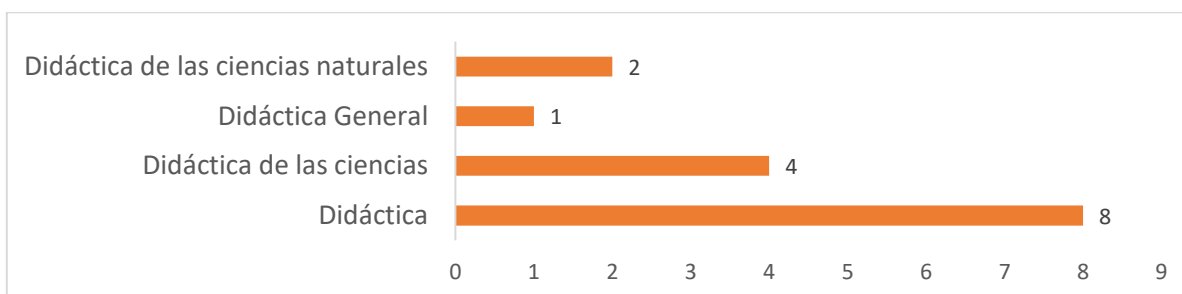
²² Se identificó una didáctica adjetivada en el uso de tres términos, en estos casos, puede identificarse como un sustantivo en el orden de las palabras sin embargo, su acompañamiento la adjetiviza y elimina los atributos del sustantivo. Su frecuencia es de: 11 trabajos de grado didáctica general, un trabajo de grado didácticas activas y un trabajo de grado didáctica especial

didáctica de la aritmética y didáctica de la didáctica con una frecuencia, cada uno de un trabajo de grado.

En el programa de Licenciatura en Biología la diversidad de terminologías empleadas se totaliza en cuatro; la más usada es didáctica con frecuencia de ocho, seguido de la didáctica de las ciencias con cuatro, didáctica de las ciencias naturales con dos y finalmente didáctica general con uno. Didáctica, didáctica general y didáctica de las ciencias naturales se citaron en el mismo trabajo de grado (LB-Ariza-2015) de la misma manera que ocurrió con didáctica y didáctica de las ciencias (LB-Vallejo-2018).

Gráfica 25.

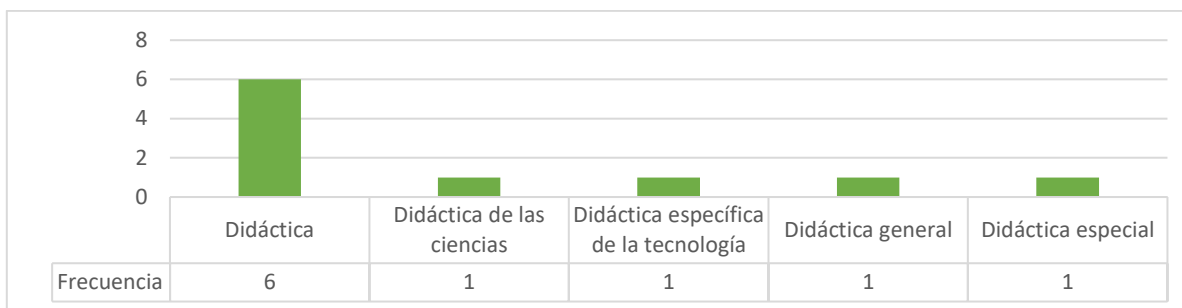
Didáctica como sustantivo. Licenciatura en Biología



Con respecto al programa de Licenciatura en Diseño Tecnológico el uso de términos fue menor, se encontraron seis tipos diferentes siendo la más frecuente didáctica – con frecuencia de seis -; los demás términos contaron con una frecuencia de uno; didáctica general y didáctica especial (LDT-Atehortua-2015).

Gráfica 26.

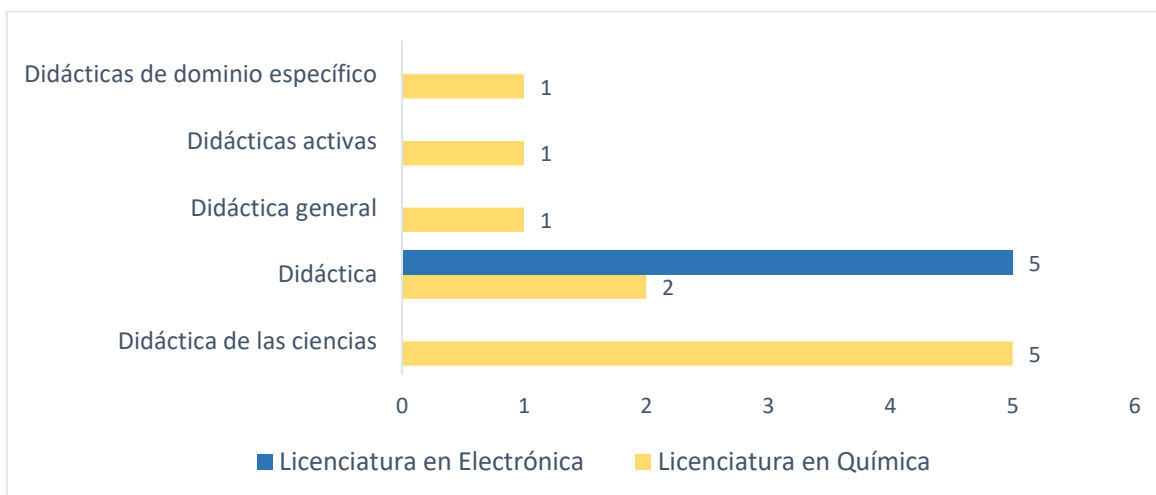
Didáctica adjetivada y didáctica como sustantivo. Licenciatura en Diseño Tecnológico



En relación con el programa de Licenciatura en Electrónica y Licenciatura en Química se encontraron cinco términos diferentes. La mayor frecuencia se concentra en el uso de los términos didáctica y didáctica de las ciencias con cinco apariciones para cada programa respectivamente. En la Licenciatura en Física, la didáctica es reemplazada por un uso disperso de enseñanzas (seis enseñanzas diferentes), no se tuvieron en cuenta tales usos en términos de ubicar los hallazgos, pero si se encuentran en la matriz de lectura temática. La Licenciatura en Matemática no alude a la didáctica como sustantivo.

Gráfica 27.

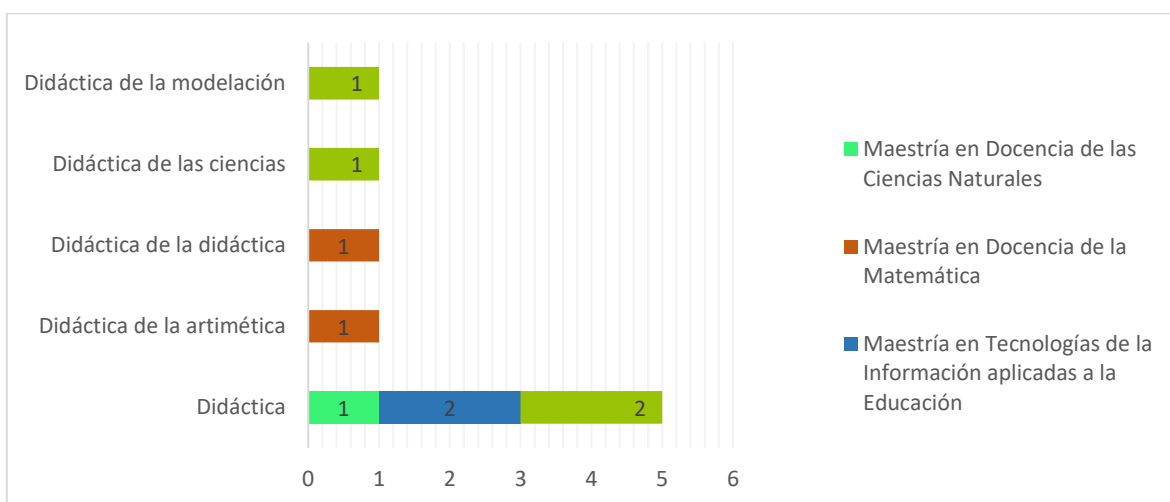
Didáctica adjetivada y didáctica como sustantivo. Otros programas



En lo que concierne a posgrados, la didáctica como sustantivo es trabajada en los cuatro programas que fueron abordados por el presente trabajo de grado. En la Maestría en Docencia de la Química es donde se sitúan mayores desarrollos, pues, se mencionan tres tipos diferentes de didáctica. En la Maestría en Docencia de la Matemática se encuentran dos tipos de didáctica – didáctica de la aritmética y didáctica de la didáctica-. En el caso de la Maestría en Tecnologías de la información Aplicadas a la Educación y en la Maestría en Docencia de las Ciencias Naturales la didáctica es usada una vez.

Gráfica 28.

Didáctica como sustantivo. Posgrado



En consecuencia, con lo presentado para la sustantivación de la didáctica en la presente facultad, es importante señalar dos ítems: el primero se relaciona con la primacía de la didáctica sobre otros términos, no obstante, la frecuencia no es mayor si se compara con la cantidad de trabajos que adjetivizan la didáctica. El segundo se relaciona con la evidente indiferenciación entre lo que es la didáctica, las didácticas específicas y la enseñanza, como ya se mencionó, lo cual da a entender una suerte de sinonimia entre los términos.

6.2.4 Didáctica como adjetivo

La adjetivación de la didáctica en la Facultad de Ciencia y Tecnología se evidencia en los términos de: material didáctico en un 20% (15 trabajos de grado), estrategias didácticas en un 16% (12 trabajos de grado), unidad didáctica en un 14% (10 trabajos de grado), transposición didáctica en un 8% (seis trabajos de grado), conocimiento didáctico del contenido y recurso didáctico en un 7% respectivamente (cinco trabajos de grado cada uno) y finalmente, otras denominaciones en un 25% (frecuencia de uno a tres).

Gráfica 29.

Didáctica como adjetivo. Facultad Ciencia y Tecnología

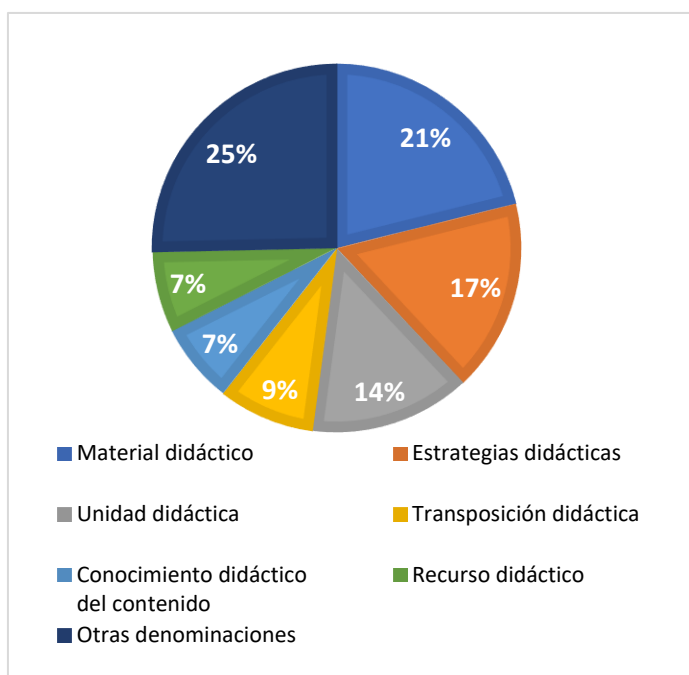


Tabla 8

Otras denominaciones de la didáctica como adjetivo

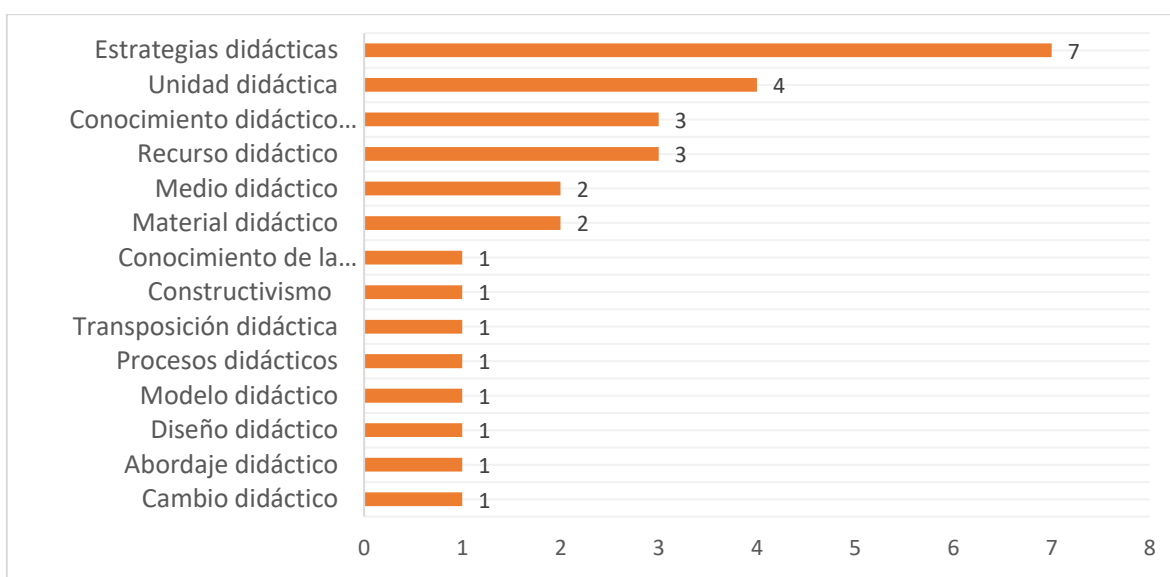
Otras denominaciones
Diseño Didáctico
Criterios Didácticos
Análisis Didáctico
Acción Didáctica
Propuesta Didáctica
Abordaje Didáctico
Cambio didáctico
Conocimiento de la didáctica
Conocimiento de la didáctica específica
Constructivismo
Modelo didáctico
Medio didáctico
Secuencia didáctica

A propósito del programa de Licenciatura en Biología la cantidad de términos encontrados fueron diez; la mayor cantidad de usos se presentan en estrategias de enseñanza con una frecuencia de siete, a continuación, se encuentra la unidad didáctica con frecuencia

de cuatro, el conocimiento didáctico del contenido y recurso didáctico con frecuencia de tres; medio didáctico, estrategias de enseñanza con frecuencia de dos cada uno en diferentes trabajos de grado. Conocimiento de la didáctica, constructivismo, transposición didáctica, procesos didácticos, modelo didáctico, diseño didáctico, abordaje didáctico y cambio didáctico tienen una frecuencia de uno.

Gráfica 30.

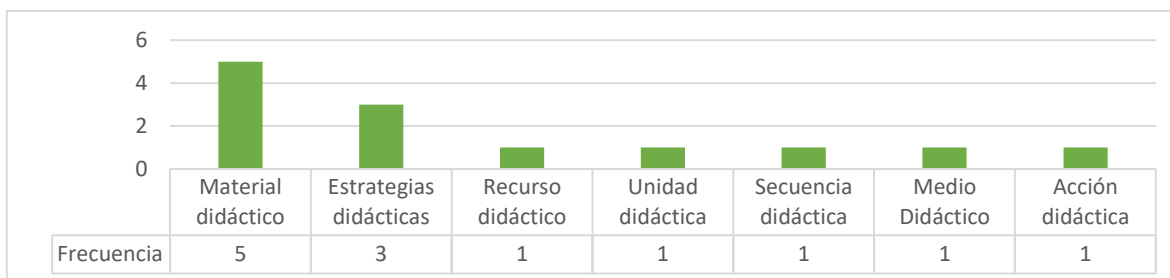
Didáctica como adjetivo. Licenciatura en Biología



En cuanto al programa en Licenciatura en Diseño Tecnológico, la diversidad de términos no es tan amplia, sin embargo, aporta gran parte de las denominaciones que corresponden al modelo didáctico, al respecto, su frecuencia en el programa es de cinco veces, las estrategias didácticas se mencionan tres veces y recurso didáctico, unidad didáctica, secuencia didáctica, medio didáctico y acción didáctica una sola vez en cada trabajo de grado, a excepción de medio didáctico y recursos didáctico que se usan en un mismo trabajo. (LDT-Isaza-2016).

Gráfica 31.

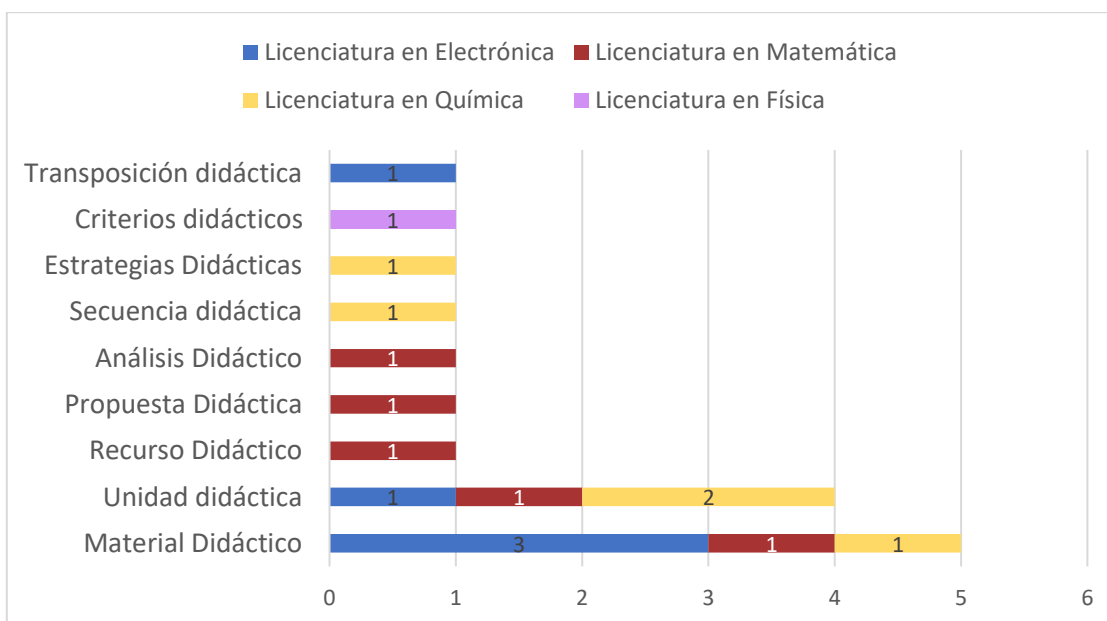
Didáctica como adjetivo. Licenciatura en Diseño Tecnológico



En los programas de Licenciatura en Electrónica, Licenciatura en Matemática, Licenciatura en Química y Licenciatura en Física la cantidad de términos usados es mínimo, las frecuencias fluctúan entre: material didáctico -fue usado tres veces en el programa en Licenciatura en Electrónica-, Unidad didáctica dos veces en la Licenciatura en Química y el único uso de la transposición didáctica en la Licenciatura en Electrónica.

Gráfica 32.

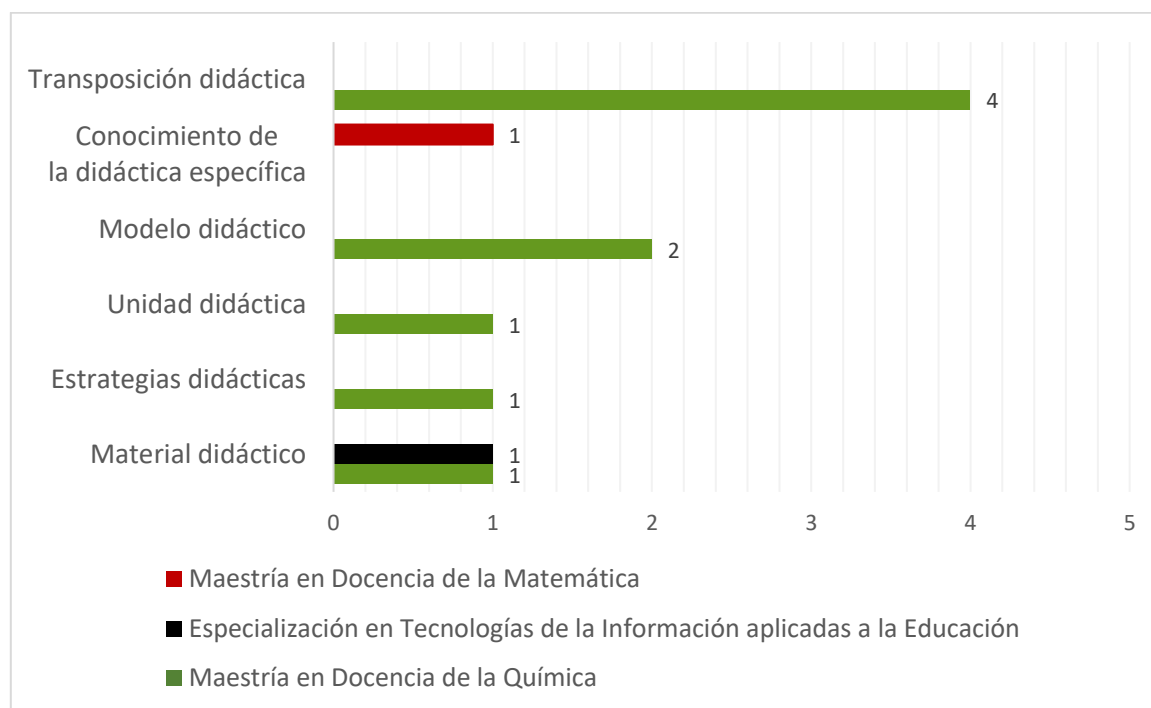
Didáctica como adjetivo. Otros programas



Finalmente, en cuanto a Posgrado a nivel de adjetivación de la didáctica, sólo se encontraron términos en la Maestría en Docencia de la Química y en la Especialización en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación. En la primera, se usa el término modelo didáctico en dos ocasiones, el material didáctico, las estrategias didácticas y la unidad didáctica en sólo una ocasión -material didáctico y modelo didáctico se menciona en la misma tesis (MDQ-Sánchez-2016)-; en la segunda, se usa únicamente material didáctico.

Gráfica 33.

Didáctica como adjetivo. Posgrado



Como resultado de lo expuesto hasta ahora, la adjetivación de la didáctica ocupa un lugar preponderante en el uso de la didáctica en la Facultad de Ciencia y Tecnología, a través de 19 términos diferentes distribuidos en los diversos programas académicos mayoritariamente en la Licenciatura en Biología y Licenciatura en Diseño Tecnológico. En

gran medida, la didáctica es asociada a estrategias, unidades y materiales lo cual denota un reduccionismo e instrumentalización de aquella.

6.2.5 Desarrollo de los términos

6.2.5.1. Sustantivación de la pedagogía. La pedagogía en la Facultad de Ciencia y Tecnología alude a una proliferación de concepciones desarticuladas. Se fundamenta en los trabajos de Ahumada, G (2006), Ávila, R (2007), Cambi, F. (2005), De Zubiría, J. (1994,1998,2005), Flores, R (2013), Flórez, R (1994), Freire, P (1970), Giroux, H (1997), Guanipa (2008), Horkheimer & Adorno (2005), Not, L. (1994), McLaren, P (2003), Mèlich (1996), Meza (2002), Pabón, C. (1999), Piaget, J (1972), Quiceno, H. (1998), Ríos (2005), Sanjurjo, L (1998), Vargas, G (2008), Walsh, C. (2008), Zambrano, A (2009), Zuluaga (1999), entre otros. Ahora bien, con base en los referentes conceptuales y en las categorías definidas ¿se está hablando de la misma pedagogía?

Responder a este interrogante no es sencillo si se entrevé la dispersión en cuanto a tradiciones, paradigmas y teorías en los que se fundamenta cada uno de los referentes empleados en la realización de los trabajos de grado. No obstante, en el presente apartado se dará cuenta de los principales términos usados, la implicación que tienen los referentes en la forma en la que se definieron y si tales definiciones corresponden a la consolidación de una vertiente de lo que sería el campo discursivo de la pedagogía, en el que está incluida la didáctica desde un umbral epistemológico y técnico.

6.2.5.1.1. Pedagogía. Inicialmente, a partir del carácter histórico reconocido en el concepto de pedagogía, se acude a definirla desde su etimología como el término que “[...] proviene de las raíces paidos, que significa niño y gogía, que significa llevar o conducir.”

(Atehortúa, 2015, p.31). ¿por qué es importante partir de la etimología de un concepto para dar cuenta de su desarrollo? De acuerdo con los hallazgos la historización de un concepto, en este caso pedagogía, permite la diferencia del mismo en un sentido contemporáneo. Varias de las alusiones a aquel carácter histórico refieren a: en primer lugar, a la diferenciación de roles -alguien debe conducir y alguien debe ser conducido- distinto a las relaciones que se establecen actualmente en las aulas; en segundo lugar, a la importancia del crecimiento como elemento fundamental en el proceso educativo, ahora entendido en un sentido más amplio (influjo de las emociones y los estados físicos y mentales).

Respecto al primero se destaca el papel del maestro como aquel personaje intelectual y cautivador. Su relación con la pedagogía se establece a partir de las acciones intencionadas que él desarrolla con base en la reflexión de su saber, su hacer y su ser. El cambio en las disposiciones del maestro, producto del devenir histórico, lo involucra con la enseñanza y los procesos de orientación, dinamización y complejización de la escuela. Su saber, desde un enfoque relacionado con la disposición que tiene la pedagogía de hacer más humanos a los hombres, debe presentarse como una invitación a los estudiantes para que, a partir de este, el individuo pueda llegar a ser ante la imposibilidad que plantea la postmodernidad. Por ejemplo, en el trabajo de grado de Muñoz (2017) se menciona:

[...] la pedagogía y su expresión cuestionan el papel de la instrumentalización y tecnicidad del maestro y le otorga la responsabilidad de posibilitar espacios para el desarrollo de una libertad plena; es decir el maestro “será libertador cuando le proporcione al niño medios de ser el dueño... el dueño de su propio destino” (p. 70)

En cuanto al niño -o al estudiante- pueden destacarse varios lugares de análisis: primero, la posibilidad que ofrece la pedagogía a través de la significación de la cultura

permite que el niño paulatinamente acceda a determinados grados de autonomía y responsabilidad consigo. La anterior es sólo una de las miradas ofrecidas, en otra, se alude al reduccionismo con el que suele leerse el crecimiento en pedagogía y se hace especial énfasis en mencionar que si bien se refiere a las etapas del ser humano, ellas se fundamentan en vivencias que requieren apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La centralidad en el niño que ofrece otro de los lugares identificados en los documentos permite dilucidar el propósito de la educación en cuanto a su carácter facilitador de aprendizajes y del niño como dueño del conocimiento, pues “está a un solo clic” -la afirmación anterior se encuentra dentro de los análisis de uno de los trabajos de grado de la Facultad de Licenciatura en Diseño Tecnológico y no se profundiza al respecto-.

En contraste con lo mencionado hasta ahora, se ubica la corriente epistémica -relacionada con la posibilidad de identificar en la pedagogía un carácter científico a través del conocimiento-. A propósito, la sistematización de conceptos y la forma en que la experimentación permite racionalizar los hechos a partir de su demostración concreta otorgan a la pedagogía un carácter científico basado en el positivismo pedagógico. El estatus de la pedagogía como ciencia, se relaciona con dos asuntos: la capacidad teórica, práctica y aplicada que se le atribuye al estar subordinada, lo cual la incluye en las ciencias de la educación, y el carácter disciplinar relacionado con los conocimientos referentes a la enseñanza.

En cuanto a la pedagogía en las ciencias de la educación, se considera que la pedagogía requiere de otros campos disciplinares que le permitan realizar una lectura del hombre como ser social; la economía, la sociología, la antropología y la psicología permitirían que la pedagogía sea ciencia. Lo anterior permite reconocer que la pedagogía

tiene influencia en las formas y las relaciones que componen la sociedad a partir de la universalización de un lenguaje definido epistemológicamente. Adicionalmente, en el trabajo de grado de Velandia (2017) se reconoce que además de lo mencionado, se atribuye a la pedagogía el carácter científico a partir de la identificación de su objeto, método y sistema.

Respecto al carácter disciplinar de la pedagogía se define como una construcción discursiva que parte de la reflexión realizada por los maestros frente a los conocimientos y saberes de la sociedad; involucra el aprendizaje, la enseñanza y las dinámicas presentes en la relación educador-educando. En esta concepción se reconocen como punto de partida los cambios que presenta la educación como reflejo de la sociedad, los ideales formativos que ésta tiene y su relación con otras disciplinas: “[...] la pedagogía se ocupa de la investigación de cuestiones globales de la educación, la razón de esto es que lleva consigo un aspecto de beneficio social.” (Torres, 2018, p. 86)

En cuanto al carácter filosófico atribuido a la pedagogía, en el trabajo de grado de Muñoz (2017) se destaca lo mencionado por Meirieu para quien la pedagogía se asocia

[...] a un estado reflexivo del maestro que hace parte de un momento filosófico, en donde ésta es tomada como un ejercicio de libertad y autonomía, lo que expresa al mencionar “no hay libertad que no esté vinculada con la autonomía del individuo; no hay poder en la pedagogía que no sea el objeto de reflexión respecto de la libertad y la autonomía”. (p. 66)

Tales cuestionamientos no sólo están vinculados con la labor exclusiva del maestro, sino que se vinculan con los propósitos que ésta tiene, lo cual obliga a preguntarse cómo debe ser el maestro para quien aprende, qué se necesita aprender para poder enseñar, quién es el

estudiante y por qué debe conocer, entre otros. Además, involucra el carácter moral y ético no sólo de parte del maestro sino también del estudiante.

En cuanto a la definición de la pedagogía relacionada directamente con la práctica, se alude al carácter político y reflexivo del profesor el cual es evidente en las formas de hacer con el otro, los instrumentos empleados y las relaciones establecidas. Así pues, la pedagogía al comprender los medios para las transformaciones de las prácticas a través del planteamiento de sus propósitos, no solamente se relaciona con la teoría y las diversas formas de comprender el conocimiento, sino también involucra aquello que sucede en el aula. No obstante, en un trabajo de la Licenciatura en Diseño Tecnológico se menciona lo peligroso que es relacionar la pedagogía y la práctica, pues, “[...] la práctica educativa deja de lado la finalidad de la pedagogía para la formación de sujetos integrales y se convierte en la rutina diaria de “dictar clases” (Martínez, 2015, p.51).

En suma, como pudo verse en lo descrito hasta ahora, no es posible una definición común de la pedagogía o unos referentes comunes a partir de los cuales se la nombra, pues prima la dispersión de referencias. Los elementos, conceptos o teorías propias de la pedagogía –aquello que Zuluaga (1999) denomina como su “horizonte conceptual”– se diluyen entre múltiples referencias a las que acuden los estudiantes para dar cuenta de lo que es la pedagogía sin profundizar en una tradición, corriente o perspectiva.

6.2.5.1.2 Pedagogía crítica, pedagogía de-colonial, pedagogía de género, pedagogía liberadora y pedagogía de la humanización. La pedagogía crítica se reconoce como la oportunidad de reconfigurar el mundo desde los procesos políticos y las transformaciones sociales. Conlleva la participación de diversos actores desde su capacidad potencializadora

de cambios. En esta perspectiva, se identifican dos actores principales, el maestro y el joven o estudiante.

Respecto al profesor, es entendido como un transformador intelectual que desarrolla, a partir de la reflexión sobre el mundo un discurso contra hegemónico, las condiciones para que sus estudiantes conforme a una lectura crítica del mundo identifiquen en la cultura un factor constante de transformación en el sentido ambiental con el que es leído en los hallazgos -la pedagogía crítica constituye los valores de la conservación y el cuidado atribuidos a la naturaleza-.

En cuanto al estudiante, la pedagogía crítica le otorga un rol activo, lo que permite generar espacios de producción, inclusión y reconocimiento de políticas, normas e instituciones con el fin de reconfigurar prácticas que incidan en las formas de resistir que otorga la educación (resistencia ante el modelo hegemónico, la industria cultural y el consumo que allí se gesta y la planeación y ejecución de políticas públicas).

Aunado a lo propuesto por pedagogía crítica se encuentran cuatro términos que se relacionan entre sí. La primera es la pedagogía liberadora, procedente de la Educación popular trabajada por Paulo Freire, en la perspectiva de Pamplona (2015) puede entenderse como:

[...] una filosofía educativa que plantea una renovadora forma de establecer las relaciones ser humano-sociedad-cultura y educación; con el concepto de “concientización” como símbolo principal y en contra de una “educación bancaria y domesticadora”, surge así la noción de una “pedagogía liberadora” (p. 58)

A partir del reconocimiento del ser humano y la forma en la que él comprende el mundo se destaca el compromiso que adquiere el maestro con el estudiante para realizar una comprensión auténtica de los problemas sociales; en este proceso la enseñanza y el aprendizaje procuran el desarrollo intelectual para que el estudiante sea capaz de confrontar constantemente las ideas propias a través de la problematización con las de los demás, a este proceso se le denomina Pedagogía de la humanización.

Por otro lado, se encuentra la pedagogía de-colonial y la pedagogía de género; respecto a la primera se menciona la necesidad de crear nuevas condiciones sociales y de pensamiento a través de una apuesta propositiva encaminada a la incidencia en el orden social, político, ideológico y colectivo. En la segunda, se concibe la idea del género como una condición básica para la educación, pues, favorece el desarrollo pleno de una democracia que procure procesos emancipatorios en perspectiva feminista, concepción relacionada con la educación popular.

6.2.5.1.3 Pedagogía conceptual y pedagogía de la comprensión. La pedagogía conceptual se reconoce como una teoría en constante construcción, se centra en las estructuras conceptuales y su influencia en la lectura y análisis de hechos y acontecimientos históricos presentes y futuros. Hace uso de conceptos creados en las ciencias sociales para consolidar su importancia como enfoque de aprendizaje. Su propósito formativo se enfoca en la posibilidad de educar individuos que resuelvan problemas a través de su desarrollo afectivo pleno, su desarrollo cognitivo y expresivo. Por ejemplo, Martínez (2016) reconoce que:

La pedagogía conceptual basa su estructura en dos postulados, uno psicológico y otro pedagógico. Así mismo se determina mediante la triada del conocimiento humano: el

sistema cognitivo (conocimientos), el sistema afectivo (afectos), el sistema expresivo (códigos o lenguajes) (p. 26)

A nivel metodológico se centra en la enseñanza para la comprensión como la oportunidad que tienen los actores educativos de cuestionar qué implica comprender y cómo un sujeto alcanza determinados niveles de comprensión. Como componente pedagógico actúa al otorgar un sentido formativo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que se pretende es que el estudiante posea la habilidad de pensar y actuar reflexivamente.

La posibilidad que otorga de formar seres integralmente constituidos demanda una secuenciación que se basa en seis componentes principales: los propósitos, las enseñanzas, la evaluación, la secuenciación, la didáctica y los recursos complementarios. En este sentido, los profesores adoptan un rol de orientador del proceso del estudiante, lo que el profesor hace se denomina pedagogía de la comprensión (al respecto, los documentos de trabajo de grado no aportan más elementos).

6.2.5.1.4 Pedagogía de la refutación y pedagogía de la respuesta Estos dos términos son abordados desde diferentes posturas teóricas; la pedagogía de la respuesta, según Giordan y De Vecchi (1997), se constituye como una teoría que defiende el aprendizaje científico contra las representaciones populares. La pedagogía de la refutación cuestiona los conocimientos adquiridos por la experiencia y centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en el adulto.

A lo anterior se opone la pedagogía de la respuesta, la cual critica la centralidad que otorga la pedagogía de la refutación al adulto y menciona que, de acuerdo con Pinzón (2016),

[...] al parecer entre los profesores de ciencias, especialmente de secundaria, crece una frustración al ver el limitado éxito de sus esfuerzos docentes, lo cual se hace evidente en la institución, por ejemplo, con la utilización de la pedagogía de la respuesta, en donde el profesor responde “cosas” que los estudiantes no le han preguntado, (Freire, 1970). Las clases se desarrollan en su totalidad sobre temáticas ajenas a la realidad del estudiante y es común encontrarlos distraídos y ausentes de lo que ocurre en el aula (p. 7)

El hecho de que el conocimiento esté centrado en el profesor y su tarea sea exclusivamente dar respuestas deslegitima la gran labor que tiene la educación.

6.2.5.1.5. Pedagogías en contexto. Las pedagogías en contexto tienen como principal fundamento teórico el trabajo de Peña (2013), el cual las define como los procesos de transformación y reafirmación cultural identificada a partir de la práctica ejercida de acción crítica investigativa, de ahí que sean importantes los trabajos desarrollados en un ambiente comunitario.

A propósito, Rodríguez (2015) menciona que para cumplir con tal propósito,

[...] se requiere adecuar las estrategias pedagógicas acorde a la condición comunicativa de los estudiantes y no buscar que los estudiantes sordos se adecuen a las formas comunicativas y curriculares del habla castellana distante de las formas cognitivas y comunicativas de esta población. (p.34)

Lo cual implica una tarea directa del profesor sobre el medio, las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que en él se desarrollan y la influencia de los contextos en el desarrollo de estas (los trabajos de grado no profundizan en tal concepción).

6.2.5.1.6. Biopedagogía y pedagogía para la conservación. Las dos nominaciones refieren al lugar de la pedagogía en los discursos ambientales y naturalistas. La biopedagogía es definida como una posibilidad educativa que cuestiona y reflexiona sobre las acciones desarrolladas por los hombres y su compromiso con la vida. La definición profundiza en acciones éticas que debería desarrollar todo individuo inmerso en un contexto, sin embargo, no queda claro qué sería lo pedagógico de la misma.

Por otro lado, la pedagogía para la conservación, es la manera de comprender y conocer la biodiversidad; es pedagógica en la medida en que permite reflexionar sobre “[...] qué conservar, para qué conservar y cómo conservar” (Bernal, 2016, p. 32). Basado en un análisis de las condiciones ecológicas, políticas, sociales y económicas, su propósito es transformar la visión de la biodiversidad a través de las instituciones educativas como posibilitadoras de estrategias.

Aunque el sentido de los términos usados pueda dar a entender una sustantivación de la pedagogía, por su manera enunciativa, la revisión de la ficha temática demuestra que: solo se abordan en un trabajo de grado respectivamente, carecen de un fundamento pedagógico lo cual impide incluso afirmar si se trata de la pedagogía al servicio de la conservación o de la biología, no superan la adjetivación plena.

6.2.5.2 Sobre la pedagogía como adjetivo. Las enunciaciones que refieren a la pedagogía como adjetivo se fundamentan en los planteamientos de: Área, M. (2008), Ángel, A. (1992), Carretero, M. (1991), De Zubiría, J (1994), Garritz, A. (2004), Ramírez, T (s.f), Rivera, M. (2010) y Secretaria de Educación de Antioquia (2013). Aunque su enunciación no es amplia, se mencionan los aspectos relevantes que permiten comprender las razones de su adjetivación.

6.2.5.2.1 Estrategia pedagógica, proceso pedagógico y propuesta pedagógica. La mayor parte de los términos a que refieren estas nociones mencionan que sobre la pedagogía recaen metodologías, modelos, análisis, estrategias y prácticas que deben ser mejoradas a partir de nuevas estrategias, modelos e intervenciones que permitan que el individuo se vuelva humano a través del aprendizaje.

Por estrategia pedagógica se entiende la construcción de un método que, basado en unos fines específicos, procure el mejoramiento del aprendizaje y el crecimiento (a nivel cognitivo) del estudiante. Procura el fortalecimiento del aprendizaje a partir de actividades que mejoren habilidades y destrezas. Para su constitución es fundamental tener en cuenta las experiencias previas y reflexiones de los estudiantes. Por ejemplo, Rojas (2016) reconoce varios

[...] tipos de estrategias pedagógicas (cognitiva, metacognitiva, lúdica, tecnológica, socio-afectiva), ubicadas dentro de la pedagogía de la humanización las cuales quieren lograr el aprendizaje significativo mediante la experimentación de un ambiente agradable de interacción social y académica, donde la lúdica, el arte, la técnica y la cognición arman una experiencia de crecimiento multisensorial (p. 41).

En gran medida, la planeación de una estrategia pedagógica recae sobre el profesor y su capacidad de planificar las acciones en el aula a partir de un antes, un durante y un después. Se fundamenta en la pedagogía en la medida en que presupone su organización, planificación y desarrollo conforme al cumplimiento de unos objetivos educacionales. Lo anterior se relaciona con la noción de proceso pedagógico.

En cuanto a las propuestas pedagógicas, se identifica como principal fin la consecución de procesos de enseñanza más significativos a través de la planeación de objetivos, contenidos, metodologías y actividades. A partir de tal organización el docente establece campos de intervención más efectivos en la medida en que se amplía la dimensión del contexto y de los sujetos conforme a la reflexión sobre sus experiencias. De acuerdo con lo consignado en el trabajo de grado de García (2018):

Saldarriaga (2016) menciona que una propuesta pedagógica también está cimentada en concepciones muy arraigadas de la pedagogía crítica, ya que plantea la necesidad de motivar un análisis crítico del statu quo, construyendo conocimiento por medio del diálogo y la investigación conjunta hecha con el docente y los estudiantes desde su propio contexto, dándole voz propia a los jóvenes con el objetivo de promover cambios en la sociedad (p. 55).

No obstante, aunque se enuncien a las estrategias y a las propuestas como pedagógicas, la centralidad de ambas en el método diluye lo que sería pedagógico en cada uno de los dos términos.

6.2.5.2.2 Lo pedagógico e itinerario pedagógico. El itinerario pedagógico se utiliza como sinónimo de material didáctico. Aunque no hay un desarrollo conceptual o teórico de este, se indican algunas problematizaciones: se considera que hay una visión instrumentalizada de la actividad pedagógica, de modo que la pedagogía ha enmarcado la enseñanza en modelos teóricos que presuponen la configuración de determinadas prácticas de enseñanza.

Por otro lado, lo pedagógico es entendido como una cualidad propia de los maestros y se relaciona directamente con lo que en los trabajos de grado se entiende por educación popular. En esta perspectiva, se menciona que la educación y el quehacer del maestro-entendido como un acto político- debe procurar un escenario educativo y pedagógico de lucha constante para la transformación de la sociedad, además de nombrar a los maestros como pedagogos en la medida en que aceptan que su labor no se limita a la escuela, sino que tiene una incidencia en el exterior, en esta noción no se define concretamente la pedagogía.- En los trabajos de grado no se reconocen más elementos que puedan profundizar lo dicho-.

6.2.5.2.3. Saber pedagógico. El término saber pedagógico es encontrado exclusivamente en los trabajos de grado de la Licenciatura en Biología, tiene como fundamento teórico²³ en su gran mayoría, las apropiaciones teóricas y conceptuales del GHPP a través de la obra de Martínez Boom (1990) y Zuluaga (1999), sin embargo, también se encuentra mención a Taborda (2017), quien plantea otra forma de entender el saber pedagógico.

²³ Aunque el saber pedagógico sea un elemento importante en la producción académica del GHPP y se sustente desde su producción teórica y conceptual En términos del presente trabajo de grado es imposible situarlo como sustantivo por dos razones: la primera es que el saber en sí no es pedagogía, alude a unos elementos que la constituyen, pero la sola enunciación no la define; la segunda es que acudiendo a nuestro criterio de selección, al no estar centrado netamente en la pedagogía, desarrolla una adjetivación.

Así pues, se parte de concebir la noción ya mencionada como un concepto metodológico que permite identificar discursos sobre la enseñanza y la educación. Esto permite definir la pedagogía situando su carácter histórico y epistemológico. En el trabajo de grado de Velandia (2017) se menciona que

[...] para otros autores la Pedagogía no es ni ciencia ni una disciplina pero sí la consideran un saber, es así, que para Martínez Boom (1990) “la pedagogía existe, entonces, como un saber disperso, fragmentado y en unos casos marginado. Ella no aparece como una ciencia perfectamente delimitada” (p. 4).

El concepto de saber pedagógico reúne tal dispersión y fragmentación bajo una serie de discursos sobre la enseñanza y la educación. El estatus de saber otorgado a la pedagogía permite identificar tal dispersión en lo que Zuluaga (1999) sitúa como constitutivo del saber pedagógico, la escuela, la instrucción, el niño y el maestro -sujetos principales- los métodos y las formas de enseñanza, la relación entre la ciencia, los saberes no científicos, la enseñanza y finalmente el conocimiento.

Por otra parte, el saber pedagógico definido en el trabajo de grado de Sierra (2018), se relaciona con el producto de la investigación realizada por la comunidad educativa sobre lo que hace. Para ello destaca la importancia de revisar a quiénes se enseña y la trascendencia y pertinencia de lo que se enseña, debido a que “La pedagogía lleva al maestro a percibir los procesos que suceden a su alrededor y a buscar los mejores procedimientos para intervenir crítica e incoativamente en ellos (Taborda, 2017)” (p.30).

6.2.5.2.4 Otros términos de la pedagogía como adjetivo. A través del rastreo realizado en la matriz de lectura temática se identificó que las nociones de sentido

pedagógico, actividad pedagógica, acto pedagógico, alternativa pedagógica, dimensión pedagógica y corriente pedagógica carecen de un sustento teórico y conceptual, además, se puede evidenciar que su uso es indiscriminado, pues, se menciona con el fin de dar peso a actividades o conceptos correspondientes a un nivel disciplinar o práctico. Por ejemplo, lo descrito en el trabajo de grado de Infante (2014):

Las siguientes orientaciones pedagógicas, pretenden propiciar la comprensión crítica de las situaciones relacionadas con el uso/abuso de drogas, al interior del INEM de Kennedy, por lo que no debe entenderse como un manual de actividades para cumplir metódicamente, sino como una apuesta investigativa propuesta desde las bases de la Investigación acción participativa, que permite a los actores hacerse partícipes en el desarrollo de un proceso pensado en la resolución de problemáticas no solo relacionadas con el abuso de drogas, sino con las diferentes realidades en la cotidianidad de la institución educativa (p. 199).

Sobre el modelo pedagógico se logró identificar diversos niveles de modelos pedagógicos y sus formas de comprender los procesos educativos, no obstante, el rastreo demuestra que no existe una definición clara que pueda dar a entender lo que sería un modelo pedagógico, sus características, objetivos, formas, entre otros. Este término se particulariza en modelos socio-críticos, modelos constructivistas, modelos tradicionales, modelos activos, etc. Lo anterior puede verse reflejado en lo descrito por Sierra (2018):

El trabajo este guiado por el modelo pedagógico constructivista, que se diferencia del modelo tradicionalista que se caracteriza por un aprendizaje repetitivo o memorístico. El constructivismo tiene en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje del maestro-estudiante, dado que la enseñanza sin el aprendizaje no es enseñanza [...] se puede

entender que si el aprendizaje se desliga de la enseñanza el docente no está cumpliendo con su principal función, pues el estudiante no logra realizar un proceso de construcción interno, activo e individual con lo nuevo que aprende (pp. 36-37).

Ahora bien, por teoría pedagógica, se entiende la respuesta a las preguntas del cómo, para qué, por qué y cuáles son los fines de determinada forma de educar. De acuerdo con Atehortúa (2015), se identifican seis componentes de las teorías pedagógicas:

[...] los propósitos, que responden al para qué de la educación; los contenidos, que responden al qué se debe enseñar; la secuenciación, que responde al cuándo se debe enseñar; el método, que responde al cómo enseñar; los recursos, donde se contempla el con qué enseñar y por último la evaluación, que obedece al alcance de los propósitos educativos planteados (De Zubiría, 1994, pp. 32-33).

6.2.5.3. Sobre la didáctica como sustantivo. La sustantivación de la didáctica en la Facultad de Ciencia y Tecnología no es tan amplia como sí lo son sus referentes teóricos. Al realizar una revisión minuciosa de la matriz de bibliometría se identifican 138 referencias –entre las que se encuentran Carraza, J (2009) García, A (2007), Cañal, P. (2000), Rivilla, A. (2009) Camilloni, A. (2007), Gallego, R. (2006) Hernández, O. (2007), Giuseppe, I (1985), Bolívar, A (2008), Comenio, J (2000), Chevallard, Y. (1991), entre otros, mientras que la cantidad de enunciaciones se reduce a 11. El presente apartado dará cuenta de dos vertientes identificadas, una que refiere a la didáctica o didáctica general y otra respecto a las didácticas específicas.

6.2.5.3.1 Didáctica. La diversidad de referentes encontrados sobre la didáctica, la didáctica general y la didáctica de la didáctica plantea un precedente para establecer sus

puntos de encuentro y diferencia, Así pues, el presente apartado comenzará por enunciaciones generales sobre cada una para posteriormente establecer articulaciones o distancias.

A propósito de la didáctica, se fundamenta en los postulados de Comenio (2000), Bolívar, A (2008), Olivos, T (2011) Unigarro (1999), Vázquez y Alarcón (2010). Se parte de reconocer la procedencia del concepto a partir de la palabra griega *didaskao*, traducida como el arte de enseñar asociada a técnicas, procesos y herramientas dependientes de las habilidades del maestro.

Además, se ubica el termino griego *‘dinaskein’* que significa enseñar. Su condición histórica la sitúa como parte de un elemento fundamental de la pedagogía. No obstante, se menciona que el hecho de que la pedagogía no haga alusión a una cuestión en concreto tiene como consecuencia que la didáctica tampoco pueda definirse desde un solo punto.

En esta noción, se indica que se debe acudir a un cúmulo de conceptos pedagógicos como lo son la educación, la enseñanza, el aprendizaje, entre otros, para lograr comprender a qué se hace referencia con didáctica. En términos contemporáneos, la didáctica es definida como la disciplina de los métodos de enseñanza e instrucción que tiene como propósito la dirección del aprendizaje lo cual genera que sea pertinente acudir a las preguntas cómo (haciendo referencia a la metodología para desarrollar un proceso de enseñanza que procure el aprendizaje más allá de la instrumentalización de la enseñanza) y con qué ; a lo anterior se añaden las preguntas: por qué y para qué de los saberes escolares y estos cómo se involucran en el proceso formativo de los estudiantes, cómo aprenden y qué es preciso enseñar.

A diferencia de lo mencionado, a partir de la postura Comeniana, alude a que la didáctica se constituye como el método de la enseñanza, más no del aprendizaje. De ahí que el maestro debía contar con una sensibilidad especial con el educando como un acto de consideración. Al respecto Burbano (2016) señala:

[...] la forma o la manera en que se enseña o se muestra una idea para ser entendida adecuadamente. Esta se muestra como una ciencia de la educación en la cual se entrelazan la teoría y la práctica, que en sí es algo explicativo normativo. Se trata de responder a la pregunta por cómo se enseña. Es el trabajo que pone en relación al que enseña y al que aprende, por eso es una enseñanza sistematizada (p.20).

Su estatus epistemológico es variable, pues, mientras algunos teóricos sitúan su atención en los procesos de aprendizaje, otros la definen como una teoría, un arte, una ciencia o una tecnología, no obstante, las concepciones mencionadas aluden a unos fines y parámetros particulares. En primer lugar, se menciona la relación de la didáctica con formas específicas de entender el vínculo enseñanza-aprendizaje, instrucción-formación, teoría-práctica.

El segundo es la consolidación de esta como un campo de investigación sobre los modos de aprendizaje, las prácticas y los discursos desarrollados en la escuela, aunque su relación directa se establezca con un contenido, no se desconoce su carácter reflexivo. En tercer lugar, indaga directamente la praxis del maestro, los objetivos de enseñanza, la procedencia de los saberes y las relaciones que se establecen en el aula, de ahí que se reconozca al maestro como agente principal. Tal es el caso de lo mencionado por Peña (2017):

La didáctica es esencial para los docentes, ya que esta se enfoca en el saber de los conocimientos teóricos y prácticos, trabaja con dos ejes principales de la educación: enseñanza y aprendizaje, está formada por los estudiantes, textos, guías, métodos, y aulas, entre otros (p.31).

Ahora bien, la didáctica general es reconocida como una rama de la pedagogía, que tiene como objeto el estudio las metodologías de enseñanza. Implica la identificación, creación y uso de determinadas técnicas, principios o herramientas relacionados con áreas o disciplinas específicas. En términos generales, la didáctica general puede definirse como “[...] una disciplina y un campo de conocimiento que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencionadas, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumnado (Rodríguez, 2016, p. 29).

Por otro lado, la didáctica de la didáctica refiere a la educación del alumnado que se está formando como maestro, en el caso de los trabajos de grado es referenciado desde el profesor de matemáticas, el enfoque defendido está en el manejo de los conocimientos que debe tener un currículo para la enseñanza de la enseñanza, sin embargo, más allá de los contenidos no se reconoce otro aspecto que permita establecer una relación con otros aspectos de la didáctica.

La distinción entre los dos primeros términos es compleja en la medida en que aluden a aspectos muy similares, sin embargo, en la denominación de la didáctica se la reconoce como una disciplina pedagógica comprometida con aspectos que trascienden al contenido o a la enseñanza y el aprendizaje; se relaciona con la solución de problemas prácticos, desarrollo profesional docente, y la reflexión y el análisis del quehacer del profesor. Mientras

que, la didáctica general se relaciona con aspectos más metódicos y técnicos, como ya se mencionó.

6.2.5.3.2. Didácticas. Las definiciones otorgadas en este apartado estarán dirigidas a la conceptualización o teorización de: la didáctica de las ciencias naturales, didácticas activas, didáctica de la modelación, didáctica específica de la tecnología, didáctica del dominio específico y didáctica de la aritmética.

En primer lugar, conforme a la cantidad de enunciaciones en los trabajos de grado, se habla sobre la didáctica de las ciencias como una disciplina autónoma con base epistemológica; para su consolidación se ha basado en la integración de diversas perspectivas teóricas que le han permitido operar autónomamente. Sin embargo, de acuerdo con lo mencionado por Rodríguez (2016), no es constituida actualmente como una didáctica general, pues metodológicamente no es muy sólida debido a que su centro estriba en torno a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en diversos niveles educativos. A propósito, se menciona:

[...] es posible afirmar desde el punto de vista epistemológico, que la didáctica de las ciencias no emergió de la didáctica general; y muchos menos de las disciplinas pedagógicas, aun cuando dentro de sus objetos de estudio se encuentre el ámbito educativo; pues claramente ésta se ha constituido a partir de las ciencias y sus contenidos, desde el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de estos; estructurándose como campo de conocimiento con aportes epistemológicos y psicológicos, más que pedagógicos (p. 36).

Tal constitución, ha posibilitado la proliferación de investigaciones que la toman como fundamento para pensar sobre los conocimientos científicos y su rango de especificidad.

Por otro lado, la didáctica de las ciencias naturales refiere a un espacio interdisciplinario en el que confluyen teorías, conceptos y profesionales de las ciencias naturales y las ciencias sociales -a propósito, no se referencia nada más en los trabajos de grado-. Ahora bien, por didáctica de la aritmética, se entiende un enfoque epistemológico, curricular y cognitivo basado en tres orientaciones: la primera relacionada con la reflexión sobre la naturaleza con aspectos aritméticos y algebraicos. Mora (citado por Beltrán, 2014) señala:

[...] (ii) los aspectos curriculares sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Aritmética y el Álgebra [son] hasta ahora reconocidos y (iii) el estudio de propuestas de enseñanza o elementos a tener en cuenta en la enseñanza, en donde se incluye la identificación de materiales y recursos para el aula; y procesos propios del aprendizaje de algunos conceptos aritméticos o algebraicos (p.3)

La anterior definición, se relaciona con la didáctica de la modelación en la preocupación que ambas tienen por generar, a partir de la apropiación del lenguaje propio de una disciplina, aprendizajes. En el caso de la didáctica para la modelación se sustenta la necesidad de distanciarse de la transmisión verbal habitual y recontextualizar los saberes a través de sus relaciones histórico-epistemológicas, para que se pueda entrar en diálogo con el objeto de saber científico como garantía de su enseñanza. En cuanto a la didáctica especial, la didáctica de dominio específico, didácticas activas y didáctica específica de la tecnología no se encuentran desarrollos.

6.2.5.4. Sobre la didáctica como adjetivo. En los trabajos de grado de Ciencia y Tecnología la didáctica es abordada en un número significativo de veces como estrategia didáctica, diseño didáctico, abordaje didáctico, recurso didáctico, material didáctico, entre otros; es decir, como adjetivo. Aunque muchas de las formas en la que se adjetiviza la didáctica no exceden la enunciación, otras contienen aportes importantes en términos de su comprensión.

6.2.5.4.1 Material didáctico y recurso didáctico o medio didáctico. Para comprender lo que refiere a material didáctico es menester situar su origen en la tradición empirista de los siglos XVII y XVIII, de acuerdo con Angarita (2015). En consecuencia, a la idea de pensar que el conocimiento tiene origen en los sentidos, la creación y el uso de un material versátil que posibilitara el aprendizaje del estudiante, se consolidó como la idea central para la didáctica. Según, Ruíz (2015),

Se entiende por material didáctico el conjunto de medios, materiales que intervienen y facilitan en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía, así mismo tienen la virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido. (p. 25)

Su importancia radica en la intencionalidad con la que es usado y los estímulos sensoriales que tiene sobre quien está en contacto directo con él. Su relación con los contenidos propios de cada asignatura consolida su propósito, de ahí que la evaluación

realizada a partir del mismo permita identificar el nivel de apropiación, aciertos y errores que tiene el estudiante

Así pues, entre más cercano sea el material didáctico a las realidades del sujeto, sus posibilidades de aprendizaje serán mayores. Sin embargo, es relevante mencionar que la diferencia entre esta nominación y recurso didáctico no es clara, pues por recurso didáctico también se entiende cualquier material elaborado con la intención de facilitar el aprendizaje.

Por medio didáctico se comprende cualquier material usado con fines educativos. Ahora bien, la noción de medio didáctico y material didáctico se relacionan en la medida en que el componente didáctico en ambos es definido a partir de unos objetivos específicos, no obstante, los primeros son amplios al abarcar asuntos del ambiente, mientras que los segundos se relacionan más con el uso de objetos.

6.2.5.4.2. Estrategias didácticas y estrategias de enseñanza. Las estrategias son aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos. En ese sentido, la estrategia didáctica, se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje. Este término es usado en algunos trabajos de la Licenciatura en Biología, la Licenciatura en Diseño Tecnológico y la Licenciatura en Química. De acuerdo con el trabajo de grado Bocanegra (2015),

[...] una estrategia didáctica es el conjunto de acciones que el maestro realiza con el fin de guiar en el proceso de construcción de conocimiento en los estudiantes dentro de una disciplina, según Díaz & Hernández (1999), el permitir que el estudiante adquiera una serie de habilidades y conceptos enmarcadas dentro de acciones y actividades experimentales, reflexivas, que le permitan solucionar problemas, o vivenciar las experiencias. (p. 35)

Para el desarrollo de una estrategia didáctica es de vital importancia la actitud del maestro hacia lo planeado y la disposición del niño o del estudiante para realizarla. Generalmente se asocia su uso con cierto tipo de conocimiento denominado complejo, especialmente por el carácter facilitador de estas, aunque, esta afirmación no es del todo cierta si se tiene en cuenta que indistinto a la asignatura a enseñar, algunos contenidos requieren de una planeación y acompañamiento diferente. Las estrategias didácticas se enfocan en la enseñanza y las implicaciones de determinados contenidos.

6.2.5.4.3. Unidad didáctica y secuencia didáctica La unidad didáctica es entendida como una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en el eje integrador del proceso. Su planificación implica considerar una serie de elementos que contextualizan el proceso: nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, recursos disponibles y proyecto curricular para regular las prácticas de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos, las pautas metodológicas, las experiencias de enseñanza/aprendizaje. Desde esa perspectiva, la unidad didáctica permite direccionar los conocimientos del estudiante, desarrollar habilidades, generar ideas y actitudes. De acuerdo con el trabajo de grado de Sánchez (2014):

Toda planeación pretende adaptar la Unidad Didáctica a las características y necesidades de un grupo de estudiantes, establecido, por tanto, estos son el centro del aprendizaje, porque en torno a la Unidad Didáctica se establecen las orientaciones organizativas y didácticas de la acción docente en el aula, una acción que se desarrollará conjuntamente entre profesores y estudiantes. (p. 58)

En la elaboración de la unidad didáctica existe una serie de elementos que la definen como los objetivos, los ejes, los contenidos, las competencias, los desempeños, las actividades, la evaluación, la disposición de materiales y la organización de los tiempos.

La unidad didáctica debe prever una organización y gestión del aula encaminada a crear ambientes de aprendizaje que fomenten un ambiente de clase y unos valores beneficiosos a la expresión de las ideas y de las formas de trabajo. De forma general, se señala que las unidades didácticas deben intentar reflejar lo que puede ser la planificación de un curso: la clarificación de los contenidos científicos, el diseño de actividades, pasando por la discusión de los problemas didácticos que pueden aparecer abordando en su máximo nivel la concreción para todos los elementos del currículo: el qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y cómo evaluar.

Por lo que refiere a la secuencia didáctica, es definida en el trabajo de grado Herrera (2016) como:

[...] una serie de actividades con un progresivo nivel de complejidad en cuanto a las aproximaciones que los estudiantes deberán realizar para la resolución de un problema dado. Así mismo señala Castro y Zabala (1995) que la secuencia didáctica constituye una importante herramienta didáctica para que tanto el estudiante como el docente indaguen, reflexionen y mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 30)

La diferencia entre una secuencia didáctica y una unidad didáctica radica en que la segunda está formada por unidades direccionadas por objetivos específicos, mientras que una secuencia se constituye a partir de un conjunto de actividades que generalmente trascienden a un único encuentro.

6.2.5.4.4 Transposición didáctica El fundamento teórico y conceptual del presente término radica en la producción de Chevallard (1991). Al respecto se define a la transposición didáctica²⁴ como el proceso en el que el docente se acerca a un contenido de saber y lo transforma en contenido de enseñanza, de ahí que, el surgimiento de la transposición didáctica se identifica en el olvido del saber enseñado para el cual se requiere de los procesos de paso del saber sabio al saber enseñante; la didáctica allí se concibe como una herramienta para distanciarse de su objeto de estudio, convirtiéndose el saber en un asunto problemático para la didáctica. En este proceso el enseñante no existe, porque la enseñanza desde la identidad/conformidad se deslegitima al desconocer la relación entre el saber sabio y el saber enseñante

De ahí que, se destaque en las ciencias la importancia de recurrir a la transposición como la posibilidad de evitar errores en la enseñanza. Al respecto Montaña (2014) señala:

[...] el docente no tiene una versión de ciencia clara y además, en algunos casos los docentes no son especialistas en didáctica y mucho menos en el caso de los docentes que no son licenciados en su área de enseñanza, a pesar de poseer un conocimiento amplio en contenidos disciplinares, no tiene muchos recursos didácticos para ser aplicados en la enseñanza de las ciencias. (p. 53)

Se reconoce entonces, la importancia de un saber enseñar, generalmente llevado a un uso público, deslegitimado en su sentido epistémico a través de un uso indebido y descuidado del saber. La existencia de la transposición didáctica se relaciona con la distinción del

²⁴ Se reconoce que la transposición didáctica hace parte de un planteamiento teórico y conceptual sólido, no obstante, en términos de la clasificación empleada en el presente trabajo de grado, el término es empleado como adjetivo, pues, la centralidad no se encuentra en la didáctica.

funcionamiento didáctico del saber y el funcionamiento académico del mismo, el cual se circunscribe en las relaciones del sistema didáctico el cual tiene como entorno inmediato el sistema de enseñanza, este hace parte de un entorno (sociedad) en el que se configuran un conjunto de dispositivos estructurales. El funcionamiento didáctico genera que representantes del sistema de enseñanza se encuentren con representantes de la sociedad. La búsqueda de una imagen didáctica adecuada es imperante.

6.2.5.4.5 Conocimiento didáctico del contenido El conocimiento didáctico del contenido se relaciona con un proceso de acción y razón que implica que el profesor se enfrente a problemas de enseñanza en contextos particulares. La contextualización se da en varios términos, el primero en la transposición didáctica del contenido, el segundo en la conjunción solida entre pedagogía –a propósito, no se aclara que se entiende por pedagogía– y el contenido para la formación de profesores, el tercero en la relación que debe existir en la formación de maestros entre la práctica y la teoría de forma interdisciplinaria.

La centralidad en la formación de maestros radica en que el CDC es el conocimiento necesario para transformar los contenidos disciplinares con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Una buena comprensión de este conocimiento en la formación de maestros permite la consolidación futura de nuevos conocimientos y saberes en el aula.

La caracterización de este término se ejemplifica en lo citado por Ariza (2015) en la que se menciona:

Shulman (1986) citado en Valbuena (2007) caracterizó el cDc por la particularidad de: comprender los aspectos que facilitan o dificultan el aprendizaje del contenido de un tópico específico. · conocer las concepciones de los alumnos de diferentes edades y procedencia acerca de un contenido en particular. Utilizar estrategias, tales como

“analogías, ejemplos, explicaciones y demostraciones, es decir formas de representación y formulación para hacer posible que otros comprendan los contenidos de la enseñanza” (p. 52)

El conocimiento del profesor se reelabora en la medida en que logra reconocer la relación entre el influjo de los contextos y la episteme, lo anterior modifica su práctica, pues posibilita reconocer características de los diversos componentes implicados en el proceso educativo (estudiantes, aula, conocimiento disciplinar, realidades contextuales)

6.2.5.4.5 Otras formas de adjetivizar la didáctica Ahora bien, los términos demuestran en menor medida el uso de: acción didáctica, propuesta didáctica, abordaje didáctico y cambio didáctico, a propósito, vale la pena mencionar que estos no son definidos, sino que su uso radica en el uso del término como apoyo al quehacer del profesor. Sin embargo, otras formas de adjetivizar la didáctica si son empleadas y definidas, por ejemplo, el análisis didáctico usado en el trabajo de grado Farigua (2016) y el modelo didáctico usado en los trabajos Sánchez (2016) y Vallejo (2018).

En relación con el primero, el análisis didáctico es entendido como un procedimiento que presenta idealmente los parámetros usados por el profesor a la hora de diseñar y evaluar sus actividades de enseñanza y aprendizaje. Este análisis se sustenta en la definición de unos criterios didácticos que se dividen en dos aspectos; el primero relacionado con la comprensión conceptual del maestro y el segundo con las particularidades del estudiante (edad cognitiva, experiencia sensible, experiencia previa, entre otros).

Por otro lado, el modelo didáctico es empleado como una noción que representa lo que será la acción en el aula, en este se pueden distinguir tres componentes: el primero

relacionado con el aspecto psicológico, el segundo con elementos socio-pedagógicos y el último con el enfoque de enseñanza. A propósito, no se encontró mayor desarrollo.

En síntesis, la pedagogía en algunos trabajos de grado de la Facultad de Humanidades es abordada como una reflexión sobre la práctica, mientras que, en la Facultad de Ciencia y Tecnología se comprende como una reflexión sobre los conocimientos y saberes. Sin embargo, hay un elemento en común en lo planteado en las dos facultades: la pedagogía es un saber propio del maestro.

En la Facultad de Ciencia y Tecnología, la didáctica, es diferenciada de la didáctica general y la didáctica de las ciencias, discusiones que están ausentes en la Facultad de Humanidades. En esta facultad, la didáctica se desarrolla a partir de tres líneas: 1) la didáctica se ocupa de la teorización, reflexión e investigación sobre la enseñanza 2) la didáctica crítica, cuyo objetivo es la transformación de la sociedad y 3) la didáctica entendida como una metodología encargada fundamentalmente del aprendizaje.

6.2.6 Bibliometría

La matriz de bibliometría de la Facultad de Ciencia y Tecnología se fundamentó en 630 registros de referencias bibliográficas en los que se identificaron 175 autores que aluden a la pedagogía y la didáctica en 227 obras entre cartillas, artículos, capítulos de libros y libros. No obstante, es relevante mencionar que en lo referente a la frecuencia de aparición en los trabajos de grado no se supera a cuatro el uso de una obra específica, igual que el uso de un mismo autor en más de seis trabajos de grado, lo cual permite evidenciar la gran dispersión presente en la facultad.

Ahora bien, se identifica a Freire como el autor más citado encontrado en 6 trabajos de grado, (lo anterior puede ser paradójico si se identifica que el desarrollo de la pedagogía crítica en la facultad es aún precario, no obstante, el número de trabajo de grados que lo referencian coinciden con la cantidad de trabajos que desarrollan tal perspectiva pedagógica) siendo la *Pedagogía de la autonomía* la obra más referenciada (se usa en cuatro trabajos de grado). A continuación, se encuentran autores cuya línea de trabajo se centraliza en la didáctica; tal es el caso de Castro, J (2005, 2007, 2011, 2013.2014) (usado en cuatro trabajos de grado); Camilloni, A. (2003,2007) (usado en cuatro trabajos de grado); Porlán, R (1990,1995, 1998, 1999) (usado en cuatro trabajos de grado); Comenio, J.(1986, 2000) (usado en tres trabajos de grado); Acevedo, J. (2003) (usado en tres trabajos de grado); Bolívar, A (1993, 2005, 2008) (usado en tres trabajos de grado); y Gallego, R (1999, 2004, 2006, 2008, 2016) (usado en tres trabajos de grado).

Por el lado de la pedagogía, además de Freire, se referencia mayoritariamente a De Zubiría (1994) (usado en 3 Trabajos de grado) y continuando con la perspectiva crítica Mejía, M (2007, 2010, 2016) (3 trabajos de grado) Giroux, H. (1997, 2003, 2006) (dos trabajos de grado) y McLaren, P. (2003, 2005) (dos trabajos de grado), y finalmente, Zambrano, A. (2005, 2006, 2009, 2010) (dos trabajos de grado) y Zuluaga, O. (1999, 2003) (dos trabajos de grado).

6.3 Proyectos CIUP

A continuación, se presentan los hallazgos de los tres proyectos de investigación a los que se logró acceder. En ellos se evidencian desarrollos conceptuales y teóricos en todos los términos usados, de ahí que, se opte por describir a qué se hace referencia con cada uno y de

qué forma se sustantiviza la pedagogía o la didáctica. En términos generales, se encuentran 11 menciones organizadas en cada proyecto de la siguiente manera:

Tabla 9

Proyectos del CIUP

Código	Denominación
DSI-373-14	Pedagogías decoloniales
	Pedagogía
DPG-420-15	Acción pedagógica
	Pedagogía de la memoria
	Pedagogía crítica
	Pedagogía
	Pedagogía social
	Pedagogía de la alteridad
DCS-381-14	Transposición didáctica
	Geografía escolar
	Pedagógico

En el informe del proyecto de investigación titulado *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial*, se realizan algunos desarrollos teóricos sobre la pedagogía decolonial.

La pedagogía decolonial es una propuesta que vincula diversas trayectorias que hacen parte del llamado pensamiento crítico en América Latina como las pedagogías críticas, sin embargo, se distancian de las mismas, en cuanto cuestiona no solo los fundamentos epistemológicos de la ciencia, sino la ciencia racional moderna y su imposición sobre otras formas y modos de saber. De igual modo, tiene en cuenta horizontes teóricos como el moderno-colonial- decolonial, los estudios poscoloniales, subalternos y el proyecto de interculturalidad crítica: “[...] la descolonización envuelve una práctica de desaprender lo impuesto y asumido y de volver a reconstituir el Ser, por lo cual la pedagogía se constituye

en “el puente irreductible entre la de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder” (Cuevas & Bautista, 2015, p. 6)

Las pedagogías decoloniales no se circunscriben a la escuela, ni representan la transmisión de un área del conocimiento en términos disciplinares. Por el contrario, se disponen en el acto mismo de generar conocimiento en campos de relaciones que posibiliten evidenciar sistemas de pensamiento ancestrales, cosmogonías que coexisten con el paradigma hegemónico de occidente y reconocer el alcance que ha tenido el proyecto moderno-colonial en América Latina –configuración de subjetividades modernas que incorporaron como referentes el discurso racial, la desigualdad de género, sexual y de clase-

Mediante la relación pedagogía-decolonialidad se busca visibilizar otras formas de pensamiento asociadas con sistemas ancestrales, es decir, con saberes y modos de relacionamiento que rompen con la perspectiva monocultural. Al respecto Cuevas & Bautista (2018) afirman:

[...] con las pedagogías decoloniales avanzamos, en iniciativas de transformación y transgresión, de sanación y reconfiguración del ser, en una memoria del desprendimiento de los legados que desde la experiencia de la colonialidad perviven en las dinámicas de racialización, discriminación y exclusión contemporáneas (p. 7).

La pedagogía decolonial se ubica desde la diversidad epistémica al recurrir a cosmogonías ancestrales que reivindicán la unicidad entre el sujeto, la naturaleza y la cultura como paradigma posible, al hablar de las formas diversas del saber, del acto creador como fundamento de la emancipación, de ahí que, no se aluda necesariamente a la lógica del enseñar y el aprender, ni se circunscriba al espacio escolar.

Por otra parte, Ortega, Merchán & Castro (2018) señalan que la pedagogía de la memoria permite en los procesos de enseñanza la articulación de los hechos y de las narrativas, de las prácticas alusivas a procesos de significación y apropiación de la historia, desde las singularidades de los hechos en espacios y tiempos de la memoria y de los individuos.

Es pedagogía porque permite que el pasado se pueda comparar con el presente. Es definida por Ortega, Merchán & Castro (2018) como un proceso de intercambio y encuentro marcado por la argumentación y la pregunta como posibilidad de hallar lo común:

[...] la pedagogía es definida como una instancia de formación ética y política implicada en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de vínculos escolares; desde esta orientación, la pedagogía se asume en un proyecto ético y político en el que la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) basada en la responsabilidad y en recogimiento del otro (hospitalidad). Referencias necesarias a desplegar en el acto pedagógico como contenido y referente de las narrativas sobre sus procesos de formación. De ahí que la pedagogía para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso. En ese sentido, la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro, es una pedagogía de la solicitud (p. 198)²⁵

Se comprende como un acto ético que intenta dar respuesta a los interrogantes de las memorias olvidadas. Formar en la memoria es dar apertura a la conversación, ampliar la

²⁵ También se hace alusión a la pedagogía de la alteridad y la pedagogía social, sin embargo, no hay desarrollos concretos sobre las mismas.

comprensión del Otro, articular la memoria historiográfica, la memoria del pedagogo y la de otros que tensionan el conocimiento y el modo en que se transmite desde sus realidades experienciales.

En el contexto colombiano, la pedagogía de la memoria busca que la sociedad colombiana se relacione con la realidad de las víctimas del conflicto en el país, quienes viven en condiciones de negación y ausencia de justicia, lugar desde el cual luchan por la reivindicación de sus derechos y se crean nuevas formas de transmitir la memoria: “ [...] puede entenderse como imperativo categórico el que la pedagogía de la memoria incluya las narraciones de las voces y existencia de los ausentes, así como los interrogantes sobre la enseñanza del conflicto y los dilemas éticos que la memoria entraña.” (Ortega, Merchán & Castro, 2018, p. 139)

En esa perspectiva, la pedagogía de la memoria es un modo de concebir la educación y unos modos particulares de actuación y de acción pedagógica en un proyecto educativo que se refiera al otro en su alteridad, para lo cual, es necesario contar con la lectura y con una filosofía de la educación que responda a las narraciones y a las experiencias poéticas de las víctimas, los sobrevivientes y allegados.

Ahora bien, el proyecto DCS-381-14 *Concepciones de lugar y de ciudad en el libro de texto, aportes para la comprensión de la educación geográfica en la educación básica* aborda las nociones de geografía escolar, transposición didáctica y lo pedagógico. La geografía escolar se transversaliza a través de la enseñanza de las ciencias sociales con la pregunta sobre qué se debe enseñar en la escuela, a propósito, el autor del proyecto señala dos situaciones: la primera relacionada con las limitaciones y debilidades que generan los

Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales en cuanto a la enseñanza de la geografía. La segunda, aseguraba que de acuerdo con Cely (2014) coordinador del proyecto:

En Colombia se reconoce la existencia de una geografía escolar descriptiva y memorística, reducida en las mallas curriculares (Rodríguez, 2010; Delgado y Murcia, 1999; Williams, 2003) y tangencialmente permeada por experiencias significativas pero asiladas en la enseñanza de la comprensión espacial, situación que tiende a estar presente en algunos de libros de texto e incluso disminuida por las políticas educativas implementadas por los gobiernos nacionales. (p.16)

En consecuencia, se plantea la importancia de fortalecer la fundamentación didáctica a partir del establecimiento de un punto de convergencia entre la enseñanza y el aprendizaje con el fin de reconciliar la teoría y la práctica. La geografía escolar, en este sentido, debe procurar la adquisición de conocimientos conceptuales basados en el aprendizaje significativo -vertiente pedagógica del proyecto- atendiendo a los estadios cognitivos de desarrollo. Para ello, se hace necesario problematizar los contenidos escolares que conciernen a la geografía para que los estudiantes logren llevar aquellos saberes a un contexto más real, se acudió entonces a la transposición didáctica para ello.

6.4 Artículos de revista

En el presente apartado se describen los hallazgos que conciernen a las teorizaciones y conceptualizaciones de las tres revistas revisadas: *TED*, *Bio-grafía* y *Folios*. La información correspondiente a la cantidad de documentos tematizados en total y por cada facultad se evidencian en la siguiente tabla:

Tabla 10*Artículos de revistas*

Tematizado	Facultades	No tematizado	Facultades
10	8 Ciencia y Tecnología	7	4 Ciencia y Tecnología
	2 Humanidades		3 Humanidades

6.4.1 Facultad Ciencia y Tecnología

En el artículo de Bejarano (2016) en la revista *Bio-grafía*, adscrita a la Facultad de Ciencia y Tecnología, se aborda en gran medida la importancia de la enseñanza de las ciencias y de las ciencias naturales, no obstante, estas se asocian a la transposición didáctica, al maestro y a la creatividad del pedagogo. En cuanto a la primera, se relaciona con la experimentación, las relaciones con la cotidianidad y el aprendizaje significativo como fundamento para sus prácticas en el aula configuradas a través de la transposición. En esta perspectiva, se reconocen varios tipos de conocimientos:

[...] [no se] puede pasar por alto el conocimiento empírico en la construcción del conocimiento científico; así mismo, debe incluir el conocimiento filosófico en las relaciones de los saberes, donde se plantea la investigación como un proceso que direcciona dicha construcción. Abordar de forma compleja el conocimiento desde diferentes miradas, no solo la científica, permite reconocer el valor del conocimiento a partir de otras experiencias (p.65).

Tal apropiación del conocimiento relaciona la creatividad del pedagogo con el rol del profesor en el aula pues, de su acción dependen la realización oportuna de los objetivos que se proponen.

El conocimiento pedagógico del contenido (CPC) es objeto de estudio en el artículo de Amaya (2017) perteneciente a la revista *Bio-grafía*, a propósito, se menciona la existencia de una relación entre el contenido y la pedagogía en los que se consolidan los procesos de planificación y actuación del profesor. Se reconoce, a partir de los postulados de Shulman (1987), la existencia de “[...] cuatro fuentes principales del conocimiento base para la enseñanza: formación académica en la disciplina a enseñar, los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado, la investigación sobre la escolarización y la sabiduría que otorga la práctica misma.” (p.23) De ahí que se pensara a este como fundamento de la enseñanza de la ciencia.

Por otro lado, en el artículo de Merchán (2018), publicado en la revista *TED*, se reconoce a la pedagogía como la disciplina de las ciencias de la educación; su fin principal radica en la reflexión y el estudio de los objetos epistémicos que posibilitan la enseñabilidad del saber, la educabilidad de las personas, entre otros aspectos. La pedagogía involucra el cuestionamiento sobre los modos de enseñar en determinado ambiente, en el caso de la propuesta del autor:

[...] cuestiona sobre la posibilidad de enseñar un conocimiento en dicho ambiente digital, cuando define qué es lo enseñable y cómo se construye (enseñabilidad); así como cuando identifica la capacidad del aprendiz para aprender y usar los recursos tecnológicos dispuestos en el aula según su estadio de desarrollo cognitivo, físico y moral (educabilidad) ya que ello define, entre otras cosas, el tipo de actividad que puede realizar (p.55).

Su reflexión radica, no solo en las formas en la que se desarrolla el quehacer del maestro, sino en la historicidad de los conceptos que se enseñan, en la reflexión en cuanto a estrategias y recursos.

En el artículo de investigación titulado *Pensamiento crítico dominio específico en la didáctica de las ciencias*, se aborda la didáctica de las ciencias, la didáctica, la relación entre pedagogía y didáctica, didáctica general y didácticas de dominio específico.

La didáctica de las ciencias se comprende como un campo de saber en el que coexisten reflexiones y aportes provenientes de diferentes campos de conocimiento como la filosofía, la psicología y la pedagogía. Son orientadoras de desarrollos futuros en el ámbito de la didáctica y presentan tensiones sobre los logros de cada uno de ellos y en la didáctica de las ciencias. La pedagogía como campo de conocimiento, se ocupa de crear modelos abstractos en torno a la formación holística de sujetos y comunidades. La didáctica, por su parte, se ocupa de la cualificación de los procesos de formación disciplinar en los diferentes niveles de la educación. Tamayo (2014) señala:

[...] a diferencia del discurso de la pedagogía, el de la didáctica integra la dimensión abstracta inherente a su campo, con la dimensión práctica vivida en el oficio de ser maestro. La existencia de fuerzas, tipo interacciones gravitacionales, entre pedagogía y didáctica, hace imposible su separación total, de tal manera que la una y la otra orbitan mutuamente y aportan desde sus propios lugares, y desde las interacciones que desde ellas se establezcan, a la solución de problemas. En este modelo de interacción son viables los desarrollos teóricos y metodológicos de manera autónoma tanto de la pedagogía como de la didáctica (p. 28).

Dentro de la didáctica, se encuentra la didáctica general y las didácticas específicas. El estudio de la didáctica general es propuesto desde la confluencia de seis campos con desarrollos teóricos y metodológicos: representaciones, historia y epistemología, relaciones ciencia/tecnología/sociedad/ambiente (C/T/S/A), emociones, aprendizaje como evolución y metacognición, los cuales son aplicables a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, las ciencias naturales, las ciencias humanas y las artes:

Los desarrollos en cada uno de estos campos transgreden los límites propios de las didácticas de dominio específico, así hayan surgido en el seno específico de una de ellas y pasan a consolidar un cuerpo de conocimientos común a todas ellas (Tamayo, 2014, p. 28).

En contraste, las didácticas de dominio específico se constituyen en una fuente infinita de experiencias que se derivan del reconocimiento de la naturaleza de la ciencia a enseñar y de las particularidades contextuales en las que se realiza el proceso de formación, “[...] son, en gran parte, el laboratorio en el cual se generan nuevas experiencias de enseñanza, de aprendizaje y de formación en pensamiento crítico disciplinar” (Tamayo, 2014, p. 28), sus logros influyen constantemente en los marcos conceptuales y metodológicos ya constituidos de la didáctica general. Las didácticas específicas realizan aportes a la didáctica general y a la pedagogía a partir del estudio de problemáticas específicas: argumentación en ciencias, procesos de autoregulación en el aprendizaje de la lectura, empleo de las representaciones en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, los aportes de visualización en la enseñanza de la química, entre otras.

Tamayo (2014) establece unas diferencias entre la relación didáctica general-didácticas de dominio específico y la relación pedagogía-didáctica:

Las relaciones entre la didáctica general y las didácticas de dominio específico son, sin duda, de naturaleza más cercana que aquellas entre la pedagogía y la didáctica. En consecuencia, los procesos de transferencia de saberes de unas didácticas dominio-específicas a otras pueden ser más ágiles y requerir ajustes menores que los necesarios para la transferencia de saberes educativos y pedagógicos al ámbito de la didáctica o viceversa. (p. 30)

En el artículo de reflexión titulado *Las prácticas de campo como estrategia didáctica para la enseñanza de la biología en la Universidad Pedagógica Nacional*, no se establecen desarrollos importantes. Se define la estrategia didáctica como un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones que permite alcanzar un objetivo y obtener determinados resultados y al conocimiento didáctico de la biología como aquel conocimiento que le permite al profesor enseñar biología a través de la integración y transformación didáctica.

En otro artículo de investigación del año 2015, se problematizó la relación entre biología y pedagogía en la Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional a partir de un rastreo de fuentes y registros. Dicha relación se configuró con fuerzas, choques, matices, resistencias, que permitieron visibilizar tres pliegues y momentos distintos. El primer pliegue identificado mostró una enseñanza de la biología preocupada por la higiene, de modo que, la pedagogía se ubica como estrategia para la prevención y promoción de las prácticas higiénicas del individuo, de la familia y de la comunidad saludable con miras a un progreso socioeconómico del país: “Por lo tanto, se necesitaba intervenir los sujetos, especialmente los niños, con un conjunto de prácticas para mejorar los estados de salud y lograr una educación del cuerpo” (Cano & Hernández, 2015, p. 62)

En el segundo pliego, se destacó las elaboraciones de la expedición pedagógica que produjeron una revolución pedagógica dentro del Departamento de Biología, en la medida en que la pedagogía se situó como una fuerza que generó trazos, cartografías y permitió ver la enseñanza de la biología de otro modo: no dependiente a estrategias científicas o reproductoras de prácticas conductistas.

El tercer y último pliego circunscrito en la diversidad de saberes evidenció una relación entre pedagogía y didáctica basada en múltiples tendencias que circulan y permean la enseñanza de los futuros docentes de biología: la interculturalidad, la inclusión y la diversidad. La pedagogía aparece como eje articulador de distintos saberes y experiencias y como potenciadora de prácticas reflexivas sobre el docente de biología como gestor de cultura, comprometido con demandas de orden social y con la biodiversidad. En síntesis, la pedagogía introduce nuevos interrogantes sobre la vida y lo vivo, se inquieta por el sujeto y el lugar que ocupa en la sociedad.

La pedagogía de la memoria y la enseñanza de las ciencias naturales y la biología son abordadas en el artículo *El camino de la enseñanza de las ciencias naturales a través de la pedagogía de la memoria. Un aporte inicial para pensar la enseñanza de la biología*. La enseñanza de la biología influenciada por la pedagogía de la memoria posibilita identificar los acontecimientos, sucesos, datos y hechos que han permitido la construcción y la reconfiguración de los diferentes componentes estructurantes de la biología. La pedagogía de la memoria es el medio de construcción y apropiación de la identidad colombiana por medio de la rememoración de acontecimientos y procesos articulados con las ciencias naturales y su enseñanza que posibilitan pensar y reflexionar sobre la enseñanza de la

biología desde la indagación de los diversos sucesos que han constituido el contexto colombiano. Trujillo (2015) afirma:

[...] la pedagogía de la memoria se centra en discutir, interpretar y comprender las problemáticas sociales a partir de la educación, se infiere, específicamente desde las humanidades en la educación formal. En ese sentido, si se particulariza en dicha área, ¿cuál sería el papel de las ciencias naturales en el proceso histórico, social y cultural planteado por la pedagogía de la memoria? Es importante tener en cuenta que mediante la enseñanza de las ciencias naturales se reconocen procesos sociales y culturales, lo cual aporta al debate respecto a las formas de transmisión y recreación del bagaje social y en especial lo relacionado con acontecimientos traumáticos referidos a experiencias límites y a lo que muchos denominan lo inexpugnable y lo indecible, pero potencialmente repetible (p. 132).

La pedagogía de la memoria en el contexto institucional posibilita un accionar social en la medida en que reconoce los sucesos históricos, políticos, culturales y sociales, tal como señala Trujillo (2015):

[...] a partir de la memoria comprendida como la representación de sentires, imágenes y experiencias pasadas, lo cual permite contextualizar y problematizar la enseñanza de las ciencias naturales, específicamente la enseñanza de la biología, en un contexto real permeado por situaciones, sucesos y hechos-datos dignos de recordar (p. 153).

Por otra parte, el discurso didáctico es abordado por Beltrán (2015) como un conjunto de estrategias, competencias y conocimientos que pueden ser de tipo pedagógico, didáctico

o disciplinar. Tomar posición como maestro y establecer el modo de interacción profesor-alumno son elementos que configuran el discurso didáctico.

El discurso didáctico dispone de las condiciones necesarias para que un aprendiz de forma inteligente pueda desempeñarse con base en un criterio y aprenda algunas habilidades y destrezas fundamentales para resolver un problema. “Por eso, parte del discurso didáctico implica plantear la naturaleza del problema, y la relación funcional entre el desempeño, como ejercicio inteligente, y la satisfacción de un criterio, en términos de su producto o resultado” (Beltrán, 2015, 93)

Cubillos (citado en Beltrán, 2015) señala que el discurso didáctico es propio de contextos educativos y se caracteriza por producir procesos de conocimiento. Es un proceso de comunicación dialógico entre estudiantes y profesores que posee unos propósitos dentro de una convergencia sociocultural y cognitiva. En ese sentido, implica descripciones, definiciones, clasificaciones, enumeraciones, modelación, lenguajes especializados y herramientas para lograr la eficiencia comunicativa.

De modo que, el discurso didáctico incide en las acciones de los estudiantes y permite que se lleven a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con lo señalado por Beltrán (2015),

[...] se debería atender a ese discurso didáctico porque de una u otra manera está condicionando el quehacer del estudiante conllevándolo a que realice o no una acción, es un proceso autorreflexivo sobre el ejercicio docente, espacio que permite una confrontación e innovación de las estrategias en el aula, al saber que los estudiantes están motivados por realizar una acción, el profesor también lo estará lo

que provoca en él una serie de eventos satisfactorios para el desarrollo de la clase. (p. 94)

El discurso didáctico es pues, el factor externo que parte de una construcción de procesos mentales de asociar, cuyo resultado es la realización de un ejercicio o actividad.

6.4.2 Facultad de Humanidades

En el artículo de Ortega (2017) publicado en la revista Folios se presentan análisis de elementos de distinto orden; por un lado, se aborda el conocimiento didáctico del contenido desde el profesor y la posibilidad que ofrece de pensar en la didáctica desde la teoría antropológica. Esta relación -entre contenido didáctico y teoría antropológica- se constituye como:

[...] un potente marco teórico que soporta la comprensión del trabajo docente a reconocer-se como un trabajo de reorganización, adaptación, transformación o transposición del conocimiento que ha sido dispuesto para ser enseñado (nos referimos de manera específica a los contenidos constitutivos de las disciplinas escolares) (p.88).

La disposición mencionada pasa por la transformación y adaptación de los saberes disciplinares permeados por la aceptación cultural y asuntos del orden científico. El profesor en este proceso debe procurar identificar los elementos a enseñar de una materia específica y el mecanismo óptimo para que los estudiantes puedan comprenderlo fácilmente; el conocimiento pedagógico del profesor se encamina en el acto de transformar el saber disciplinar.

Otra de las formas de denominar la transformación mencionada es la transposición didáctica, a propósito, se menciona que:

El saber enseñado se dinamiza en este sentido a través de la transposición didáctica, la cual representa, entre otros actos transpositivos, la transformación que el profesor realiza del saber sabio (académico, bajo una perspectiva clásica del término) a formas susceptibles de ser enseñadas (didactizadas) y fácilmente comprendidas por los educandos. Se plantea con ello su participación en la enseñanza de una disciplina escolar específica (Ortega, 2017, pp. 91-92).

La profesionalización docente, en el marco de la transposición, se enfoca en acentuar el lugar de los objetos de enseñanza en relación con el acto del maestro. Es a partir de este proceso que se puede situar, más fácilmente, al maestro como intelectual.

Otra postura plantea Aguilera (2017) para quien la apuesta está centrada en la didáctica de las ciencias sociales y la posibilidad historiográfica en la que se sitúa el saber. Esta didáctica específica, describe las formas en las que se aprende en el tiempo, a través de los grupos humanos y el espacio. Se ubica en relación con la reconceptualización de elementos epistemológicos a partir de los que se define el abordaje metodológico del maestro y las estrategias de enseñanza.

El aporte principal de este artículo estriba en el reconocimiento de la didáctica como un campo para el que: “[...] se arriesgan conceptualizaciones propias sobre el campo, al definirse la dcs “como el campo que se dedica a reflexionar con carácter riguroso sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las cuestiones o problemas de la formación cultural y social” (Quiroz y Díaz, 2011, p. 13) (p.23).

7. Análisis

En el presente capítulo se realizará un análisis de lo encontrado en la Facultad de Humanidades y en la Facultad de Ciencia y Tecnología sobre las conceptualizaciones y teorizaciones de la pedagogía y la didáctica en clave de los referentes abordados en el marco teórico del presente trabajo de grado, para lo cual se definieron unas líneas para cada facultad. En la Facultad de Humanidades se establecieron cinco líneas: preeminencia de la perspectiva crítica de la pedagogía, tradición didáctica, la escuela como institución reproductora, lugar de la cultura académica y la pedagogía tradicional. Por otro lado, los análisis de lo hallado en la Facultad de Ciencia y Tecnología se realizarán a partir de cuatro líneas: pedagogía: discusión epistemológica, pedagogía: reflexión y conocimiento, didáctica y aprendizaje, y, por último, didáctica y didáctica general: su distinción.

7.1 Facultad de Humanidades

7.1.1 Preeminencia de la perspectiva crítica en la pedagogía

En los trabajos de grado de la Licenciatura en Ciencias Sociales -los cuales representan un 72.61% de la totalidad de trabajos de grado tematizados de la facultad- la pedagogía crítica es abordada desde la línea norteamericana y británica²⁶. Los conceptos que permitieron articular lo planteado sobre la pedagogía crítica fueron fundamentalmente dos: escuela y maestro. Si bien se alude al término pedagogía en los trabajos de grado de la

²⁶ No obstante, la revisión bibliográfica de los trabajos de grado arrojó que el autor y la obra más citada de la pedagogía crítica es Paulo Freire y su obra *la Pedagogía del Oprimido*.

Licenciatura en Ciencias Sociales, sus desarrollos no corresponden a una sustantivación, en la medida en que es calificada por la perspectiva crítica, lo cual genera el desplazamiento de otras corrientes o líneas de pensamiento pedagógico.

En la didáctica crítica se pudo notar una situación similar, en tanto el lugar de la didáctica es desplazado por lo crítico, de ahí que tampoco se pueda establecer diferencias entre la didáctica crítica y la pedagogía crítica. Lo abordado en el marco teórico sobre la misma, tampoco permite identificar el lugar que tendría la didáctica en esos planteamientos.

7.1.2 Tradición didáctica

A diferencia de la pedagogía, en las conceptualizaciones acerca de la didáctica se encontraron elementos de su tradición, pues se define como la ciencia y el arte de enseñar, ciencia en la medida en que necesita investigar y experimentar nuevas técnicas que les permitan a los profesores mejorar. Es arte en tanto sugiere acciones sobre el comportamiento didáctico, para lo cual debe basarse en datos científicos y empíricos de la educación, puesto que la didáctica no puede separar teoría y práctica. Es el artificio de enseñar todo a todos de un modo rápido, cierto y con solidez con el objetivo de lograr el aprendizaje de los alumnos.

En la misma perspectiva es conceptualizada como una teoría de la enseñanza que se ocupa de sus fines, la descripción de su proceso, el establecimiento de principios para el trabajo del profesor en clase, la concreción del contenido, la formulación de los principios fundamentales de la organización de la clase, el análisis de los métodos de la enseñanza y la selección de los medios materiales empleados en clase. En esa misma línea, la didáctica es abordada en algunos trabajos de grado, como la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucra tres componentes: lo cognitivo, lo disciplinar y los resultados o

metas esperadas de dicho proceso. En otras ocasiones, aparece asociada con el análisis de las prácticas de enseñanza, de sus fines, contenidos y métodos con el objetivo de explicar o identificar problemas, buscar soluciones y mejorar la práctica de enseñanza. Lo anterior corresponde al segundo nivel del campo de la didáctica de acuerdo con Runge (2013): didáctica específica.

7.1.3 La escuela como institución reproductora

La escuela, en un número significativo de trabajos de grado, es entendida como un espacio de reproducción de los valores y privilegios de las élites y de configuración de nuevas relaciones situadas en políticas de mercado y consumo. Dicha lectura, de acuerdo con lo planteado por McLaren (1984) en *La vida en las escuelas*, es realizada por el marxismo ortodoxo, de ahí que la pedagogía crítica propusiera una concepción de escuela basada en una teoría dialéctica que permitiría entenderla como un espacio de dominación y de transformación. De acuerdo con lo encontrado en la ficha de bibliometría, *La vida en las escuelas* es una de las obras más citadas de McLaren. Sin embargo, solo dos trabajos de grado aluden a la escuela como un espacio de dominación y de liberación.

En el análisis de los documentos llama la atención las lecturas poco rigurosas que realizan los estudiantes sobre los planteamientos de la pedagogía crítica y las repercusiones que tienen sobre la educación, dado que, si la escuela es comprendida únicamente en términos de reproducción y dominación, la educación no tendría ninguna posibilidad de transformación. Al respecto, Fernández, García & Galindo (2017) señalan que la izquierda se ha encargado de desprestigiar una de las más grandes conquistas de la clase trabajadora: la escuela, al señalarla como un espacio de control ideológico de la población y como un aparato disciplinario de castigo.

7.1.4 Lugar de la cultura académica

De acuerdo con Tamayo (2007) formar significa, también, formar en la cultura académica que es lo que constituye el ethos pedagógico, sus rasgos son: el rechazo explícito a los argumentos de autoridad, el privilegio por la argumentación racional, el privilegio de la escritura sobre otras formas de expresión, el privilegio al establecimiento de relaciones indirectas con la base material, la estrecha relación entre pensamiento y acción, la búsqueda de consensos mediante la argumentación racional y la tendencia a especializar los discursos.

En contraste, en los trabajos de grado, el diálogo ocupa un lugar de dominio en la relación maestro-alumno y la relación directa con la base material resulta una condición para la formación. Al respecto, resulta importante señalar que la educación liberadora de acuerdo con Freire (2005) es una situación gnoseológica, en la que el objeto cognoscible es el mediatizador de sujetos cognoscentes –educador y educandos-, de modo que, la relación dialógica no se desarrolla de forma espontánea, está mediada por el mismo objeto cognoscible que permite superar la conciencia ingenua presente en la doxa.

[...] por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa [educación liberadora] en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos” (p. 94)

En los trabajos de grado, la pedagogía decolonial es comprendida como una herramienta académica que permite la exploración de los conocimientos desde las subjetividades, experiencias, cotidianidades y luchas de las comunidades. Es decir, es

conceptualizada como una herramienta académica, pero en sus desarrollos los elementos que caracterizarían la cultura académica están ausentes.

En el trabajo de Ariza (2016) sobre la pedagogía crítica, se señala lo planteado:

[...] en los procesos pedagógicos se generara un dialogo entre los diferentes actores de los procesos, y un dialogo que implicara no solo formas de relacionamiento horizontales , sino que , y aquí, se encuentra la esencia misma de la pedagogía critica , que a través de esos espacios dialógicos se generaran procesos de trasformación de las realidades sociales, al ser la escuela parte de la realidad social de la comunidad, todo lo que deviene de ella también es susceptible a estas transformaciones, como lo fueron prácticas de enseñanza, y de aprendizaje, la cuestión docente, las relaciones de la comunidad educativa, y el mismo currículo. (p. 85)

El lugar del saber decantado por escrito, la tradición escrita como elemento organizador y reorientador de la acción, la promoción y anticipación de la discusión de tipo racional no son considerados en lo propuesto. La primacía otorgada a la dialogicidad, a las relaciones horizontales entre los actores del proceso y el debilitamiento de las fronteras de la escuela, representan un abandono de la cultura académica.

Como cierre de este apartado, acudimos al concepto de resistencia planteado por Giroux (1984):

La resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia. Más aún, provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige

su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica. Desafortunadamente, la forma en la que comúnmente es usado el concepto por los educadores radicales, sugiere una carencia de rigor intelectual y una sobre dosis de descuido teórico. (p. 145)

7.1.5 Pedagogía tradicional

Existe un desconocimiento de la tradición pedagógica, lo cual genera que cualquier acción pueda denominarse pedagógica. En los trabajos de grado la crítica a la pedagogía tradicional es una constante -si es que merece tal nombre- pues se señala la necesidad de distanciarse de la pedagogía tradicional, sin antes definirla, desarrollarla y explicarla.

En la siguiente cita Guzmán (2016) señala que el punto de ruptura con la pedagogía tradicional estriba en la resistencia al autoritarismo. Evidentemente, el autor no establece una diferenciación entre autoridad y autoritarismo:

Uno de los aspectos fundantes de la pedagogía autoestructurante es el que deriva de la concepción de que el culmen de la formación del ser humano debe ser la felicidad, y es un punto de ruptura y oposición con la pedagogía tradicional, porque implica una resistencia al autoritarismo y una resignificación de la dimensión socioafectiva del desarrollo humano [...] (p. 74)

Frente a este punto, es oportuno acudir a lo planteado por Arendt (2018), quien señala que la autoridad es fundamental en la educación, en tanto es la responsabilidad que asumen los adultos frente a los nuevos y frente al mundo, de ahí que, sea necesaria la jerarquía entre el niño y el adulto, entre el alumno y el maestro. Los recién llegados no están hechos por completo, se encuentran en un estado de formación, por ello, necesitan la figura del adulto

para su desarrollo y para el ingreso al mundo que los antecede, “[...] como el niño no está familiarizado con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él, como es nuevo hay que poner atención para que este nuevo ser llegue a fructificar en el mundo tal como el mundo es.” (Arendt, 2018, p. 241)

El discurso de la igualdad ha producido un mundo y una sociedad infantil de acuerdo con lo planteado por la autora. El niño, al emanciparse de la autoridad de los adultos, queda sujeto a una autoridad mucho más aterradora y tiránica: la de la mayoría, contra la cual no puede rebelarse por su falta de razonamiento, ni tampoco puede apartarse para ir al mundo de los adultos, pues se encuentra cerrado.

Arendt (2018) sitúa otro supuesto relacionado con el saber del maestro. Señala que a raíz de la influencia de la psicología moderna y de los dogmas del pragmatismo, la pedagogía se tornó en una ciencia de la enseñanza, emancipándose por completo de la materia que se va a transmitir. Situación que deja a los alumnos abandonados a sus propias posibilidades “[...] ya no existe la fuente más legítima de autoridad del profesor, ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos” (Arendt, 2018, p. 233)

En la siguiente cita del trabajo de grado de Rodríguez (2014) se señala la importancia de la innovación y la actualización en la profesión docente, puesto que la pedagogía tradicional no ha permitido alcanzar los objetivos esperados:

No caer en la rutina, aceptar la innovación y la actualización, con más tiempo escolar destinado a clases y no en actividades superfluas, es lo que los docentes entrevistados consideran debe hacerse para sobrellevar las dificultades inherentes a

su profesión. Definitivamente estos docentes deben abrir su mente sinceramente a la renovación mediante una capacitación innovadora, contextualizándose mucho más dentro del marco de la “Pedagogía para la Comprensión” y arriesgándose a experimentar con métodos que den resultados óptimos, ya que al parecer no ha funcionado la vieja fórmula de la Pedagogía Tradicional para promover el pensamiento histórico y crítico en las aulas. (p. 105)

En el mismo trabajo de grado lo tradicional también aparece asociado con la alienación. Llama la atención que el autor citado en el trabajo de grado comprenda el paradigma industrial como tradicional y que se refiera a la didáctica industrial:

[...] podemos sustentar una crítica contra la educación tradicional al afirmar como pretende Miguel de Zubiria Samper que: “El paradigma industrial, (entendido por tradicional por el mismo autor) busca informar, el profesor adopta la didáctica industrial, así le enseñaron en la facultad, persigue una función informativa, no interrogativa, ni problematizadora” (Zubiría de Samper, 2006. p: 22) así es como los niños suelen aprender, con un docente que les mastique los contenidos, evitándoles la fatiga de analizar, argumentar y por ende de transformar con convicción su entorno (Rodríguez, 2014, p. 47)

Por último, la práctica tradicional de la escuela y la enseñanza aparecen en el trabajo de grado de Talero (2015) como favorecedoras al sistema económico y productivo imperante:

Se hace necesario transformar la idea y la práctica tradicional de la escuela y la enseñanza, que ha sido diseñada para servir y fortalecer el sistema económico y productivo imperante, en medio de sociedades empobrecidas, injustas, opresoras y

excluyentes; en efecto el escenario educativo se implanta como una institución por excelencia reproductora, reguladora, y moldeadora de las diferencias sociales, constructora de valores, conductas y sujetos funcionales a un modelo de sociedad consumista. Por lo tanto, la educación y la pedagogía deben estar en función de sujetos libres (p.47)

De acuerdo con Saldarriaga (2003), la pedagogía tradicional no puede desaparecer, dado que ha sido el lugar donde el sentido común de los maestros ha conservado unas prácticas que fueron la fuente misma de su oficio, impidiendo que la modernización pedagógica separe a los maestros de su tradición, comprendida como memoria, oficio y sentido. El caso de la didáctica es distinto, pues se encontraron referencias a la tradición didáctica y como se señaló anteriormente, los desarrollos toman en cuenta las discusiones que se han realizado sobre esta, de ahí que, esta sea entendida en un sentido amplio. Es decir que, negar lo tradicional conduce a abandonar una de las luchas que desde la década de 1980 han caracterizado las discusiones pedagógicas en el país: la reivindicación del lugar del maestro. Rescatar su lugar como intelectual –tal como se señala en los trabajos de grado- es también, recuperar esa tradición.

7.1.6 Indiferenciación entre pedagogía y didáctica

La pedagogía proyectiva se define como una proyección epistemológica y un conjunto de herramientas didáctico-metodológicas orientadas hacia el fortalecimiento del sujeto personal, social y político. En esta definición, no se establece una diferenciación entre la pedagogía y la didáctica. De acuerdo con los referentes teóricos abordados, la pedagogía se diferencia de la didáctica por su carácter epistémico y por el lugar que ocupan los contenidos.

7.2 Facultad de Ciencia y Tecnología

Los análisis correspondientes a la facultad en cuestión se desarrollaron en cuatro vías, la primera relacionada con la estructura del término pedagogía para el cual se reconoce una discusión epistemológica. La segunda se relaciona con la pedagogía asociada a la reflexión sobre los conocimientos y saberes, esta reflexión se pone en discusión con las condiciones en las que se posiciona al maestro y a la investigación en la década de 1980. La tercera menciona el lugar de la didáctica en los niveles de apropiación hallados en los trabajos de grado y su relación estrecha con el aprendizaje. La cuarta y última, acoge las diferenciaciones de la didáctica en la facultad, sus condiciones epistemológicas y prácticas.

7.2.1 Pedagogía: discusión epistemológica

En primer lugar, vale la pena destacar la estructura identificada de la pedagogía a partir de los hallazgos; el término es desarrollado y conceptualizado conforme a cinco tipos diferentes de asociación, primero, su carácter epistemológico y la necesidad de historizar el concepto para dar cuenta de su procedencia, lo cual puede verse evidenciado en la siguiente cita de Atehortúa (2015):

El término pedagogía proviene de las raíces paidos, que significa niño y gogía, que significa llevar o conducir. En la antigüedad, este término se utilizaba para referirse al sujeto que guiaba a los niños en su crecimiento (mental, físico, emocional), mientras que en la actualidad el término hace referencia a todas las etapas del ser humano y no se limita a una simple guía, sino a una vivencia, conducción o apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (p.31)

A la pedagogía se articula inherentemente el sujeto maestro y el niño o estudiante. Segundo, una corriente epistémica relacionado con la posibilidad de identificar en la pedagogía un carácter científico a través del conocimiento -esta caracterización permite dar cuenta de una relación entre la pedagogía y las ciencias de la educación-. Tercero, el carácter disciplinar de la pedagogía asociado a una construcción discursiva sobre la reflexión frente a los saberes y conocimientos de la sociedad; cuarto, una reflexión filosófica relacionada con el triángulo maestro, conocimiento, estudiante y finalmente, una perspectiva que denota el carácter práctico de la pedagogía.

Los anteriores hallazgos entran en diálogo con el planteamiento de la profesora Olga Lucía Zuluaga y del GHPP en general en tanto se reconoce la pedagogía como saber. Si se tiene en cuenta que, de acuerdo con Runge (2012),

La pedagogía es entendida por Zuluaga también en un sentido amplio como un saber, es decir, como “un conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes” (Zuluaga, 1987, p. 193). Aquí Zuluaga entiende por saber, como ya lo dijimos, un espacio bastante amplio que va más allá del conocimiento científico y que se refiere al agrupamiento de discursos de distinta índole —por ejemplo, discursos científicos y no científicos— y de conocimientos de niveles diferentes. (p.35)

La posibilidad que otorga la denominación de saber a la pedagogía permite abrir su horizonte conceptual a elementos propios del campo disciplinar y profesional que propenden la inclusión de la investigación y la reflexión, ampliando así elementos concernientes a: su funcionalidad, no solo en la escuela sino en los debates educativos en general, su operatividad

y la movilidad brindada al destacarse elementos de su vertiente metódica y conceptual lo cual permite el diálogo con otras disciplinas desde ámbitos prácticos y de relaciones.

Así pues, se pueden realizar dos afirmaciones: la primera es que los hallazgos permiten la identificación del saber pedagógico como concepto articulador en el que confluyen una serie de enunciados asociados a prácticas, saberes y sujetos determinados -en este caso, conforme a las definiciones de pedagogía halladas en los trabajos de grado de la facultad se identifica al maestro y al niño o estudiante como agentes-. La segunda es que, atendiendo a que el carácter social de la pedagogía ha sido determinante desde la década de 1980, a partir del Movimiento Pedagógico, se puede identificar un desarrollo germinal de la pedagogía crítica a partir de una serie de nociones respecto al influjo de la teoría crítica y su ánimo transformador, pero con una perspectiva ecológica y ambiental.

Lo anterior es leído desde Echeverri (2009) como proliferación, si se cuenta con que, para que haya proliferación, deben existir conceptos en común. Lo común en este caso es: el maestro, el niño o estudiante, la reflexión y el establecimiento de unos fines.

7.2.2 Pedagogía: reflexión y conocimiento

La segunda vertiente se relaciona con el carácter de la pedagogía asociado a la reflexión sobre los conocimientos y saberes que en términos analíticos concierne a la emergencia de la investigación, situada en la década de 1980 y al Movimiento Pedagógico. Para este planteamiento se parte de la afirmación de Torres (2018) en la que “[...] la pedagogía se ocupa de la investigación de cuestiones globales de la educación, la razón de esto es que lleva consigo un aspecto de beneficio social.” (p. 86) Tal ocupación reconocida tiene procedencia en la observación de ciertas alteraciones en la relación maestro-estudiante

producto de la informatización de la sociedad, la descentralización de la enseñanza, la sustitución del conocimiento por la experiencia, entre otras razones.

De acuerdo con Echeverri y Zuluaga (1998) la pedagogía para 1980 sufrió un proceso de atomización del que puede decirse que, “[...] el maestro ya no es reconocido por su autoridad de conocimiento y se ha desdibujado su papel ético, por tanto, queda por debajo o en igualdad de condiciones al alumno.” (p.14) Por consiguiente, su posicionamiento como intelectual permitiría, en primer lugar, la desinstrumentalización de objetos y conceptos de la pedagogía a través de la investigación, el segundo lugar, el reconocimiento del saber del maestro a partir de la captación del entramado que constituyen las ciencias y las disciplinas y el encuentro con objetos y conceptos del saber pedagógico con el fin de que el maestro vuelva a simbolizar la sociedad a través del restablecimiento de la relación entre sociedad-escuela. De ahí que en los trabajos de grado se encuentren afirmaciones como la de Atehortúa (2015) para quien:

La pedagogía como parte de los procesos educativos, aparece cuando el saber que se encuentra en los grupos, los pueblos y las comunidades, es tematizado a partir de las reflexiones del mismo y permite tener las bases necesarias para entender el “como”, el “por qué” y el “hacia donde” de la educación. Rafael Ávila en su libro *¿Qué es pedagogía?* Plantea que: “Mientras que la educación puede ser consciente o inconsciente, la pedagogía es siempre y necesariamente un producto de la conciencia reflexiva (Lucio, 1989). (p.31)

Esto quiere decir que la lectura del maestro no solo debe ser desde su hacer sino también desde su saber.

7.2.3 Didáctica y aprendizaje

La tercera vía refiere a la didáctica y su relación estrecha con el aprendizaje. La didáctica es definida como la disciplina de los métodos de enseñanza e instrucción que tiene como propósito la dirección del aprendizaje.

De acuerdo con lo planteado por Zambrano (2006) la didáctica puede ser entendida como una disciplina científica, atendiendo a las condiciones de su procedencia, en la que se estudia la circulación, la apropiación y las condiciones de enseñanza y aprendizaje de saberes específicos. Aunque en gran medida, su quehacer esté centrado en el profesor y en la enseñanza como su condición, los referentes epistemológicos en los que se fundamenta permiten identificar que la disociación de la enseñanza y el aprendizaje cuando se habla de didáctica no es posible. Los fundamentos se organizan de la siguiente manera:

1. El saber disciplinar es entendido como el quehacer de la ciencia, se relaciona con su actividad y resultados.
2. Los conceptos propios de la ciencia requieren de un desplazamiento para ser enseñados en la escuela.
3. Requiere de la creación de una gramática que le permita reconocer las condiciones sociales y políticas para desplazar el saber científico a la institución escolar.
4. Se basa en la especificidad de los saberes para encontrar los medios idóneos de divulgación
5. Hace uso de unas teorías que le permitan explicar el conjunto de reglas que se requieren para posibilitar el aprendizaje.

Si se tiene en cuenta que para agenciar las dispersiones necesarias a la hora de generar un aprendizaje es necesario de un manejo propio del saber disciplinar potenciado por la

enseñanza del maestro, en los hallazgos efectivamente se estaría hablando de didáctica, no obstante, la sinonimia entre enseñanza y didáctica puede traer problemas en tanto aluden a asuntos que, si bien pueden relacionarse, no corresponden a lo mismo.

7.2.4 Didáctica y didáctica general: su distinción

Finalmente, la distinción entre didáctica y didáctica general radica en que la primera se relaciona con la solución de problemas prácticos, desarrollo profesional docente, y la reflexión y el análisis del quehacer del profesor. Mientras que a la segunda se le atribuyen elementos metódicos y técnicos, como ya se mencionó.

El reconocimiento de la didáctica como parte de la pedagogía puede verse evidenciado en los planteamientos de Runge (2013) quien menciona que la didáctica pasa de ser el arte de la enseñanza a entenderse como una subdisciplina de la pedagogía que “[...] se ocupa de investigar y reflexionar de un modo teórico, práctico y aplicado sobre —las situaciones de— enseñanza” (p. 204) involucrando así procesos que conciernen al aprendizaje, el quehacer docente y la Bildung.

La enseñanza, como objeto de la didáctica, es una práctica educativa que desarrolla en los alumnos una serie de habilidades, destrezas y conocimientos; es entendida desde parámetros institucionalizados, racionalizados, profesionales y modernos. En ese sentido se caracteriza por contar con: una intencionalidad que direcciona la intervención educativa, compuesta por el efecto, la finalidad y el propósito de la misma; una planeación en términos metódicos, sistemáticos y dialécticos que tienen que ver con el tiempo, el espacio y los contenidos o cánones temáticos; la institucionalización en la que la enseñanza corresponde a un sistema educativo particular lo cual define a quiénes se enseña y quién enseña, y

finalmente, la profesionalización del enseñante debido a que la enseñanza supone la especialización trabajada generalmente en las Normales y en las Facultades de Educación.

Esta definición requiere adoptar diferentes orientaciones teórico-disciplinares, planteamientos, posiciones, orientaciones y prácticas, de ahí que se relacione con lo descrito en los hallazgos respecto al término didáctica; la didáctica general, desde el planteamiento de Runge (2013), podría aludir a la parte de la didáctica encargada de la planeación -el componente metódico que la integra, relacionada con la didáctica general puede afirmarse en el artículo de la revista realizado por Tamayo (2014).

La definición de planeación mencionada con anterioridad también se relaciona, en términos del presente análisis, con lo que se plantea en los trabajos de grado respecto a la línea de adjetivación de la didáctica a través del uso constante de la estrategia y la unidad didáctica. A propósito, en el trabajo de grado de Díaz (2015) se menciona:

[...] asumen que los factores considerados en la planificación se relacionan con la formación científica del profesor, con su formación didáctica y con su modelo educativo, y a partir de estos recogen cinco acciones que proponen deben llevarse a cabo en dicha planificación: análisis científico, análisis didáctico, objetivos, estrategias didácticas y evaluación (p. 47-48)

Como puede evidenciarse, la didáctica se relaciona con un principio metodológico, asociado en otros términos a la formación de los maestros en cuanto a la lectura que se debe hacer de los contextos que habitan los estudiantes, lo cual genera que, finalmente, la didáctica como adjetivo se reduzca a un conjunto de técnicas, actividades, secuencias o acciones inmediatas (Sosa, 2018).

7.2.5 Acápite

Se considera necesario realizar el presente apartado en la medida en que la sinonimia encontrada entre enseñanza y didáctica en los documentos tematizados fue latente. En la medida en que el presente trabajo de grado se centra en las conceptualizaciones y teorizaciones de la didáctica y la pedagogía en las dos facultades trabajadas, a nivel metodológico no fue posible presentar los desarrollos de los tipos de enseñanza que se hallaron en la Facultad de Ciencia y Tecnología, empero, es pertinente cuestionar el lugar de esta en la facultad y las posibles implicaciones que pueda tener su uso en el porcentaje de adjetivación y sustantivación de la didáctica en dicha facultad.

Lucio (1989)²⁷ advertía a final de la década de 1980 la confusión conceptual en lo que refiere a conceptos que circulan en el campo educativo. Respecto a la enseñanza, el autor menciona que:

La enseñanza (o instrucción) representa un aspecto específico de la práctica educativa. [...] la enseñanza como práctica social específica supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza/aprendizaje (o al menos de enseñanza...) (p.37)

Lo anterior supone que la enseñanza organiza y designa el quehacer educativo a partir de la especialización de esta en una institución escolar y en un espacio particular -salón de

²⁷ Como nota al pie en el artículo referenciado, se sitúa que un borrador de este estuvo en circulación entre estudiantes y profesores de la Universidad Pedagógica Nacional en el primer semestre del año 1989 con el fin de aportar al debate. Lo anterior permite identificar que la sinonimia hallada en el presente trabajo de grado no es nueva en la universidad y que, pese a que se ha puesto en discusión las diferencias de los mismos, según parece, después de tres décadas aun no la logrado resolverse.

clases-. No obstante, el autor reconoce la existencia de una enseñanza artesanal que cuenta con poca sistematicidad y que se orienta a un asunto empírico.

La especialización mencionada con anterioridad es denominada como didáctica, la cual se comprende por el mismo autor como “[...] el saber que tematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etc” (p. 38) especializa la enseñanza al fundamentarse en áreas del conocimiento, lo cual ha permitido su evolución hacia un saber científico y una teoría práctica; la didáctica sistematiza la enseñanza. Runge (2013) retoma esta mirada de la enseñanza como lo global y la didáctica como lo específico a partir de su lectura de Comenio, a propósito, menciona:

Cabe decir que desde el punto de vista histórico —desde el mismo Comenio (2003)- el concepto de enseñanza abarca todo lo que comprende la situación de enseñanza, es decir, el “maestriar” y el aprender en un contexto escolarizado. Enseignement en el mundo francófono y Unterricht en el mundo alemán son expresiones que dan cuenta de dicha significación con respecto a la enseñanza dentro de la didáctica continental europea. De allí que al hablar de la didáctica como la disciplina que estudia la enseñanza (Unterricht, enseignement) se estaría aludiendo tanto a los procesos de docencia como a los de aprendizaje. (p.204)

Sumado a esto, el hecho de reconocer a la didáctica como la disciplina que estudia la enseñanza permite entonces su estructuración y realización a partir de las preguntas: quién, por parte de quién, con quién, cuándo, dónde, qué, cómo, con qué, para qué y en qué marco, lo que implica acudir a un marco histórico-práctico.

Ahora bien, León, Parra y Rodríguez (2017) sitúan un referente que permite identificar algunos asuntos frente al estado de la didáctica en la universidad:

Al circunscribir la pedagogía dentro de los campos de Pedagogía y Didáctica y Prácticas Pedagógicas y Didácticas (I, II, III), se encontró que esta mantenía un vínculo con la “enseñanza de”, con el aula, con el maestro y con el estudiante lo cual, dio como resultado un lugar limitado para los desarrollos teóricos y/o prácticos de la pedagogía. (p.71)

El presente análisis agregaría que, no sólo se limitó el lugar de la pedagogía, sino que también, los desarrollos teóricos y prácticos que pudiera tener la didáctica en la universidad se truncaron a partir de su relación con la práctica –en la revisión de los resultados del proyecto realizado por los profesores referenciados se evidencia que durante el periodo que comprende tal proyecto no se identifica un espacio designado a la pedagogía o a la didáctica exclusivamente- lo cual podría traer como consecuencia la desaparición del término.

8. Conclusiones

A manera de conclusión se exponen los siguientes planteamientos: la pedagogía en la Facultad de Humanidades es abordada en dos sentidos: 1) pedagogía crítica y pedagogías que toman conceptos de la misma y 2) las pedagogías abordadas por Miguel de Zubiría, las cuales se sustentan en el constructivismo. Por otra parte, en la Facultad de Ciencia y Tecnología, la pedagogía es desarrollada y conceptualizada conforme a cinco tipos diferentes de asociación: 1) su carácter epistemológico y la necesidad de historizar el concepto para dar cuenta de su procedencia 2) corriente epistémica relacionada con la posibilidad de identificar en la pedagogía un carácter científico a través del conocimiento 3) el carácter disciplinar de la pedagogía asociado a una construcción discursiva sobre la reflexión frente a los saberes y conocimientos de la sociedad 4) una reflexión filosófica relacionada con el triángulo maestro, conocimiento, estudiante y 5) una perspectiva que denota el carácter práctico de la pedagogía.

En lo que refiere a la didáctica, es posible afirmar que en las dos facultades se encuentra articulada con la enseñanza y el aprendizaje. En la Facultad de Humanidades, se señala que la didáctica se ocupa de la teorización, investigación y reflexión de la enseñanza en aras del aprendizaje. En la Facultad de Ciencia y Tecnología, la didáctica es definida como la disciplina de los métodos de enseñanza e instrucción que tiene como propósito la dirección del aprendizaje. Una diferencia clave entre ambas facultades, se encuentra en la delimitación entre didáctica general y didáctica, pues mientras en la Facultad de Humanidades se hace alusión a la didáctica específica, en la Facultad de Ciencia y Tecnología, se establece una diferenciación entre didáctica y didáctica general, la primera relacionada con la solución de problemas prácticos, desarrollo profesional docente, y la reflexión y el análisis del quehacer del profesor, la segunda, encargada de elementos metódicos y técnicos.

Ahora bien, la entrada al campo discursivo de la pedagogía²⁸ por la que optó el presente trabajo de grado se relaciona con la sustantivación, la adjetivación y la forma adjetivada de los dos conceptos, al respecto es relevante mencionar que, la identificación de elementos que evidencian la emergencia de los dos conceptos en la Facultad de Humanidades y en la Facultad Ciencia y Tecnología se hallaron en las tensiones generadas a partir del Movimiento Pedagógico y la Tecnología Educativa en los propósitos formativos que cada una potenció al interior de la universidad²⁹. Estas posturas trajeron como consecuencia la lectura de la pedagogía y la didáctica desde diferentes tradiciones.

En cuanto los temas y posturas que posibilitan su coexistencia se reconocen las teorizaciones y condiciones ya mencionadas, además de articulaciones respecto a las mismas en la Facultad de Ciencia y Tecnología y dispersiones en cuanto a la Facultad de Humanidades. Las formas en las que se configuran los sujetos: maestro-estudiante también fue un elemento clave a la hora de comprender lo encontrado como campo discursivo pues, en el caso de cada facultad se denotan características específicas y formas de hacer particulares -fue llamativo encontrar la reivindicación constante al lugar del maestro en la educación-. Además de la identificación y rescate del núcleo conceptual de los discursos pedagógicos a través de las reiteraciones de: maestro, estudiante, enseñanza, aprendizaje, escuela, fines educativos, reflexión y práctica.

Por último, vale la pena destacar que a través de un rastreo en documentos de carácter histórico, con el fin de encontrar posibles causas al grado de adjetivación de la didáctica en

²⁸ En el presente trabajo de grado se reconoce a la didáctica como un subcampo, en el campo discursivo de la pedagogía, en el que también confluyen tradiciones, teorizaciones, conceptos, nociones, sujetos de discurso y prácticas.

²⁹ Se rescatan estos elementos como posibilidades de investigaciones futuras.

la Universidad Pedagógica Nacional, se encontró en el trabajo de grado de Romero y Taborda (2017) la conformación del área de formación básica del educador -resultado de las reformas gestadas a finales de la década de 1970 y principios de la década de 1980- para la cual, era necesario “[...] formar a los futuros maestros, especialmente, en habilidades para la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje y para el diseño de estrategias metodológicas para el alcance de los objetivos del aprendizaje” (p.43) lo cual permite evidenciar varios acontecimientos: el primero, la identificación de una inclinación hacia la centralidad que posteriormente tendría el aprendizaje en la formación de maestros. Segundo, la centralidad en la planificación y las estrategias, lo que pudo traer como consecuencia la adjetivación que se logró evidenciar en las dos facultades, tanto para la didáctica como para la pedagogía, como producto de la instrumentalización del quehacer educativo a partir del ánimo de impulsar la tecnología en el país.

Aunque en los documentos se mencione que la implementación de la tecnología educativa no se desarrolló en toda la universidad de la misma manera, para el presente trabajo de grado, es importante situar las transformaciones de los propósitos formativos de la universidad, los cuales se encaminaron en determinado momento a formar un maestro que diseñara, adaptara e implementara material educativo. De ahí que se considere importante cuestionar ¿por qué si la Tecnología Educativa no tuvo un desarrollo sólido en la universidad, algunas décadas después la didáctica y la pedagogía se ven reducidas a los propósitos que aquella tenía?

9. Referencias Bibliográficas

- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15.27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- Albana, A. (2017) La comprensión lectora fortalecida mediante recursos didácticos apoyados en TIC. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Angarita, Y. (2015) Catálogo descriptivo de materiales y recursos didácticos del DMA-UPN para la enseñanza de las Matemáticas. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Arendt, H. (2018) Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Colección Clásicos Universales de Formación Política Ciudadana.
- Ariza, L. (2015) Profesor novel de biología: tensiones, retos y potencialidades en su práctica. Análisis del conocimiento didáctico del contenido de la nutrición en dos licenciados. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Ariza, N. y Yara, L. (2016) Los saberes otros como posibilidad para la enseñanza de territorialidad en la escuela IEDR Olarte en Usme Rural. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Atehortúa, W. & Tunjano, A. (2015) Propuesta pedagógica y didáctica para el área de tecnología e informática en los grados quinto y sexto del Colegio Eduardo Santos IED . (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Bejarano, D. (2016). La investigación como estrategia de enseñanza de las ciencias naturales: concepciones pedagógicas de los docentes de educación media en el instituto pedagógico nacional. *Bio-grafía*, 9(17), 63.71. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.17bio-grafia63.71>
- Bejarano, L. (2015). Caracterización del discurso didáctico de una licenciada en biología y su influencia en la motivación de los estudiantes. *Bio-grafía*, 8(15), 84.95. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.8num.15bio-grafia84.95>
- Beltrán, A. & Lázaro, W. (2014) Caracterización del conocimiento del formador de profesores en Didáctica de las Matemáticas a través de un estudio de caso. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

- Beltrán, R. (2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista educación y pedagogía*, (44), 11-31.
- Bernal, J. (2016) Estrategia pedagógica para la conservación de la biodiversidad a partir de los murciélagos. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Bernal, L. (2016) Lineamientos para la construcción de la enseñanza del concepto de territorio en la escuela hoy. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Bocanegra, A. (2015) Diseño de una estrategia didáctica para aportar al manejo de los residuos orgánicos producidos en la granja del IPN. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Botia, A. (1993). " Conocimiento didáctico del contenido" y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, (16), 113-124.
- Burbano, J. (2016) Rediseño y aplicación de una propuesta de material didáctico a partir de tres materiales del espacio de práctica educativa año 2013, Licenciatura en Electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Calderón, I; Marín, D; Noguera, C.; Rubio, D. (2018) Informe final de proyectos de investigación. DSI-451-17 La pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: UPN.
- Cano, S. & Hernández, C. (2015). Matices, pliegues e incitaciones entre la Biología y la Pedagogía en la licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. *Bio-grafía*, 8(14), 55.64. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.8num.14biografia55.64>
- Castiblanco, C. (2017) Desarrollo de la comunicación Interpersonal a través de la Pedagogía Intercultural. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Cely, A. (2014) Concepciones de lugar y de ciudad en el libro de texto. Aportes para la comprensión de la educación geográfica en la educación básica. (PRIMERA FASE). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Consejo Superior (2010) Acuerdo 007 de 2010. Universidad Pedagógica Nacional
- Cuevas, C. & Bautista, J. (2015) Proyecto: memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial. Proyecto DSI- 373-14. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Díaz, M. (1993) El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Textos Universitarios–Universidad del Valle

- Díaz, M. (2019) ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, (50), 29-49.
- Díaz, M. y Martínez, A. (2015) La construcción del concepto de FEM y otros asociados en el contexto de la electricidad, transformando modos de hablar y maneras de experimentar análisis del diseño e implementación de una secuencia de enseñanza, en la educación media (Tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá
- Echeverri (2009) Múltiples comienzos de un campo conceptual de la pedagogía. Editorial Bonaventuriana. Bogotá.
- Echeverri, A., & Zuluaga, O. L. (1997). Campo intelectual y Campo Pedagógico de la Educación. *Revista Educación Y Ciudad*, (4), 12-23. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/236>
- Fandiño, A (2015) De la resistencia a la rebelión : propuesta teórica y pedagógica para la enseñanza de la historia reciente de Colombia sobre la violencia política en grado noveno. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Fonseca, G. (2017). El conocimiento pedagógico del Contenido en profesores de biología: Una revisión documental. *Bio-grafía*, 10(19). <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.10.num19-7219>
- Freire, P. (2015) La pedagogía del oprimido. Siglo XXI
- Gaitán, D. (2017) Lectura cooperativa estrategia metodológica para generar acercamientos significativos al texto literario. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Gallego, R., & Pérez, R. (1998). Aprehensibilidad- enseñabilidad- educabilidad: una discusión. *Revista Colombiana De Educación*, (36-37).
- García, L. (2017) El desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en articulación con la evaluación como comprensión. Unidad didáctica implementada en el curso 505 del LIFEMENA jornada tarde año 2017. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- García, L. (2018) Fortalecimiento de valores ambientales hacia el cuidado de la fauna de la vereda Santa Helena : una experiencia en la escuela rural a través del diario de campo como una propuesta pedagógica. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Gauta, B. (2016) Enseñanza de los conflictos socio-ambientales generados por el extractivismo minero en la ciudad de Bogotá. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI editores.

- Gómez, E. (2015). La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes. *Revista Educación Y Ciudad*, No. (12), pp. 69-86. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/178>
- Gómez, M. (2005) La transposición didáctica: Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vo. 1, 83-115.
- Guzmán, K. (2016) Cómo diseñar un proceso de enseñanza y aprendizaje sobre el calentamiento global a partir de los procesos de conceptualización que realizan los estudiantes de conceptual B, del Instituto Alberto Merani?. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Herrera, A. (2016) Secuencia didáctica para la enseñanza de la Tecnología a partir de la robótica educativa. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Infante, J. & Ramírez, L. (2014) Orientaciones pedagógicas para propiciar la comprensión crítica de las situaciones de uso/abuso de drogas en el INEM de Kennedy. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Jaimes, D. (2017) Un bestiario fantástico para la producción textual. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- León, A. Gil, Y. Cárdenas, E., García, M. & López, G. (2017). ¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia? *Praxis & Saber*, 8(16), 249-274
- León, A., Parra, G. & Rodríguez, J. (2017) Resultados del proyecto de investigación DSI-486-18 Formar maestros en la Universidad Pedagógica Nacional (1950-2000): Configuración del Archivo Pedagógico Institucional. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Lucio A., D. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 35-46.
- Maldonado, F. (2017) Hacia el desarrollo de la comprensión lectora una realidad contextual. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Marín, D; Noguera, C.; Rubio, D. (2017). Propuesta de Investigación año 2018. Bogotá: UPN. Documento de trabajo.
- Martínez, J. (2016) Extracción del licopeno en el tomate y su enseñanza en estudiantes de educación media mediante el modelo de pedagogía conceptual. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Martínez, O. (2015) Estrategia didáctica enfocada en la astronomía para la integración curricular de las áreas de Ciencias Naturales y Tecnología e Informática en el colegio Madre Paula Montal. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XX*
- Mendoza, A. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 1(1), 83-115
- Merchán, C. (2018). Modelamiento pedagógico de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, (44). <https://doi.org/10.17227/ted.num44-8989>
- Mockus, A ; Hernández, C.; Granes, J; Charum, J y Castro, M. *Las Fronteras de la escuela. Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994.*
- Montaña, J. (2014) *La transposición del concepto de aromaticidad en los libros de texto. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.*
- Mora, D. (2016) *Enseñanza de la Filosofía en contextos de educación media en Bogotá: una propuesta pedagógica a partir del cine. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.*
- Mora, D., & Cely, D. (2014) *La escuela y la Alianza del Pacífico una propuesta de innovación pedagógica para la enseñanza del Neoliberalismo como temática escolar. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.*
- Moreno, N. (2018) *Renovación urbana y segregación socio-espacial en Barrancas: una propuesta pedagógica para su reconocimiento y problematización. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.*
- Moyano, L (2017) *caracterización de seis programas para la formación docente de ELE en la ciudad de Bogotá. Trabajo de grado; Bogotá, UPN.*
- Muñoz, A. (2017) *Orientaciones pedagógicas y didácticas en la ruralidad: un posible camino del maestro de Biología en el campo. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.*
- Noguera, C. & Marín, D. (2019). *La pedagogía considerada como campo discursivo. Pedagogía y Saberes, (50), 29-49.*
- Ortega, J. (2017). Conocimiento escolar y conocimiento “disciplinar” del profesor: algunas reflexiones sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares. *Folios, (45), 87.102.* <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios87.102>
- Ortega, P., Merchán, J.& Castro, C. (2018) *¿Oiga señor, y ese fusil para qué? Pedagogía de la memoria para el ¡Nunca Más! Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.*
- Ortiz, J. (2015) *Paz perpetua, conflicto armado y paz en Colombia hacia unas pedagogías críticas para la paz. Experiencia pedagógica con los estudiantes del colegio San*

- Cristóbal Sur del curso 1001. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Ossa, A. (2015) Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 2015, 1(44), 102-118
- Pamplona, S. & Pascuas, S. (2015) La reconstrucción de la experiencia en la práctica pedagógica: aportes para la enseñanza de la Biología desde la perspectiva de la Educación Popular. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Parra, S. (2016) Los aportes de los conceptos gadamerianos de prejuicio, tradición y autoridad en la interpretación de textos filosóficos en la escuela. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Peña, D. (2017) Propuesta: diseño de una unidad didáctica en electrónica básica, para los docentes del área de Tecnología e Informática en el grado noveno del Centro Integral José María Córdoba I.E.D. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Pinzón, C. (2016) Enseñanza y aprendizaje de circuitos eléctricos en la localidad de Usme. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Puentes, C. (2016) Propuesta de enseñabilidad y aprendizaje dialógico del territorio. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Quinche, S. (2015) Filosofía para la autonomía como estrategia para la formación de seres libres. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Ramírez, C. (2015) Implicaciones de la migración y el desplazamiento forzado por violencia política en el proceso de formación de la comunidad quichua al interior del Colegio Liceo Nacional Antonia Santos y los estudiantes de grado noveno del IED Gerardo Molina Ramírez en Bogotá una propuesta desde la pedagogía crítica. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Ríos, R. (2006) De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 44, pp. 11-31.
- Roa, J. (2019). Hacia una didáctica crítica: de la instrumentalización-castración a la reflexión-con-sentido. *Revista de Educación y Desarrollo* 49, 15-19
- Rodríguez, A. (2016) Aproximación a un estado del arte en el uso de las TIC para la enseñanza de la Química en la educación básica y media en Bogotá. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Rodríguez, L. (2014) Promoviendo el pensamiento crítico y reflexivo por medio del uso del teatro social una didáctica alternativa para la enseñanza de las nociones del

- tiempo histórico en los grados 301-401 jornada mañana del Colegio Germán Arciniegas. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Rodríguez, O. (2015) Diseño de un material didáctico como recurso educativo en el aprendizaje de las energías renovables para estudiantes del grado séptimo. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Rojas, A. (2009). La Didáctica Crítica, critica la crítica educación bancaria. 2. 93-108.
- Rojas, N.& Roa, D. (2016) Estrategia pedagógica para el reconocimiento de los ecosistemas colombianos y la apropiación de la soberanía ambiental a través del cine. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Romero, W. & Taborda, Y. (2017) La formación de maestros en la década de 1980: El caso de la Universidad Pedagógica Nacional. Hacia un Núcleo Básico Común de Formación. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Ruíz, A. & Florez, M. (2015) El cuento como material didáctico en la enseñanza de los valores de la conservación del agua en primera infancia. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Runge, A. (2012). La pedagogía como campo intelectual: tensiones en el origen del movimiento pedagógico. Educación y Cultura, 97
- Runge, A. (2013) Didáctica: una introducción panorámica y comparada. Itinerario Educativo. n.º 62. 201-240
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación, 27(62), 201-240
- Saldarriaga (2003) Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio
- Sánchez, A. (2014) Unidad didáctica para la enseñanza del diseño tecnológico a partir de la biónica, aplicada al área de tecnología e informática dirigida a los estudiantes de grado 11º del colegio Delia Zapata Olivella. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Sánchez, D. (2018) ¿Puede hablar el espacio escolar? Etnografía de las tensiones entre la arquitectura escolar, lo pedagógico y las prácticas educativas en el Colegio Almirante Padilla. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Sandoval, L. (2017) Leyendo tras el telón. Propuesta didáctica interdisciplinar de literatura. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Sepúlveda, J. (2015) La formación docente como un aporte a la construcción de una educación intercultural comprometida con el fortalecimiento territorial de los estudiantes del Centro Etnoeducativo Sierra Nevada. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

- Sierra, C. (2018) Diseño de una cartilla como estrategia didáctica que incida sobre las concepciones de hongos y bacterias en estudiantes de grado cuarto del Colegio Néstor Forero Alcalá. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Sosa, D. (2018) Cine y Sexualidad : una estrategia pedagógica para su abordaje en la escuela. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Talero, M. (2015) Enseñanza de las Ciencias Sociales : re-significación de la historia y la geografía para emprender reflexiones sobre el contexto social actual. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Tamayo, A. (1992). Saber pedagógico (Una visión alternativa). *Pedagogía Y Saberes*, (3), 27.30. <https://doi.org/10.17227/01212494.3pys27.30>
- Tamayo, L. (2007) Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 3, núm. 1, pp. 65-76.
- Tamayo, Ó. (2014). Pensamiento crítico dominio específico en la didáctica de las ciencias. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, (36). <https://doi.org/10.17227/01203916.4686>
- Torres, E. (2018) El cine como herramienta didáctica para fomentar procesos de enseñanza-aprendizaje en historia. Caso específico dictaduras militares en América del Sur entre las décadas de 1970 y 1990. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Torres, J. (2018) Siguiendo las huellas del oso de los Andes: una constitución de la práctica de campo como estrategia didáctica para enseñanza-aprendizaje del concepto ecosistema de alta montaña en el Municipio de Fómeque con los estudiantes de IDEMAG. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Trujillo, L. (2015). El camino de la enseñanza de las ciencias naturales a través de la pedagogía de la memoria. Un aporte inicial para pensar la enseñanza de la biología. *Bio-grafía*, 8(15), 130.135. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.8num.15bio-grafia130.135>
- Tunjano, D. (2016). Creando mundos ficcionales--- narrando fantasías. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Universidad Pedagógica Nacional (2014) Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019.
- Velandia, A. & Torres, A. (2017) Vida, saberes y esperanza : tejiendo la palabra desde la memoria. Orientaciones pedagógicas para el reconocimiento y valoración de lo vivo y la vida fundamentadas en la memoria colectiva del proceso de colonización del municipio El Retorno, departamento del Guaviare. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

- Zambrano, A (2006) Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. *Educere*, vol. 10, núm. 35, pp. 593-599. Universidad de los Andes
- Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & saber*, 7(13), 45-61.
- Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y saberes*, (50), 75-84
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia–Anthropos–Siglo del Hombre.