

DESPLAZAMIENTOS Y EFECTOS EN LA  
FORMACIÓN DE UN CAMPO CONCEPTUAL  
Y NARRATIVO DE LA PEDAGOGÍA  
EN COLOMBIA (1989-2010)<sup>1</sup>

Jesús Alberto Echeverri Sánchez<sup>2</sup>

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se inscribe en las corrientes investigativas que desde la década de 1960 buscan definir teórica y conceptualmente la pedagogía en Colombia, sin dejar, naturalmente, de tener en cuenta sus incidencias prácticas y políticas. Me refiero a los trabajos epistemológicos e históricos de la profesora

<sup>1</sup> Este artículo se deriva del proyecto de investigación *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*, financiado por Colciencias, la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de San Buenaventura y la Universidad del Valle. Código 1115-452-21145. La periodización elegida se corresponde con el inicio de una corriente que pensaba la pedagogía y la educación según el concepto de *campo*; sin embargo, ello no significa que se desconozca la producción que desde 1970 se había realizado en torno a la pedagogía como disciplina y saber pedagógico.

<sup>2</sup> Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y coordinador nacional del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHP), Universidad de Antioquia. Correo electrónico: yogamanda123456@yahoo.es.

Olga Lucía Zuluaga y su grupo de investigación, quienes desde 1975 hasta la fecha vienen trabajando en esta dirección. La otra corriente que se enmarca en esta perspectiva es la del profesor Mario Díaz Villa, quien realizó un minucioso estudio de la producción educativa y pedagógica en Colombia entre 1970 y 1990, partiendo del concepto de *campo* elaborado por Basil Bernstein.

La escritura del presente artículo se desprende, además, de la experiencia obtenida en el transcurso del proyecto *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (PCEP), proyecto que en palabras de uno de sus asesores internacionales, el profesor Marcelo Caruso (2010), fue ambicioso y, en esta medida, también arriesgado, pues se enfrentó al análisis y la reconstrucción de los discursos pedagógicos que circularon en un país como Colombia, y ello, según el asesor, constituye una empresa hasta ahora única en Latinoamérica.

Este artículo está dividido en dos partes. En la primera se enuncian tres desplazamientos experimentados por la pedagogía en Colombia entre 1989 y 2010. Estos tienen como propósito regular la aparición, las luchas e intersecciones de los campos que emergen en este período. Ahora, estos desplazamientos no pueden ser leídos de forma lineal o en yuxtaposición; es más, en una apuesta por evitar una lectura de este tipo, analizo en la segunda parte de este artículo algunos de los conceptos presentes en el primer desplazamiento, conceptos que, a su vez, funcionan en los procesos de formación de aquellos campos que se inscriben en el segundo y el tercer desplazamientos. Dicho de otro modo, me preocupó, en la segunda parte de este artículo, por presentar aquellos conceptos que, pese a que existen en el interior de los dos últimos desplazamientos, no cumplen la misma función que en el primero. La diferencia radica en que en los últimos hacen parte de un proceso de formación de campos, mientras que, en el primero, rematan en la formación de un *campo del saber sobre la historia de la educación y la pedagogía* (CSHEP).

El primer desplazamiento va del aparato<sup>3</sup> a la historia de las prácticas pedagógicas. En él, la formación de un *taller de conceptos de la historia de las prácticas pedagógicas* (TCHPP)<sup>4</sup> se aglutina en torno a la historia de las prácticas pedagógicas, y es en esta primera expresión del taller donde el concepto de *enseñanza* reviste un papel central. El segundo desplazamiento va de la historia de las prácticas a la formación de maestros. Aquí, la *formación* aparece como el eje alrededor del cual se articulan dispositivos,<sup>5</sup> saberes y experiencias. El tercero va de la formación de maestros a la multiplicidad de campos y talleres. En él proliferan<sup>6</sup> los

<sup>3</sup> Al respecto dirá Bourdieu: "Me opongo abiertamente a la noción de aparato que es, para mí, el caballo de Troya del peor funcionalismo: un aparato es una máquina infernal, programada para alcanzar ciertas metas" (2007: 68). Los aparatos son, en palabras del mismo autor, "un estado patológico de los campos" (p. 68): en ellos no hay espacio para la lucha o la resistencia.

<sup>4</sup> El Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, al pensar la historia como un taller de conceptos, hace factible articular pedagogía e historia de la pedagogía. Esta articulación fue interrumpida por las diferentes crisis que la pedagogía experimentó desde fines del siglo XIX hasta la actualidad; ellas escindieron la práctica y la teoría pedagógica de su historia. Ahora, es importante señalar que en el interior del aparato no es posible que se forme un taller, en la medida en que aquel está centrado en reglas y normas que bloquean las luchas y oposiciones entre los diferentes agrupamientos de investigadores, luchas y oposiciones indispensables para la conformación de los talleres; el objetivo del aparato es la dominación y no la producción de conceptos y la explicitación de las reglas de formación de campos, que conduzcan a luchas y resistencias.

<sup>5</sup> En el segundo desplazamiento, el *dispositivo* aparece con un perfil pedagógico que soporta la orientación de la formación de maestros en las escuelas normales de Colombia (1996-2002). Esta experiencia aportó sentidos éticos, estéticos, culturales, espaciales y pedagógicos, y en esta medida ayudó a descifrar significados ocultos o no conscientes. La diferencia con el TCHPP característico del primer desplazamiento radica en que aquí se buscó detectar, en la formación de maestros normalistas, la aparición de un dispositivo múltiple denominado *formativo-comprensivo*.

<sup>6</sup> La proliferación es un río que arrastra sistemas, edificios teóricos, conceptualizaciones, teorizaciones, experiencias y prácticas. Cuando empleo la metáfora del "río que arrastra", me refiero a conceptos e instituciones que son modificadas por la acción de la proliferación, conceptos como *enseñanza, educación, formación, aprendizaje, escuela, método*, etc. Paradójicamente, la proliferación le suministra a la reconceptualización una materia prima de primer orden para sus construcciones conceptuales y experienciales. Su supremacía sobre la

1 Deep Taller de concep  
Dionicio

objetos que urden la trama de la pedagogía, encarnada en conceptos como *formación, educación, escolarización y aprendizaje, pedagogía*. Estos conceptos, en ocasiones, se despliegan en la ciudad, la corporalidad, la dramaturgia y lo virtual. Esta proliferación de los objetos de la pedagogía desborda el modo de ser de las disciplinas, las ciencias, las instituciones y los funcionarios, y los lleva a habitar la apertura y la pluralidad.<sup>7</sup>

La proliferación que tiene lugar en estos desplazamientos y que, como se ha dicho, desborda las lógicas de la disciplina, es uno de los elementos que justifica la necesidad de hablar de *campo*, pues es a través de este concepto que se leen las luchas y se describen estas proliferaciones.

Además de los desplazamientos mencionados, existe una serie de agrupamientos de fuerza que condicionan<sup>8</sup> el ritmo de las temporalidades que presiden el retorno de la pedagogía

reconceptualización se funda en la primacía de las problematizaciones sobre las soluciones en el proceso de formación de los campos que tienen como eje la pedagogía; dicho de otro modo, la reconceptualización no tiene la potencia suficiente para procesar todas las problematizaciones e interrogantes que se gestan desde la proliferación. La posición hegemónica que ocupa la proliferación sobre la reconceptualización impide el establecimiento de dominaciones absolutas que nos sumerjan en la zozobra que conlleva la regresión a un aparato, que es, en suma, el que nos condena a una cancelación de las luchas y controversias que debilitan los endierros típicos de los aparatos.

7 La apertura es la forma de habitar las fronteras, los territorios desconocidos, las tensiones con la cultura, los saberes y ciencias, sin la protección de garantías teóricas fundadas en verdades universales. La pluralidad está ligada a la multiplicación de los sentidos de los conceptos. Un caso dicente es el concepto de *enseñanza*, que se desdobra en enseñabilidad (Flórez, 1994), en enseñar (Martínez, 1990), en acción comunicativa (Mockus *et al.*, 1994), en actividad del maestro en el interior de la relación maestro-alumno (Vasco, 1990) y en objeto macro (Zanuga y Echeverri, 1990). La multiplicación del concepto de *enseñanza* no es pedagógica o ininteligible; por el contrario, se asienta en conceptualizaciones potenciales sus diferenciaciones y matices.

8 El condicionamiento no puede confundirse con las determinaciones o causalidades estrechas. Este introduce los elementos de una relación en un juego de posibilidades que no están regidas por ninguna de las predestinaciones características de los modelos o las teorías aprioristas.

sobre sí misma; esto, sin privarse de un contacto con el afuera,<sup>9</sup> entendido como una fuente de problematizaciones.<sup>10</sup> No es un

9 En esta elucubración, el concepto de *afuera* está unido a la proliferación de conceptos y experiencias, las cuales garantizan la apertura a conceptos y acontecimientos que escapan a la jurisdicción de la ley y el aparato, tales como el Movimiento Pedagógico de la década de 1980, la Expedición Pedagógica Nacional por cuenta propia anticipándose al pensamiento y la acción de los intelectuales. Mediante la expresión "intelectuales" se comprende a los investigadores universitarios que en la década de 1980 se volcaron sobre las empresas autónomas de investigación pedagógica o educativa, y que tuvieron como escenario la escuela, la familia y las instituciones de ciencia, saber y cultura, esto es, empresas autónomas de investigación que recorrieron espacios por los que las escuelas cuentan las realizadas por el Grupo Federici, la profesora Araceli de Tezanos, el profesor Marco Raúl Mejía, el profesor Abel Rodríguez y los miembros del GHP, mientras que entre las experiencias educativas y pedagógicas se destacan las mencionadas por Peñuela y Rodríguez (2009) en su libro sobre el Movimiento Pedagógico. Entre estas experiencias están las del grupo de Ubaté en el departamento de Cundinamarca, la Escuela Popular Claretiana realizada en la ciudad de Bogotá, la experiencia pedagógica de Aipe (Huila), el proyecto Digno Segura. Ahora, en esa corta primavera que llamamos Movimiento Pedagógico, la tensión entre maestros e investigadores no se resuelve, sino que se activa, y como resultado de dicha activación se produce una aproximación de los maestros a la investigación en dos direcciones: legitimación de la pedagogía del maestro como saber experiencial y análisis de las funciones orgánicas que maestras y maestros desempeñan en la sociedad, tanto las gremiales como las que se involucran con la dirección del Estado y la sociedad civil, dentro de las cuales se cuenta la educación. La aproximación de los maestros a la investigación y a los investigadores los lleva a ser portadores de un conocimiento sobre sí mismos y a buscar senderos para diferenciarse de los investigadores. Así las cosas, a los investigadores no les queda más remedio que volverse maestros, en el sentido de exteriorizar en el relato y la imagen los maestros que los habían y formaron a través de sus vidas escolares, universitarias y cotidianas.

10 Las problematizaciones que en este contexto se le hacen a la pedagogía emanando de los estudios patrocinados por los centros de investigación en las facultades de educación, los institutos de investigación pedagógica, el Ministerio de Educación Nacional, algunas secretarías de educación departamentales y los grupos de investigación fundados por maestros colombianos. Aquí se destacan también dos publicaciones del Instituto para la Investigación Educativa (IDEP) y la Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, tituladas *Desconformanza, ciudadanía y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003)* (Sanz, 2007) y *Perfiles de*

“retorno” en el tiempo del almanaque, sino que comprende los tiempos que recorren la composición de los tres desplazamientos y sus efectos sobre las diferentes formas de existencia que adquiere la pedagogía.

#### A PROPÓSITO DEL CONCEPTO DE DESPLAZAMIENTO

Tres son los desplazamientos de la pedagogía que nos habitan. El primero parte del funcionamiento del sistema educativo como aparato y de ahí pasa a la historia de las prácticas pedagógicas. Este desplazamiento acontece en la medida en que los estudios epistemológicos de la pedagogía introducen la historia de la pedagogía en la historia de las prácticas pedagógicas.<sup>11</sup> El segundo desplazamiento se produce de la historia de las prácticas pedagógicas a la formación de maestros y a la escuela, mientras que el tercero va de la formación de maestros a una proliferación de campos en las fronteras con el currículo, la enseñanza de las ciencias, la sociología de la educación, las ciencias de la educación, entre otras. Estos desplazamientos de la pedagogía son los que regulan las periodizaciones que hacen las veces de indicadores de los agrestes destinos de los talleres y campos entre 1989 y 2010.

Ahora, estos desplazamientos no se entienden como un simple cambio de lugar o de estado, ni mucho menos como el paso del ser al no ser; los desplazamientos son una fuerza que marca

*los docentes del sector público de Bogotá* (Saenz et al., 2011). La primera publicación da cuenta del desborde de la escuela pública sobre la ciudad de Bogotá, mientras la segunda aporta datos sustanciales para entender el papel actual del maestro. De igual manera, cabe destacar las publicaciones y los actos realizados alrededor de investigadores como Andrés Klaus Runge y su grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH), y el profesor Armando Zambrano Leal, como líderes de la conexión entre la tradición alemana y francesa con los campos pedagógicos y educativos. Destaco dos publicaciones recientes: *Educación, eugenesia y progreso: bipoder y gubernamentalidad en Colombia* (Runge et al., 2012) y *Filosofía de la educación y pedagogía* (Zambrano et al., 2013).

la periodización de las condiciones de posibilidad,<sup>11</sup> las cuales se activan a partir de una coyuntura<sup>12</sup> teórico-práctica que, en el trasegar de la pedagogía entre 1970 y 2010, está ligada a la irrupción de movimientos por el saber-poder, como lo fue el Movimiento Pedagógico Nacional (década de 1980) y la presencia de intelectuales e investigadores en las luchas magisteriales. En otras palabras, los desplazamientos fijan una fecha que no es más que un indicador de la emergencia de un concepto, de un taller, de una problematización y de unos conceptos articuladores donde se cruzan el saber y el poder, como es el caso del Movimiento Pedagógico Nacional, la Expedición Pedagógica Nacional, las múltiples empresas autónomas de experimentación pedagógica y didáctica que fundan los maestros, antes y después del Movimiento Pedagógico y la reforma de las escuelas normales del departamento de Antioquia a finales de la década de 1990 y principios de la de 2000.

Las coyunturas<sup>13</sup> condicionan (no determinan) los ritmos de formación de los desplazamientos; al fijar su realización en el tiempo y el espacio dan paso a la yuxtaposición de modelos

<sup>11</sup> “La condición de posibilidad consiste en ubicarse en los estratos, en las procedencias conceptuales, las cuales son muy importantes para entender por qué un concepto se llega a formar. De igual forma, las procedencias de la formación de los objetos discursivos sirven para comprender por qué un objeto se llega a formar” (Castrillón, 2002: 2).

<sup>12</sup> Ninguna coyuntura, al decir de Gramsci, según Hall y Mellino, es “entramente coyuntural. [...] toda coyuntura está atravesada por tendencias de larga data. Así, en cualquier situación, siempre estaremos frente a distintas temporalidades, en el sentido de que podemos tener coyunturas más o menos duraderas, más o menos profundas, etc., y dentro de tendencias o procesos de trayectoria más larga” (2011: 50).

<sup>13</sup> El profesor Humberto Quiceno (2010), en su reflexión sobre el campo conceptual y narrativo de la educación y la pedagogía (CONEP) contenida en este libro, dice que no todos los campos surgen como fruto de coyunturas históricas, lo que constituye un acierto; sin embargo, se hace necesario diferenciar entre un condicionamiento coyuntural ejercido desde un externalismo, sea político, económico o cultural, y un condicionamiento que se desprende una vez que la historia es comprendida como un taller de conceptos. Desde esta última perspectiva, la historia no adquiere ninguna connotación determinista, sino que actúa desde el conjunto de relaciones que ella misma genera. En el último acápite, donde

pedagógicos en materia de prácticas y conceptos que transitan por espacios pedagógicos que no concuerdan con los contextos de procedencia, como sucede en la gestación del concepto de *enseñabilidad*<sup>14</sup> que, según Rafael Flórez (1994), se elabora en el interior de las ciencias naturales a pesar de su contenido pedagógico, o la existencia de conceptos elaborados por Juan Amós Comenio y que, según la profesora Zuluaga (1993), aún nos sugieren reflexiones y siguen siendo preguntas abiertas dentro del saber pedagógico actual.<sup>15</sup> La aseveración de Flórez se inscribe en una aguda reflexión epistemológica, mientras que la disquisición de Zuluaga se ubica en una historia de conceptos. Ambas coinciden en mostrar la versatilidad del concepto de *enseñanza*, incluso en circunstancias en que pierde tempranamente su hegemonía frente al aprendizaje.

#### PRIMER DESPLAZAMIENTO: DEL APARATO A LA HISTORIA DE LAS PRÁCTICAS

En este primer desplazamiento se datan indelebles huellas de trabajo pedagógico. Pululan una serie de movimientos sociales y políticos por el saber-poder, como es el caso del Movimiento

---

vemos cómo los desplazamientos son atravesados por los conceptos de *Miller*, *historia* y *conceptos articuladores*, volveré sobre el asunto.

<sup>14</sup> Este concepto, según nos lo indica el profesor Rafael Flórez (1994), es un principio universal que afirma que todo lo que hacen, piensan o sienten los seres humanos puede ser enseñado a otros de manera sistemática.

<sup>15</sup> Ambos ejemplos me sirven para ilustrar la manera en que los desplazamientos característicos del proceso de formación del campo conceptual y narrativo de la pedagogía (CCNP) no recorren la línea del tiempo tradicional, es decir, no dan cuenta de un punto llamado "origen" ni de uno denominado "fin". En este caso, la mirada está puesta en el proceso, y es aquí, justamente, donde sitúo los ejemplos que nos brindan Flórez y Zuluaga. En el primer caso, el profesor nos muestra cómo un concepto que es central para su concepción pedagógica se gesta en una epistemología de las ciencias naturales. En el segundo, se presenta la vigencia de un pasado-presente que no es otra cosa que la vigencia de algunos conceptos de Comenio y otros pedagogos en el interior del saber pedagógico actual.

Pedagógico,<sup>16</sup> la Expedición Pedagógica Nacional,<sup>17</sup> la refundación de las escuelas normales superiores<sup>18</sup> y las diversas experimentaciones pedagógicas que los maestros gestionaron en la década de 1970, donde cabe resaltar la participación de grupos como el de Bacatá.<sup>19</sup> En algunos casos, estas experiencias perviven en la actualidad.

<sup>16</sup> "El llamado Movimiento Pedagógico en Colombia surgió en 1982 y se constituye en el acontecimiento más importante gestado por el magisterio a través de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) que aglutina más de 200.000 maestros de Instituciones públicas con Sindicatos Seccionales en todos los Departamentos del territorio nacional" (Tamayo, 2006: 102).

<sup>17</sup> Dicha experiencia, al decir de Unda, Orozco y Rodríguez, "recoge y a la vez actualiza muchas de las expresiones del Movimiento Pedagógico en Colombia, es una propuesta que se inscribe en el marco de las acciones que también se adelantan en otros países de América Latina por la revalorización social del magisterio las cuales, reconociendo la importancia de las luchas gremiales por las mejores condiciones laborales y de vida de los maestros, enfocan a la vez la dimensión cultural y política de la pedagogía, con la cual no nos aislamos, sino que nos articulamos a otros movimientos locales e internacionales para pensar las nuevas condiciones de la sociedad, avanzar en la crítica al modelo económico neoliberal imperante en estos tiempos de globalización y propiciar, a partir de ello, la construcción de nuevas formas de solidaridad y de proyectos emancipatorios. En esta perspectiva, la Expedición hace un llamado para conformar un frente social por la defensa de la educación pública" (2001: 3).

<sup>18</sup> Dicho proceso de refundación se da durante el Proyecto Acción (Apropiación del campo intelectual de la educación para la formación de maestros en Colombia), que va de 2000 a 2003; sin embargo, cabe anotar que el trabajo con las escuelas normales superiores venía realizándose desde 1995. De hecho, este es el año que marca mi encuentro con dichas escuelas. Este se puede leer como un viaje en el que fui acogido por paisajes, cuerpos, ritmos y rostros que hicieron brotar sobre mi piel los maestros que me coparon a través de mi existencia. La identificación con los maestros internos me dio otras miradas para examinar las condiciones que existían en estas instituciones para visualizar dispositivos formativo-comprensivos que, funcionando como analizadores, nos develaron los sentidos ocultos de las prácticas pedagógicas y produjeron al unísono experiencias espaciales que nos llevaron a entender que la territorialidad de las prácticas pedagógicas no se circunscribía al aula como dispositivo arquitectónico. En la Escuela Normal Superior de Sopetrán, por ejemplo, se vivieron experiencias que reconocen la territorialidad como una dimensión que se extiende más allá del aula, a partir de la aplicación creativa de las metodologías de la clase paseo y del diario pedagógico del pedagogo francés Célestin Freinet.

<sup>19</sup> Para conocer más acerca de este grupo, véase *Vivencias, debates y transformaciones. Memorias Grupo de lenguaje Bacatá 20 años* (Torres et al., 2008).

Mediante estos acontecimientos, los maestros lucharon por modificar el lugar que ocupan en la división social de los saberes, un lugar diferente al que se les asigna desde el aparato como empleados públicos y asalariados, es decir, no solo lucharon por ser reconocidos como profesionales, sino también como sujetos de saber pedagógico que, dentro de un determinado juego de fuerzas, devinieron algunas veces portadores de este saber o, en otras, productores.

En las investigaciones históricas en torno a la pedagogía, las prácticas que tienen lugar en el interior del aula adquirieron una existencia real,<sup>20</sup> distinta al formalismo al que son sometidas cuando se reducen a un método (como sucedió con la tecnología educativa en la década de 1970).<sup>21</sup> La realidad a la que hago referencia le confiere a la pedagogía una articulación a múltiples saberes, disciplinas, ciencias y luchas y, en esta medida, las prácticas devienen relacionales (Bourdieu, 2007). Algunas de estas se filtran entre los componentes de la sociedad, son visitadas por la política, la cultura y la ciencia;<sup>22</sup> ya no irrumpen como objeto pasivo,<sup>23</sup> sujeto a determinaciones externas, sino como un conjunto de relaciones mediante las cuales la pedagogía define su interioridad sin renunciar a tallar su rostro en los vínculos con el afuera. La pedagogía entra en un plano de lucha con la sociología, la economía y las demás ciencias, debido al vínculo que las abarca de concepto a concepto y de problema a problema.

20 Lo real significa incrustar las prácticas pedagógicas que se dan en el interior del aula como una forma metodológica o curricular en las relaciones políticas, económicas, científicas, culturales y de saber que se dan en la sociedad, en medio de una coyuntura histórica y de saber.

21 La expresión "formalismo del método" hace referencia a que la pedagogía queda reducida a un medio que sirve a un fin neutro y vacío. Dicho de otro modo, la pedagogía queda al servicio de fuerzas e intereses ajenos a ella; queda, en resumen, instrumentalizada.

22 Es el caso de las prácticas de enseñanza que, partiendo de la escuela, atraviesan la Iglesia, el Ejército, el hospital, la peluquería, las ciencias y las calles de las ciudades.

23 Un objeto sin vida propia, que recibía de las ciencias sociales y naturales sus significados.

En el momento en que la *pedagogía*, comprendida en palabras de Zuluaga (1999) como saber pedagógico,<sup>24</sup> rota entre saberes, ciencia y sociedad, se desplaza a la historia de las prácticas,<sup>25</sup> escapa a los juegos que entre maestros y alumnos copan el salón de clase. No los somete al olvido, sino que los piensa desde otra dimensión. Dicho de otra manera, sujetos como el maestro logran habitar, durante el auge del Movimiento Pedagógico (1975-1994),<sup>26</sup> otras esferas, bien fueran políticas, culturales, científicas y educativas; su actuar se hizo realizable en otros escenarios en

24 "Para el caso del saber pedagógico, el concepto de saber nos permite explorar situaciones prácticas de la enseñanza, la escuela y el maestro, hasta situaciones conceptuales de la pedagogía. En el primer sentido podemos analizar las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por relaciones con la política. En el segundo sentido, podemos analizar asuntos o problemas, hoy fundamentales para la pedagogía, como lo es la relación con la Didáctica, con los saberes enseñados y los problemas de la pedagogía en la interioridad de las ciencias de la educación" (Echeverri y Zuluaga, 1990: 179). Como puede observarse, se trata de una herramienta potente para el análisis de la formación de los campos, bien sean aquellos que se centran en la pedagogía o aquellos que se centran en la educación. Además, permite conocer los procesos internos de formación a los que llamo *reconceptualización* y las condiciones externas que la rodean, esto es, la proliferación. Incluso, dicha herramienta nos conduce a interrogar aquellas problematizaciones que desconocen la pedagogía, tomándolas como objetos de investigación, como sucedió con el equipo dirigido por la profesora Zuluaga que interrogó las ciencias de la educación francesas desde los conceptos que el GHPF forjó para trabajar la formación de la pedagogía en Colombia, en un esfuerzo por internacionalizar la metodología investigativa diseñada por el grupo.

25 Entendida como una práctica entre prácticas sociales, económicas, políticas y científicas, cuyo encuentro tiene lugar en la historia de la pedagogía como taller de conceptos.

26 El Movimiento Pedagógico es la unidad en una coyuntura de larga duración entre la teoría pedagógica y el movimiento magisterial. La periodización que presento a continuación se hace con la salvedad de que nadie elige los múltiples comienzos a los que está sometido en la historia.

<sup>27</sup> Las fases que propongo son:

Del 75 al 83. Fase de dispersión y de encuentro.

Del 84 al 88. Fase de mayor consolidación discursiva.

Del 89 al 94. Fase de recordificación y disgregación del Movimiento Pedagógico.

[Hasta donde lo he de analizar].

los que su devenir no queda reducido, como en antaño, al uso del método en el salón de clases.<sup>27</sup>

El tránsito del aparato a la historia de las prácticas abre senderos para la formación de campos.<sup>28</sup> unos acuden al llamado de la pedagogía y otros al de los intelectuales. En el segundo caso, el trabajo de Mario Díaz Villa en 1990 sobre el *campo intelectual de la educación*, además de ser pionero, es representativo en cuanto descubre el oficio de investigador en educación en el país. No obstante, su obra, pese a estar sustentada en la lingüística de Bernstein y la concepción de campo de Bourdieu, no logró superar la concepción reproductivista<sup>29</sup> del maestro y la escuela, en la medida en que al primero le negó la posibilidad

Sin período de delimitación. Fase de recomposición del Movimiento Pedagógico rizomático... líneas de conexión y diferenciación con las redes pedagógicas" (Peñuela y Rodríguez, 2009: 212). El lector debe tener en cuenta que una cosa es la periodización de la formación de la pedagogía, otra la de la formación de los campos y otra la de la formación del Movimiento Pedagógico.

27 Entre 1994 y 2013, años en que el Movimiento Pedagógico debe enfrentar la contrariforma pedagógica y educativa apadrinada por el Estado, el maestro se ve privado de un saber pedagógico. En este sentido, se debe comprender que las redes pedagógicas en las que el magisterio se atinichera para resistir buscan conservar y ampliar las relaciones con la pedagogía.

28 Los campos, ya sean pedagógicos, educativos, étnicos o comunicativos, se inscriben en la conformación de un programa de investigaciones que busca defender las particularidades históricas, culturales, pedagógicas, étnicas y comunicativas de dichos proyectos de campo. En el decurso de este trabajo iré nombrando los diferentes campos que aparecen en el sendero de formación de un CNRP; por ahora destaco el *campo étnico*; su génesis "corresponde a la aparición de un espacio social para resolver los asuntos étnicos de la diversidad cultural, de acuerdo con los presupuestos teóricos del campo propuestos por Bourdieu (1991-1995) [...] En Colombia hay un campo étnico, que es el espacio multicultural en desarrollo. El campo étnico se define por las relaciones de la diversidad étnica y sus 'otros' entornos y no solo por las formas estructuradas preexistentes (pueblos indígenas, afrodescendientes, gitanos, inmigrantes, etc.)" (Zambrano, 2006: 53-54). Con esta mención se quiere exaltar la presencia del concepto de *campo* en los problemas más relevantes de la discusión sobre la nacionalidad colombiana.

29 El reproductivismo cultural, económico y político sumergió al maestro en la repetición de esquemas procedentes de las ciencias naturales y humanas. Además, este reproductivismo sometió a la pedagogía a ser un reflejo, sin vida propia, de las condiciones sociales, políticas y económicas de la sociedad.

de producir conocimiento y a la segunda le limitó el funcionamiento a la normativa del Estado.

Llegados a este punto, es importante iniciar un recorrido sucinto a través de las producciones de grupos y autores que labran diferentes conceptos de *campo*, teniendo como norte la pedagogía,<sup>30</sup> reconociendo, de entrada, el valor de las disquisiciones y utopías realizadas en torno a la pedagogía durante las últimas dos décadas del siglo XX. Este recorrido cobra sentido en la medida en que algunos de los conceptos elaborados por estos grupos y autores enriquecen el proceso de formación de un CNRP.

Entre 1989 y 2010 aparecen campos que se bifurcan en dos: los que tienen como eje la educación y los que tienen como centro la pedagogía. Dentro de los primeros cabe destacar el ya mencionado *campo intelectual de la educación* (1990), formulado por el profesor Mario Díaz,<sup>31</sup> y el *campo de agenciamiento de la educación*,<sup>32</sup> concebido por el profesor Alberto Martínez Boom y

30 Antes, quiero dejar constancia de que la formación del concepto de *campo*, en sus diferentes modalidades, se asienta más en una afirmación que en una negación, la cual reza: sin otros en un CNRP, no podemos llegar a devenir (Zapata *et al.*, 1993).

31 Díaz forja el concepto de *campo intelectual de la educación*, en el cual los investigadores nos podemos reconocer, aunque no sin distorsiones. Este concepto no se logra distanciar suficientemente del reproductivismo político, cultural y económico que recaía tradicionalmente sobre la escuela y el maestro. Al no diferenciar entre pedagogía y educación, no logra concebir una autonomía para los conceptos pedagógicos, y el proceso de formación de la pedagogía se confunde con el proceso de formación del sistema educativo.

32 "La educación, su práctica y su problematización enuncian un asunto complejo que pudimos abordar, como lo propuso el proyecto, desde el concepto de campo. Advirtiendo que asumirlo como tal sirve básicamente como horizonte conceptual para explicar el modo como las mutaciones en la educación afectan a la pedagogía, es decir, la manera como la crisis de los sistemas pedagógicos ha perflado 'signos dubitativos a los intentos de seguir pensando la pedagogía como ciencia, disciplina científica en proceso de construcción, ciencia del espíritu, teoría reconstructiva o ciencia experimental' (Zulaga y Echeverri, 1990: 16). A eso alude la investigación general cuando somete la constitución del campo conceptual de la pedagogía a múltiples comienzos que involucran a su vez diversos planos de reconceptualización, apropiación y proliferación discursiva" (Martínez y Orozco, 2010).

Jhon Henry Orozco (2010). En intersección,<sup>33</sup> con estas dos concepciones de campo emerge el *campo profesional y disciplinar*,<sup>34</sup> formulado por Andrés Klaus Runge y su grupo (2010), en el cual, retomando la tradición alemana, la pedagogía tiene como objeto la educación. En la segunda vertiente se ubican los trabajos de Olga Lucía Zuluaga (2009) sobre los *campos conceptuales*,<sup>35</sup> el antes nombrado CCNEP,<sup>36</sup> formulado por Humberto Quiceno (2010), el *campo de la educación en ciencias*,<sup>37</sup> de Luz Victoria Palacio, Mónica Machado y Bertha Lucía Henao (2010) y, por último, un CCNP,<sup>38</sup> del que he venido hablando.

<sup>33</sup> Por *intersección* entiendo el punto en el que dos campos educativos o pedagógicos se encuentran. Dicho punto de encuentro puede ser un concepto, una experiencia, una práctica, un sujeto o un relato.

<sup>34</sup> Para los autores, un *campo profesional y disciplinar* se configura como un modo estratégico a través del cual se hace posible la defensa de la profesión docente en Colombia. La idea es mostrar el potencial del concepto de *campo* aplicado a la pedagogía y proponer procesos de disciplinarización de esta para hacerle justicia a lo profesional y lo disciplinar.

<sup>35</sup> Para Zuluaga y Herrera, “Los conceptos de *saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico*, unidos al concepto de campo(s) conceptual(es), constituyen herramientas teóricas que nos acercan a las conceptualidades producidas en otras culturas como la francesa, la anglosajona y la alemana. Estas herramientas hacen visibles y decibles problematizaciones y alternativas para nuestra contemporaneidad educativa” (2009: 29).

<sup>36</sup> Para el profesor Humberto Quiceno, el CCNEP es un concepto necesario para pensar la forma histórica del campo entre 1970 y 2000. En esta época, la pedagogía no puede ser pensada sin la educación. Para el autor, el campo es un método, una herramienta útil a la hora de analizar determinada situación histórica.

<sup>37</sup> El *campo de la educación en ciencias* se configura como un espacio en el que confluyen estudios, investigaciones, presupuestos teóricos y otros asuntos en relación con la educación, aparte de múltiples ciencias y saberes.

<sup>38</sup> La idea de campo me aproxima a aquello que no es pedagogía; en otras palabras, me ubica en las fronteras con las ciencias y las disciplinas. El campo sitúa los cuestionamientos a la pedagogía en el mundo del concepto; ahí la activación de las tensiones entre maestros e investigadores que operan lentamente, y someten al maestro a formaciones de larga duración bajo la dirección de los investigadores. Las expediciones pedagógicas y las historias de vida de los maestros nos abren a una experiencia espacial que no está atada al plano del tablero ni a las cuatro paredes del aula; en ella, maestros e investigadores se anudan en torno a relatos y metáforas. Esta experiencia me llevó a pensar en la función estratégica del

En 1989, el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia edita el libro *Objeto y método de la pedagogía*, en el cual se expresan las diferentes concepciones sobre pedagogía existentes en esta Facultad. En este libro escribo el artículo “El lugar de la pedagogía en las ciencias de la educación”; en él me aproximó a un primer murmullo del concepto de *campo*, sin dejar de tener en cuenta la recomendación de Karl Marx —según Balibar (2004)—, quien nos dice que los orígenes son contingentes. En este texto hablo acerca de la *comunicación*, entendida como una estrategia mediante la cual se podía derrotar, por un lado, el aislamiento o insularidad<sup>39</sup> en la que la intelectualidad de la educación y la pedagogía estaba sumida respecto de las tradiciones pedagógicas y educativas mundiales, como la francesa, la anglosajona, la alemana y la hispanoamericana; y por otro, el desconocimiento de los estudios y las actividades que grupos de investigación colombianos venían realizando en torno a estas cuestiones. Dichos estudios e investigaciones solían quedarse en el círculo de cada grupo de investigación, sin lograr permear ni siquiera los círculos conformados por otros grupos.

En este mismo libro, la profesora Zuluaga presenta su artículo “Pasado y presente de la pedagogía y la didáctica” (1993). Allí, la autora esboza una discusión sobre el sentido de la crisis dentro de esa región del saber pedagógico que abarcaba desde Comenio hasta la *escuela nueva*.<sup>40</sup> En el análisis de esa crisis, Zuluaga

relato en la relación maestro-investigador, en la medida en que los juegos que se dan entre ambos se nivelan en determinadas circunstancias y permiten que el maestro se convierta en vocero de sí mismo.

<sup>39</sup> En el artículo de referencia, se plantea la insularidad de la intelectualidad colombiana como un rasgo de nuestra cultura que nos separa del mundo y de nosotros mismos, según lo afirma el poeta Rafael Maya en su presentación a la edición argentina de las obras completas de Tomás Carrasquilla (1958).

<sup>40</sup> La crisis de la pedagogía como crisis de la modernidad se entiende como un desarreglo entre la reconceptualización y la proliferación. En ella, los conceptos pierden su correspondencia con la práctica y, como consecuencia, deben enigmar a una dimensión donde la correspondencia existente entre la teoría y la práctica se extingue y nos lleva a abrirnos a la diferencia entre conceptos,



se interroga por la transmigración de la escuela al mundo de las ciencias, en medio del debilitamiento del modelo comeniano. En su escrito, la profesora comienza a hacer un análisis de Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Claparede, entre otros, y muestra cómo, pese a las crisis que han modificado los componentes de ese saber pedagógico (instrucción, saber y sujetos), se han conservado, desde la pedagogía clásica hasta la escuela nueva, tres conceptos entendidos como temáticas directrices del saber pedagógico: *la enseñanza, el maestro y la escuela*. Solo en la crisis de la pedagogía dentro de la crisis de la modernidad estos tres conceptos se tambalean.

Por esa misma época, el profesor Díaz (1990) asegurará que la pedagogía estaba desparramada por la sociedad y ello produjo su pedagogización. Otros, como el profesor Jorge Gantiva (1987), hablan de la desregulación de todos los procesos educativos, mientras que los pedagogos alemanes van a sostener (Lenzen, 1988) que se agota la praxis como un referente que legitimaba el ser de la pedagogía; en este sentido, la praxis es eclipsada por la metáfora. La idea ya no remite a una cosa, sino a otra idea, de la misma forma en que una metáfora remite a otra metáfora.<sup>41</sup>

Ante los requerimientos de esas crisis se producen dos respuestas en las toldas de la pedagogía: por un lado, en 1990, junto con la profesora Olga Lucía Zuluaga, escribo el trabajo titulado

---

imágenes y relatos. La imposibilidad de la práctica para dar cuenta de la teoría llevó a la crisis de las escuelas anexas que desde el siglo XVII se habían convertido en las instancias prácticas que legitimaban la teoría pedagógica.

<sup>41</sup> La remisión de la idea a la idea y de la metáfora a la metáfora no es otra cosa que la aplicación de la distinción spinoziana entre una idea verdadera y su ideado, “una cosa es el círculo y otra la idea del círculo, pues ésta no es algo que tenga periferia y centro como el círculo mismo; una idea de un cuerpo tampoco es nada corporal. Siendo algo totalmente diverso de su objeto, la idea será por sí misma algo inteligible; la idea, en cuanto a su esencia formal, puede ser objeto de otra idea objetiva, y a su vez esta esencia objetiva, considerada en sí, será también algo real e inteligible y así indefinidamente” (Spinoza, 1996: 42). La diferenciación entre el objeto ideado y el objeto en el trabajo de Zuluaga equivale a la distinción que ella hace entre la práctica pedagógica como objeto de conocimiento y las prácticas que se pueden realizar en el aula.

“Sobre el florecimiento de las investigaciones pedagógicas”. En este texto se admite la posibilidad de que la pedagogía gire en torno a la formación y la educación, y no solo en torno a la enseñanza.

Este artículo, fragmento de la antología realizada por los profesores Mario Díaz y José Muñoz en torno a la producción pedagógica y educativa que hasta 1990 había sido desarrollada en Colombia y recogida en el libro titulado *Pedagogía, discurso y poder* (1990), presenta el acercamiento a los estudios realizados por otros investigadores como un imperativo para los miembros de los grupos de investigación existentes. Ahora bien, a la materialización de este imperativo no solo contribuye la obra en mención, incluido el artículo que Zuluaga y yo escribimos, sino también la obra del profesor Mario Díaz Villa, *El campo intelectual de la educación en Colombia* (1993).

Las obras mencionadas abren una reflexión en torno a la necesidad de explorar las compenetraciones existentes entre las distintas investigaciones que sobre educación y pedagogía se venían adelantando, mostrándonos, a su vez, que el concepto de *disciplina* no lograba dar cuenta de estas compenetraciones y, por esta razón, se hacía necesario remitirnos al concepto de *campo*. Llegados a este punto, no podemos dejar de nombrar el trabajo del profesor Rafael Flórez Ochoa, titulado *Hacia una pedagogía del conocimiento* (1994), que realiza una apropiación de los conceptos y las experiencias de la psicología cognitiva para construir una pedagogía de este mismo corte. La investigación de Flórez es la primera empresa que desde la pedagogía penetra profundamente en el campo de la psicología cognitiva, acorde con las exigencias de las obras mencionadas.

Una vez reconocida la necesidad de remitirnos al concepto de *campo* o, dicho de otra manera, luego de acoger la demanda casi unánime de explorar este concepto, planteada por las investigaciones en educación y pedagogía que van de la década de 1970 a la de 1990, aparece en el año 2000 la formulación de Zuluaga y Castro respecto del CSHER.

La implementación de este campo estuvo acompañada por la penetración de algunos efectos producidos por el Movimiento Pedagógico en la vida política del país. Es el caso de su presencia en la Constitución Política de Colombia de 1991, que, al decir de Abel Rodríguez Céspedes, fue una constitución educativa; en ella,

la educación alcanzó un nuevo protagonismo en la cima del ordenamiento institucional, sin antecedentes en la historia de la república. El marco político y normativo de los asuntos de más honda incidencia en la concepción, estructuración, organización y gestión del sistema educativo nacional, quedó plasmado en la carta magna. A diferencia del pasado, la educación de los colombianos tiene ahora unos amplios y claros fundamentos constitucionales (2002: 9).

Ahora, el estado del arte actual elaborado por Castro y co-mentado por Zuluaga en el año 2000 también resulta de vital importancia en medio de la formación del CSHEP. Ahí se hace un análisis de la acumulación de saber alcanzada hasta el año 2000 y se centra el interés en la búsqueda del reconocimiento de las comunidades académicas y de las instituciones gubernamentales que dirigen y financian la investigación en Colombia.

Adicionalmente, en este mismo comentario, Zuluaga establece seis condiciones necesarias para pensar la existencia de un campo, condiciones que resultan útiles a la hora de reflexionar acerca de la manera en la que se entiende lo plural y lo abierto.<sup>42</sup> Estas condiciones también operan en el segundo y el tercer desplazamientos y son, además, objeto de debates, aclaraciones y desarrollos en el transcurso del proyecto PCEP (2010). De esta manera, las condiciones para la existencia de un campo son:

<sup>42</sup> “Un aspecto relevante que señala Castro es el sentido colectivo que se ha venido entanzando, el cual se adquiere solamente cuando la producción intelectual se vuelve patrimonio de un campo de saber, superando las investigaciones aisladas y atomizadas para integrarlas al campo, con miras a sostenerlo como espacio plural y abierto, pero que tiene fronteras y vecindades. La palabra frontera evoca especificidad, pero no encierro, se trata de un espacio con ventanas abiertas para la interacción” (Zuluaga, 2000: 280).

1. Un campo de saber “se bosqueja por el reconocimiento de las realidades y problemas sobre los cuales discute” (Zuluaga, 2000: 284). En el caso específico del GHPP, este debió primero reconocer los registros históricos que ya existían para hacer historia de la educación y la pedagogía.

2. Un campo debe tener la potencia suficiente para construir especificidades que le permitan relacionarse con disciplinas lindantes, en el caso retratado, con la historia, la política y la economía.

3. “Un campo produce, propone y resignifica nuevos objetos de saber, a pesar de los ya existentes” (Zuluaga, 2000: 285). Esto implica que tanto al retomar como al desechar lo precedente es posible la elaboración de nuevos interrogantes que se visibilizan como motor de avance, en medio de nuevas y variadas búsquedas. La expresión “tanto al retomar como al desechar lo precedente” es afín a la *reconceptualización* como se utiliza en la formación de un CCNP. En ella se hace referencia a la forma en que se reutilizan los conceptos que quedan activos luego del derribamiento de un edificio teórico de la pedagogía. “En el caso de la historia de la educación y la pedagogía, el diálogo con la tradición que la antecedió y con la producción de historia social, cultural y económica que circulaba en ese entonces en el país, jaló la creación de nuevas preguntas” (Zuluaga, 2000: 285).

4. En el campo encuentran morada aquellos interrogantes sin espacio en otro lugar y lo hacen por el cruce de saberes característico de dicho campo.

5. “La integración de un campo de saber hace que los objetos de la investigación se complejicen” (Zuluaga, 2000: 287). En otras palabras, el avance obtenido en la investigación sobre *campo* exigía dar respuestas desde múltiples lugares: por ello, mientras que los profesores Martha Herrera y Carlos Low (1994) tomaban como punto de partida la historia política, la historia social y la historia de la educación, el GHPP retomó la historia del saber, la historia de la pedagogía y la historia del poder.

6. Un campo de saber se hace perceptible “cuando objetos de investigación irrumpen, generando la interacción del campo

con otras disciplinas contiguas y con fuerzas afines de la sociedad" (Zuluaga, 2000: 287).

Estos seis criterios aparecen en el taller de un CCNP entendidos como herramientas,<sup>43</sup> útiles a la hora de diseñar conceptos abiertos, flexibles, específicos y críticos, como el de *historicidad*, *conceptos articuladores*, *taller* y *problematicación*, que hacen viables los tres desplazamientos mencionados.

## SEGUNDO Y TERCER DESPLAZAMIENTOS: DE LA HISTORIA DE LAS PRÁCTICAS A LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y LA MULTIPLICACIÓN DE OBJETOS QUE TEJEN LA TRAMA DE LA PEDAGOGÍA

Paralelo<sup>44</sup> al viaje del aparato hacia la historia de las prácticas pedagógicas, nos encontramos con el segundo y tercer desplazamientos de la pedagogía, en los cuales de la historia se transita a la formación de maestros,<sup>45</sup> y de esta a una proliferación de

<sup>43</sup> *Herramientas*, en la medida en que se involucran en el proceso de formación de un CCNP, es decir, estos seis criterios se configuran como la herencia positiva que el CSHEP nos deja para pensar el proceso de formación de un CCNP. Esto no quiere decir que dichas herramientas se mantengan inalterables durante su empleo en los demás desplazamientos ni que los nuevos conceptos que diseñan se mantengan en la misma lógica de los que fueron creados con anterioridad; hay, en cada nuevo empleo de las herramientas, un lugar para la transformación de estas en sí mismas y de los productos que su accionar genera.

<sup>44</sup> Los desplazamientos, al igual que los campos, están compenetrados bien sea en los conceptos, las experiencias o las instituciones; no están sometidos a una sucesión cronológica que sigue estrictamente el tiempo marcado por el almanaque. Estos se rigen, más bien, por el devenir de las problematizaciones que al mismo tiempo que señalan desfares, determinan simultaneidades.

<sup>45</sup> Entre estos dos desplazamientos existe un hilo conductor ligado al tránsito de la *enseñanza* a la *formación* como uno de los objetos de la pedagogía. Este nuevo objeto dibuja una serie de interrogantes acerca de la institución, el sujeto y el discurso, interrogantes que buscan respuestas en campos cuyo eje no solamente es la historia, sino también el relato, la globalización, la diversidad cultural, la ciudad, la enseñanza de las ciencias y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Es decir, en el proyecto PCEP se producen espacios alternativos al de la historia, en los que también se hace posible el encuentro con

objetos, entre los que se vislumbran, además de la enseñanza, la formación, el aprendizaje, la educación y la escolarización, visibilizados, todos ellos, en el proyecto PCEP (2010).<sup>46</sup>

En estos desplazamientos, la escuela y el aula son interpeladas por transformaciones sociales, científicas, tecnológicas y culturales que le exigen al maestro ocuparse de un diagnóstico del presente y no, como en el primer desplazamiento, de la lucha por un saber identitario. Estas transformaciones tienden a diversificar el devenir del maestro y la escuela en la ciudad,<sup>47</sup> en la pedagogía computacional<sup>48</sup> y en el relato.<sup>49</sup> Si el primer desplazamiento

problematizaciones que cuestionan, relativizan o desarrollan conceptos útiles para pensar la formación de maestros.

<sup>46</sup> "Es cosa todo objeto de conocimiento que no es naturalmente comprensible a la inteligencia; todo aquello de lo cual no podemos tener una noción adecuada solo puede llegar a comprenderse a condición de salir de sí mismo por vía de observaciones y experimentación, pasando progresivamente de los caracteres más exteriores y más inmediatamente accesibles a los menos visibles y más profundos" (Dunkheim, 1967, citado por Palau, 2004: 15). Los objetos que se nombran como enseñanza, formación, aprendizaje, educación y escolarización son una historia y tienen una historia.

<sup>47</sup> Al decir de Sáenz, en la ciudad se despliega una serie de prácticas formativas; "se trata de prácticas que han tenido como efecto tanto la consolidación y la intensificación del poder del Estado, como una promoción del bienestar de la población. [...] El estudio de estas prácticas permite acceder a las formas sistemáticas por medio de las cuales el Estado y sus instituciones se han relacionado con la sociedad civil y han buscado que los individuos interactúen entre sí" (2007: 26).

<sup>48</sup> "La pedagogía computacional configura un campo de investigación experimental sobre lo que sucede en la mente tanto en sus procesos de formulación de modelos formales como en la interpretación magnífica de los mismos" (Vargas, 1999: 174). Lo anterior ubica el proceso de formación en otra espacialidad, una de índole virtual. No es que se borre del mapa el aparato, sino que se le hacen más perforaciones. La escuela se ve atravesada por una proliferación de saberes y de prácticas, en las que la relación entre maestro y alumno no está condenada a una espacialidad o estructura arquitectónica o pedagógica; no se restringe a un dispositivo pedagógico, como el método entendido según Comenio o el dispositivo anexa. Esta espacialidad discursiva o tecnológica abre el espacio para muchas problematizaciones que encuentran en el concepto de *campo* tierra fértil para su potenciación.

<sup>49</sup> En esta indagación, el *relato* cumple la función de relativizar las tensiones que en

me llevó a la pesquisa por un CSHER y su TCHPP, los otros dos desplazamientos comportan la emergencia de dispositivos, y la formación y la existencia de un archipiélago de campos y talleres distintos a los producidos en el primero.

El segundo desplazamiento se expresa en el Proyecto Acción (2000-2003). Ya no se trata de hacer historia de la pedagogía ni de practicar una epistemología, sino de buscar cómo la pedagogía, apoyada en diferentes disciplinas, modifica sus condiciones de aplicación y funcionamiento en los procesos de formación de maestros en las escuelas normales superiores del departamento de Antioquia entre 2000 y 2003. Para lograrlo, fue definitiva la emergencia de dispositivos<sup>50</sup> que en determinadas circunstancias transformaron las instituciones formadoras de maestros en campos que las llevan a habitar la apertura.

Dicho de otro modo, este proyecto visibilizó la experimentación de un *dispositivo formativo comprensivo*, que habilitó la creación de condiciones favorables para la escritura, la narración y la representación teatral y pictórica de los maestros; escrituras,

---

lo conceptual y político aparecen inamovibles, como la tensión teoría-práctica, el que sabe y el que no sabe, el que manda y el que obedece, maestros-investigadores y maestros-funcionarios del Estado. Las relativiza, en la medida en que las traslada de un plano vertical a un plano horizontal, en el que el niño, el maestro y el ciudadano pueden, con sus prácticas y conceptos, afectar el mundo de los intelectuales, los maestros y los funcionarios.

<sup>50</sup> Por *dispositivo* entiendo lo que Schéfer, esto es, "lo que organiza, distribuye, distingue o reúne elementos, lo que vuelve inteligible un conjunto confuso, lo que indica, para el pensamiento, orientaciones de investigación. Comprender un período de la historia, y antes de todo, delimitarlo, recortarlo, es ver de qué manera, en ella, las cosas y los seres se disponen, se ponen a 'disposición', y por ello mismo, de qué medios de ver y decir disponen en ella los individuos. Formular un problema es, así mismo, partir en busca de tal o cual disposición y que, lejos de ser la obra y proyección de un sujeto reflexivo, integra a éste dentro de la disposición misma del todo, a tal o cual lugar en el dispositivo de conjunto. Por definición y por principio, un dispositivo es anónimo, lo que no significa que no sea un instrumento de constituir y dominar, y, además y al mismo tiempo, de producción y contentamiento intenso para aquel o aquellos que hacen parte de él; objeto de deseo, su paradoja. El dispositivo, una vez hallado, satisface el espíritu y lo tranquiliza" (2005: 252-253).

narraciones y representaciones sobre la institución formativa —en el caso del proyecto de la escuela normal—, sobre la sociedad, las ciencias humanas, la tecnología, la cultura e incluso sobre sus propias vidas.

En este punto cabe resaltar la investigación llevada a cabo por el profesor Díaz (1985) sobre las escuelas normales del norte del Valle del Cauca. En ella, Díaz devela fisuras que dan cuenta de la separación entre las escuelas normales y la sociedad, mientras que, a su vez, presenta, por un lado, algunas de las escisiones existentes entre la escuela anexa y las escuelas normales y, por otro, las oposiciones dadas en el interior de dichas escuelas entre los maestros de ciencias sociales, ciencias naturales y pedagogía.

El trabajo de Díaz fue esencial en la comprensión social y pedagógica de la fragmentación existente en las escuelas normales superiores del departamento de Antioquia entre 1995 y 2003. Esta fragmentación se convierte en la materia prima sobre la cual trabaja el dispositivo formativo comprensivo y es la emergencia de este dispositivo en el interior de las prácticas pedagógicas en las escuelas normales la que descifró las condiciones necesarias para reactivar luchas por el saber-poder ocultas en lenguajes académicos. Lo anterior no condujo a la supresión de las escisiones y fisuras que Díaz devela; no se le da vida a un dispositivo perenne, inmodificable y hermético. No obstante, el dispositivo en cuestión sí logró convertir dichas fisuras y escisiones en objeto de investigación para maestros, alumnos e intelectuales.

Ahora, uno de los efectos del dispositivo en las prácticas formativas de las escuelas normales superiores es el relevo del asignaturismo, el cual hizo circular las prácticas pedagógicas por los *núcleos* interdisciplinarios o de saber pedagógico que, a su vez, se componían de un proyecto general de investigación, unos proyectos de núcleos y un equipo docente, los cuales crearon condiciones para experimentar con dispositivos formativos y comprensivos que llevaron a los maestros de maestros y a los alumnos maestros a habitar la apertura. Un mérito adicional

del dispositivo fue el énfasis puesto en la *formación*, entendida como un dispositivo esencial para comprender la naturaleza de las escuelas normales y las relaciones que se establecían entre los maestros de maestros y los alumnos maestros. En este sentido, la formación se entendió como producción de formaciones pedagógicas, éticas, estéticas e históricas que confluieron en los ámbitos formativos.<sup>51</sup> Estos últimos funcionaron como un campo aplicado, en el cual, con el apoyo de tecnologías corporales, virtuales, pictóricas, cinematográficas y fotográficas, se producen las formaciones, no se simulan.

Por su parte, el tercer desplazamiento se escenifica en el proyecto PCEP. La multiplicación de objetos en las tramas de la pedagogía se corresponde con la visibilización de diversos campos y talleres. Dicha multiplicación, posible, a su vez, por las diferentes procedencias conceptuales y formativas de los investigadores, trajo como consecuencia la necesidad de poner a dialogar distintas concepciones de la pedagogía.

Este último proyecto sacó a la luz las potencialidades que, por ejemplo, el currículo, la enseñanza de las ciencias, la educación popular, las TIC, entre otras, tienen para ser leídas como campo. El taller de conceptos en torno a la formación de la pedagogía da lugar a efectos de campo que reproducen las condiciones necesarias para la formación de los campos. En este sentido, el tercer desplazamiento pone al descubierto campos cuyo eje sigue siendo la pedagogía, y campos en los que esta ha quedado excluida o sometida a la hegemonía de otros campos, como sucede en el planteamiento de Martínez y Orozco (2010) alrededor del campo de agenciamiento de la educación.

Las reflexiones realizadas en las diferentes investigaciones que confluyeron en el proyecto PCEP mostraron la multiplicidad de campos que, a su vez, es garante de la estabilidad de un CCNP o de cualquier otro campo.

<sup>51</sup> Véanse Echeverri (2008), Palacio (2009), Garcés (2010), Yarza y Suárez (2008) y Aguilar, Yarza y Paredes (2007).

Ahora, mi intención es registrar algunos efectos de campo que hacen posible la existencia de un CCNP, efectos que en el caso del tercer desplazamiento están relacionados con las problematizaciones y discusiones generadas en el transcurso del proyecto PCEP.

Este tercer desplazamiento es inseparable de los conceptos que producen los efectos de campo y que, al ser recogidos en nuevas problematizaciones, reconceptualizan el legado recibido de los dos desplazamientos anteriores, y que nos dejan interrogantes acerca de la expansión de los talleres al mundo de los relatos y las imágenes, de los logros y las limitaciones de la historia de las prácticas pedagógicas, de las nuevas funciones de los conceptos articuladores y de las condiciones que se requieren para que un movimiento o un campo se incruste en el saber-poder y pueda ser denominado como *pedagógico*.

Indudablemente, estos interrogantes tienen que ver con las alteraciones sufridas por la pedagogía en la sociedad contemporánea a manos de la revolución técnica y científica o la también llamada *crisis de la pedagogía* dentro de la crisis de la modernidad, la cual cuestiona la posibilidad de una praxis que legitime la teoría de la pedagogía y en la misma dirección desituye al maestro como protagonista central de los procesos de aprendizaje.

Luego de la apertura del archipiélago de campos, la distinción que se impone debe ser entre la pedagogía como saber, la formación de la pedagogía como disciplina y la formación de la pedagogía como campo. Este triángulo de distinciones debe orientar la búsqueda de los procesos de formación de otros campos como el del currículo, la enseñanza de las ciencias, la educación popular, las TIC y un CCNP, con una salvedad: el proceso de formación de un CCNP encuentra tierra fértil en los interrogantes que otras disciplinas se trazan en el proceso de formación de sus propios campos; incluso el nivel de afinidad de dichas disciplinas respecto de la pedagogía no es un impedimento para que el proceso de formación de un CCNP encuentre en ellas un real sustento.

saber  
disc  
campo



El proceso de formación de un CCNP exige, para su feliz consecución, que la formación de los campos sea descrita en las vicisitudes de su interacción con otras disciplinas y saberes, pues los conceptos articuladores de la pedagogía están imbricados en ellos desde distintas posiciones.

Tanto el proceso de reconceptualización como el de proliferación habitan un mundo heterogéneo, donde la compenetración con la enseñanza de las ciencias, la sociología de la educación y los conceptos de otras ciencias y disciplinas es permanente.

#### LOS CONCEPTOS QUE ATRAVIESAN LOS TRES DESPLAZAMIENTOS COMO EFECTOS DE CAMPO: TALLER, HISTORIA, CONCEPTOS ARTICULADORES Y PROBLEMATICIZACIONES

En este acápite se reúnen algunos de los *efectos de campo* que les aseguran a las disciplinas y los saberes en formación la confluencia en un archipiélago de campos y, en particular, en un CCNP. Dicha confluencia no depende únicamente de la vuelta de un campo sobre sí mismo (reconceptualización), sino de las herramientas que se involucran en los procesos de formación de otros campos (proliferación), como el del currículo (Giraldó, Ossa y Cadavid, 2010), la educación popular (Álvarez y Carillo, 2010), las TTC (Parra, 2010), el agenciamiento (Martínez y Orozco, 2010), entre otros. De ahí la importancia que se le da en este proceso de formación de un CCNP a los desplazamientos, el taller,<sup>52</sup>

<sup>52</sup> El concepto de *taller* se vislumbra en unos campos producidos o explicitados que emergen en los trabajos de Olga Lucía Zuluaga, Jorge Orlando Castro y Jesús Alberto Echeverri entre fines de la década de 1980 y principios de la del 2010. La pedagogía en su práctica actual deviene un taller intelectual y tecnológico, donde ciertas teorías, más exactamente ciertos conceptos, relatos, imágenes y luchas sociales por el saber-poder, son sometidos a una reconceptualización y proliferación constante en la medida en que siempre trabajan para producir saber y son ellos reproducidos en cuanto saber.

los conceptos articuladores<sup>53</sup> y las problematizaciones,<sup>54</sup> los cuales tejen elementos heterogéneos decisivos para conformar las intersecciones entre los diferentes campos en formación.

Retomo dos efectos de campo<sup>55</sup> de la obra de Pierre Bourdieu: la historia de las obras y la pasión de hombres y mujeres por jugar su vida en las apuestas que implican los procesos de formación de los campos. Los otros que menciono aparecen en

<sup>53</sup> Dichos conceptos reciben este nombre, según Echeverri, "en tanto masculinan y unen lo que las luchas y procedencias separan, son tanto una garantía de apertura como una seguridad de que las tendencias, escuelas y corrientes que se gestan en los estados nacionales, obedeciendo a la singularidad de sus culturas, no se reducen a las doctrinas hegemónicas a nivel internacional, sino que entrando en un diálogo con ellas salgan renovadas y fortalecidas" (2009: 6). Además, los conceptos articuladores relativizan la trascendencia y el apartaje de las determinaciones sociales, políticas y económicas que atraviesan el taller, al ubicarlo al mismo nivel de las conceptualizaciones y las experiencias de tipo pedagógico. Los conceptos articuladores "nos dotan de tacto para discernir lo complejo y captar una fuerza, un gusto, una valentía, un odio en la lucha por definir las emergencias (enfrentamientos) entre ciencias y saberes. Trazan el sutil hilo de las fronteras" (p. 137). Por último, estos se desplazan mediante "la observación, la experiencia, la reconceptualización y la proliferación, los relatos, la espacialidad y la comprensión, develando un universo tensional al [en el] interior del cual suceden prescripciones, regulaciones, traducciones, narraciones, paisajes, rostros magisteriales, personajes formación, fijación de ritmos y temporalidades, descripción de precedencias y enfrentamientos; señalan singularidades, establecen jerarquías y son indispensables para generalizar las diferencias entre el interior y el exterior de un CCP [campo conceptual de la pedagogía]" (p. 137). Estos cuatro conceptos son eslabones que nos conducen a generar o retomar preguntas que surgieron en las discusiones del proyecto PCPE acerca de la funcionalidad de las seis condiciones que la profesora Zuluaga enuncia como requisito para la existencia de un campo.

<sup>54</sup> Sumado a estos efectos, Pierre Bourdieu hablará del efecto de aprisionación, el efecto de neutralización y el efecto de universalización. Según Jiménez Gil, quien trabaja estos efectos desde el enfoque del derecho, la aprisionación, desde "el lenguaje jurídico combina elementos formados del lenguaje común pero además otros elementos extraños al mismo con el fin de hacer una retórica de impersonalidad" (s. f.: 13). En el de neutralización, por su parte, "los agentes utilizan determinados rasgos y giros sintácticos que resaltan tal impersonalidad con el fin de crear un sujeto universal" (p. 15). Mientras que en el de universalización, "El uso de términos que señalan la generalidad o impersonalidad de la norma jurídica es necesario para que se presuponga el logro de un consenso ético" (p. 15).

el proceso de formación de un CCNP: me refiero a la historia, el taller, los conceptos articuladores y la problematización.

Ahora, por *efecto de campo* entiendo aquello que se produce cuando ya no se puede comprender una obra (y el valor, es decir, la creencia, que se le otorga) sin conocer la historia del campo de producción de la obra —es por lo que los exegetas, comentaristas, intérpretes, historiadores, semiólogos y otros filólogos, se ven justificados de existir en tanto que únicos capaces de explicar la obra y el reconocimiento de valor de que es objeto— (Bourdieu, 2000: 116).

Ese efecto de campo<sup>56</sup> al que alude Bourdieu está ligado a unas obras que solo son inteligibles cuando se conoce la historia de su campo de producción. Por ejemplo, un CSHEP no es comprensible, según Jorge Orlando Castro (2000), sin una serie de publicaciones que vieron la luz en 1999. Entre ellas figuran *Pedagogía e historia*, escrita por la profesora Olga Lucía Zuluaga; *Escuela nueva en Colombia*, de la profesora Marta Herrera; y *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*, de los profesores Alberto Martínez, Carlos Ernesto Noguera y Jorge Orlando Castro. Más adelante, en 2002, tendría lugar una nueva publicación, dirigida por la profesora Olga Lucía Zuluaga, bajo el nombre *Historia de la educación en Bogotá*. Si bien esta última es mencionada por Castro en el estado actual de 2000, aún no había sido publicada.

Esta última obra se abre a la ciudad como espacio de realización de la pedagogía y la educación, y es mediante esta apertura que las investigaciones acerca de la ciudad se insertan en un CSHEP y en los campos que se producen en el segundo y tercer desplazamientos. Así pues, estos cuatro documentos se funden en un TCHPP, como lo asegura Castro:

<sup>56</sup> El efecto de campo se engendra en el proceso mismo de formación de un campo, no es exterior, posterior o anterior a él; en otras palabras, constituye, en cuanto es constituido por lo que constituye.

Atendiendo a la proliferación de posturas que piensan, conceptualizan y polemizan en torno a la educación y la pedagogía, estos trabajos asumen tal discusión articulándola dentro de talleres históricos, o si se quiere, a trabajos que buscan documentar el presente (2000: 238).

Ahora, los *efectos de campo* son las historias de las obras escritas que confluyen en un determinado campo, son las pasiones de los hombres y las mujeres que se juegan su vida por determinadas ideas y prácticas. El papel que desempeñan las obras como efectos de campo es descrito con precisión por Zuluaga en los siguientes términos:

La pluralidad es condición de avance en un campo y no todos los enfoques hacen visibles los mismos problemas, como la anota Castro, a propósito del trabajo de Martha Herrera y Carlos Low sobre la Escuela Normal Superior, el cual arroja el concepto de intelectual académico, enfocado desde la historia de la cultura, la historia social y la historia de la educación. Es decir, tal concepto hace decible un objeto (la Escuela Normal Superior) y sus características que antes no eran visibles porque el tejido conceptual anterior no hacía posible verlo. De este modo, los conceptos y los enfoques construyen visibilidad, hacen enunciable un campo, dan la medida de su cristalización. Así ocurre cuando ya se puede nombrar un campo, cuando ya se puede establecer una relación entre las investigaciones y los problemas (Zuluaga, 2000: 281-282).

Dentro de las historias de las obras que conforman campos concurren traducciones, interpretaciones y reseñas de diferentes tradiciones pedagógicas y educativas que practican autores como Andrés Klaus Runge y Armando Zambrano. Ellos, mediante su trabajo, hacen que las historias de las obras de la tradición alemana y francesa se crucen con las historias de las obras que en nuestra tradición conducen a la formación de diferentes campos pedagógicos y educativos. Para consolidar este efecto de campo no es suficiente el esfuerzo de la Cooperativa Editorial Magisterio

por vincular a los grupos de investigadores consagrados y emergentes mediante la constitución de colecciones permanentes donde se expresa el producto de sus investigaciones a largo plazo. Es necesario, por un lado, solucionar una carencia, esto es, la ausencia de divulgación y de crítica en torno a estos cuarenta años de producción en pedagogía, en que no se encuentra un cuerpo de escritores dedicados a "aclimatar novedades" y, por otro, la formación de unos críticos que se tomen la molestia de volver lógica una simpatía o una antipatía. Críticos como los pensó Baldomero Sanín Cano (retomando las palabras de Giosue Carducci, 1934), esto es, críticos para los que "la verdad no existe. Su oficio es comprender y, en un caso de arrogancia, explicar" (1977: 392). En este mismo sentido, Arboleda nos enseña la importancia que tuvo la crítica en la constitución del campo de las ciencias, en su excelente resumen del texto de Pierre Bourdieu. El autor sostiene:

Un buen científico es alguien que tiene el sentido del juego científico:

- a. que puede anticipar las críticas y adaptarse por anticipado a los criterios que definen los argumentos aceptables, haciendo así avanzar el proceso de reconocimiento y legitimación;
- b. que concluye la experimentación cuando piensa que la experimentación está conforme a las normas socialmente definidas en sus ciencias y cuando se siente suficientemente seguro para confrontar a sus pares (2007: 9).

Este efecto (La historia de las obras) se anuda con los talleres, la historicidad, los conceptos articuladores y las problematizaciones en la perspectiva de formación de un CCNP.

El taller y la historicidad, por ejemplo, son instancias fundacionales de algunos de los campos que tienen como eje la pedagogía, en particular las de un CCNP. Son fundacionales en el sentido que despliegan las superficies de circulación y emergencia de las sensaciones, las experiencias, los conceptos, las teorías, los

relatos, las imágenes, las obras, las pasiones y las luchas políticas que rondan la pedagogía.

Estas instancias fundacionales se pincelan en el primer desplazamiento, sin dejar de surcar los otros dos. En el primero, la materialidad de la pedagogía se despliega en instituciones, saberes y sujetos, esta no se restringe al aparato. La diferencia específica con el segundo y el tercer desplazamientos consiste en que la pedagogía, en este, se derrama en la ciudad, la virtualidad, la dramaturgia de los cuerpos, la territorialidad y los relatos.<sup>57</sup> Estos derramamientos nos llevan a habitar enigmas que son un verdadero reto para los diversos proyectos que desde el proyecto PCERP deben responder a los interrogantes con respuestas claras u otros interrogantes en la consolidación de diferentes campos relacionados con la educación y la pedagogía.

Una de las múltiples fundaciones que desplegaron los diferentes proyectos que se manifestaron en el interior del proyecto PCERP fue la *historia*, entendida como un taller de conceptos, de relatos y de imágenes, lo cual marca una clara diferencia con el taller que emerge en el primer desplazamiento, donde la historia se centra solo en el concepto. El relato y las imágenes ingresan

<sup>57</sup> Una diferencia entre estos desplazamientos consiste en que en el segundo y tercer desplazamientos la crisis que experimenta la pedagogía crea serios interrogantes en torno a la institución, el sujeto y el saber, interrogantes que no alcanzan a resolverse en el proyecto PCERP. La diferencia se mantiene a pesar de que Zuluaga entiende "la institución, el sujeto y el discurso en un sentido plural y a la vez particular. Es decir, la institución educativa y otras que la circundan; un sujeto soporte de esa práctica y otro que obedece y un discurso, la pedagogía y otros con ella relacionados. Estos tres elementos le aportaron a la práctica pedagógica mayor movilidad analítica permitiéndole circular dinámicamente entre la interioridad y la exterioridad de la escuela" (2005: 23). En el segundo y tercer desplazamientos se destacan las sombras que se ciernen sobre el interior y el exterior de la escuela. Martínez y Orozco (2010), por ejemplo, hablan de la palidez del rostro del maestro; Quiceno (2010) distingue entre el docente, el maestro y el formador, mientras que otros como Barragán (2010) y Parra (2010) aluden a los cambios que conlleva para el maestro y la escuela la hegemonía del aprendizaje y las TIC sobre la enseñanza. Lo anterior, sin dejar de tener en cuenta que el concepto de *enseñanza* no caduca; en el caso de la enseñanza de las ciencias es un concepto que se disputa la hegemonía con el del aprendizaje (Palacio, Henao y Machado, 2010).

componentes!

Desplaz



en el taller de un CCNP debido a las expediciones pedagógicas, que buscaron situar la palabra del maestro en el mismo plano del concepto del *intelectual* y del de *investigador*. La práctica de las expediciones llevó a los expedicionarios a entender la teoría-teoría-práctica por fuera de la hegemonía de los expertos y la teoría.

La pregunta es: ¿el taller de los campos tiene la posibilidad de reconceptualizar las problematizaciones que hacen las expediciones pedagógicas, el proyecto de escuela abierta, las TIC y la educación popular en torno a las tensiones entre teoría y práctica y entre maestros e investigadores?

Cuando me refiero a la historicidad de la pedagogía,<sup>58</sup> lo hago pensando en el carácter *positivo*<sup>59</sup> de los registros documentales, las instituciones, los sujetos y los saberes. El registro documental y visual<sup>60</sup> ubica las prácticas pedagógicas en una superficie o plano de inscripción, donde la práctica pedagógica se invisibiliza en una visibilidad, a diferencia de las posiciones que buscan la invisibilidad en el ocultamiento.<sup>61</sup>

<sup>58</sup> Historicidad de la pedagogía en la medida en que sus objetos son históricos; me refiero a la enseñanza, la educación, la formación y el aprendizaje, los cuales devienen permanentemente.

<sup>59</sup> "Conjunto de conocimientos que no constituyen una ciencia pero que tampoco constituyen un amontonamiento de conceptos; son formados de las prácticas discursivas y pueden formarse o no a partir de ellos. No tenemos indicadores universales para identificar la red de elementos heterogéneos que conforman una positividad. Estos elementos no están reunidos de antemano; es necesario juntarlos a partir de una especialización del discurso y del proceso, cuando se trata del análisis de un proceso de institucionalización" (Zuhulaga, 1999: 146).

<sup>60</sup> La función de los registros documentales y visuales es hacer visibles las prácticas pedagógicas, ya sea como cuadros, relatos, fotografías, imágenes cinematográficas, personajes formación, rostros magisteriales e instituciones, como la escuela anexa, capaz de convertir en imágenes vivas de la sociedad las instrucciones de los manuales de pedagogía.

<sup>61</sup> Quiero decir que el discurso y la imagen se invisibilizan no en la invisibilización, sino en la visibilidad misma, de ahí que el juego de sus relaciones no se defina por su significado, sino por el lugar que ocupan en el discurso.

La reducción<sup>62</sup> de la pedagogía al método o al aula, es rebasada al ubicarla en espacialidades como el taller y la historia. Tanto el método como el aula adquieren un sesgo político y cultural, y una estrecha relación con las ciencias naturales y sociales. Antes se podía preguntar: ¿dónde está la pedagogía? Y la respuesta era: en un decreto,<sup>63</sup> en el método o en el manual; ahora, en cambio, la pedagogía sucede y adquiere una forma de ser ligada a la vida, la sociedad y sus conflictos; pero, al mismo tiempo, se pregunta ella misma por su autonomía, imbricada en luchas por objetos de conocimiento procedentes de la cultura, la política, las ciencias naturales y las ciencias humanas.

Por otro lado, el taller, entendido como espacialidad, configura una superficie de emergencia para el despliegue de conceptos articuladores, relatos e imágenes que, desde la perspectiva de Spinoza, llamaré *instrumentos espirituales*, acompañados de prácticas investigativas y de sus respectivos talleres pedagógicos.<sup>64</sup> A su vez, en este taller se visibilizan las reglas de formación de las obras que conforman la historia de los campos.<sup>65</sup> La urdimbre que se entreteteje entre ellos está cruzada por un pensamiento racional.<sup>66</sup> El taller de conceptos, en la perspectiva espacial, juega en el trazo de un CCNP un destino similar al desempeñado por

<sup>62</sup> Hall y Mellino (2011) le apuestan a un pensamiento sin garantías, sin las certezas de los determinismos establecidos de antemano y sin las estabilizaciones derivadas de las violencias epistémicas introducidas a nombre de las idealizaciones morales y políticas.

<sup>63</sup> Para Bohórquez Casallas (s. f., citado por Echeverri, 1989), la pedagogía solo tenía existencia en los decretos, como había sido pensada en 1826 durante el gobierno del general Francisco de Paula Santander; bastaba su enunciación en la ley para que se le considerara como existente.

<sup>64</sup> Un taller pedagógico se diferencia de un taller de producción de conceptos en la medida en que "trata de comunicar esencialmente un *modus operandi*, un modo de producción científica, que presupone un modo de percepción y un conjunto de principios de visión y división, no hay otra manera de adquirirlo [el *modus operandi*] que viéndolo funcionar en la práctica" (Bourdieu, 2007: 164).

<sup>65</sup> A lo que me refiero es que el taller permite conocer y hacer visibles las condiciones de posibilidad de las obras que configuran la historia de un campo.

<sup>66</sup> El pensamiento racional, "rompiendo con el modo de pensamiento sustancialista, conduce a caracterizar todo elemento por las relaciones que lo unen a

Los planes y expedientes escolares recopilados por Martínez en su investigación *Memorias de la escuela pública* (2011).<sup>67</sup>

Ahora, para explicitar la concepción de taller como producción, me dejo habitar por la metáfora de la fragua como forjadora de instrumentos espirituales que Spinoza, el judío de los ojos tristes y la piel cerina (Borges, 1994), definió de la siguiente manera:

Lo mismo podríamos decir de los instrumentos materiales, argumentando del mismo modo: para trabajar el hierro se requiere el martillo, y para obtener el martillo es preciso hacerlo, y hacerlo sirviéndose de otros martillos y otros instrumentos adecuados, para fabricar los cuales se requirieron otros, y así hasta el infinito [...] Así también el entendimiento se forja por sí mismo sus instrumentos espirituales, mediante los cuales adquiere la capacidad de realizar otras nuevas obras intelectuales, y de estas obras otros instrumentos o capacidades de ulteriores indagaciones, procediendo gradualmente hasta alcanzar la cumbre de la sabiduría. Que sea éste el caso del entendimiento, es fácil de entender una vez comprendido el método que ha de seguirse para la investigación de lo verdadero y la índole de los instrumentos necesarios para el logro de nuevos instrumentos de investigaciones progresivas [...]. (Spinoza, 1996: 41-42).

En el decurso de este proyecto, los instrumentos espirituales devienen conceptos articuladores que activan y desactivan

los otros en un sistema, y de las que obtiene su sentido y su función" (Bourdieu, 2007: 13).

<sup>67</sup> "La caracterización de ese proceso [el desencadenado por la preocupación de las escuelas en lo que a la instrucción se refiere] es posible, entre otras cosas, gracias a esos registros llamados planes de escuela y a los expedientes que los incluyen. En ellos reconocemos claramente que las prácticas, las nociones y las instituciones (la enseñanza, el niño, la crianza, el hospicio, los planes, el maestro, etc.) son heterogéneas y están dispersas. Sin embargo, en su heterogeneidad, en su dispersión y hasta en su marginalidad, refieren una práctica de saber que existe como una positividad que eventualmente se convierte en condición para la especificación de un saber más formalizado" (Martínez, 2011: 23).

tensiones<sup>68</sup> entre maestros e investigadores en el ámbito de las luchas estratégicas, mientras entre teoría y práctica reconceptualizan y proliferan conceptos, teorías, experiencias, relatos e imágenes.

En el caso de la primera tensión, el CSHEP mantiene, durante la década de 1980, una relación notable con la representación que los maestros e investigadores se hacen "comúnmente" de su propia práctica. Es sabido que esa representación se expresa, de manera privilegiada, en las historias de vida de maestros, en los testimonios escritos, orales o visuales que los maestros dejan de su práctica y de sus luchas en el poder-saber. En el caso de los investigadores, esa representación se manifiesta "en las reseñas históricas" de las teorías o las innovaciones que, pedagógicamente, a menudo preceden a la construcción de manuales o biográficamente suceden a la carrera "activa" de un investigador para situar y reflexionar su aporte.

A la luz de lo anterior, una de las condiciones para que un CCNP devenga pedagógico es que los investigadores "se hagan maestros", como lo indica Balibar al hablar de Maquiavelo, Freud y Marx. Para el primero, era necesario hacerse pueblo si se pretendía comprender a los príncipes; para el segundo, dejarse educar por las históricas era la mejor manera de estudiarlas y, para el tercero, hacerse proletario era la única manera de entender sus luchas. En la misma dirección, el profesor Humberto Quiceno (2004) afirma que el maestro, para comprender al niño, debe hacerse niño, esto es, escuchar sus experiencias, pero, sobre todo, tratar de averiguar qué es lo que calla.

<sup>68</sup> Al respecto, Echeverri, retomando a Saldarriaga (2003), sostiene que es el concepto de *tensión* el que le permite convertir la lectura pedagógica en un instrumento útil en el momento de "diferenciar entre las quimeras o dilemas falaces de la práctica pedagógica de las que son efectivamente tensiones constitutivas, permite afirmar que mientras las primeras son nocivas y perversas, las segundas son constantes que si bien pueden llegar a ser desgarradoras, son ante todo polos mutantes necesarios que permiten convertir las contradicciones en condiciones de posibilidad para la creación, la incitación y el engendramiento de sentidos y espacios, y es allí donde se constituye en ese poder inalienable del maestro, en ese cierto misterio que nunca dejará de habitar ese acto pedagógico" (2009: 14).

Ahora, ¿qué significa que los investigadores se hagan maestros? Que se active en el proceso de formación de un CCNP la tensión entre maestros e investigadores y entre maestros y alumnos, bien sea bajo la forma de oposición o de fuga, en un intento, como diría Sáenz (2007), por lograr la superación de las dualidades. Dicho de otro modo, hacerse maestro significa

Dar a cada persona los medios para que pueda elaborar su propia retórica, como dice Francis Ponge, para que pueda ser su propio y verdadera portavoz, para hablar en lugar de ser hablado, esa debería ser la ambición de todos los portavoces, que serían sin duda algo completamente distinto de lo que son si tuvieran el proyecto de trabajar por su propia desaparición. Podemos soñar, por una vez... (Bourdieu, 2000: 19).

Respecto de la segunda tensión —entre la teoría y la práctica—, cabe resaltar las palabras de Caruso (2010). Para él, la emergencia de un CCP es un acontecimiento, es decir, que un campo es un producto de sujetos históricos con propósitos determinados y no la correlación en el campo del saber de la consolidación de instituciones con funciones particulares, las educarivas. El desafío de la hipótesis del CCP rompe así con el esquema estructuralista de la correspondencia entre prácticas y saberes (p. 2).

Por esto, el autor sostiene que “el CCP se lanza contra toda una serie de formulaciones propias de la sociología del conocimiento que siempre busca la determinación social de las formas y contenidos del saber” (p. 2).

La categoría de acontecimiento alude a un acto ético-político. En este sentido, la emergencia del CCP puede ser vista también como un proceso de sublevación de saberes “oprimidos”, parafraseando una tesis de Michel Foucault (1980). Se trata de un levantamiento, de una producción de límites y fronteras que permite “descolonizar” el saber pedagógico con respecto a otras referencias. (p. 3).

Ahora, es importante señalar que los conceptos articuladores, además de activar tensiones, entretejen las claves para la producción de disciplinas, sistematizaciones, edificios teóricos, campos, dispositivos, relatos, imágenes y saberes. En otras palabras, estos conceptos son decisivos, por un lado, para la fabricación de otros conceptos y, por otro, para desplazar el saber adquirido de un campo de investigación a otro. Por eso, resultan aptos para fincar el instinto constructivo en los diversos caminos de formación de la pedagogía.

En su composición, el taller de un CCNP combina espacialidad, producción, instinto constructivo y problematización, y en la medida en que allí se trabaja para producir conocimientos, relatos, imágenes y luchas por el saber-poder, reúne las condiciones para ofrecer una morada a los campos centrados en la pedagogía. Este, en su polivalencia, es el que hace posible el acercamiento a autores y corrientes de pensamiento en busca de conceptos, relatos e imágenes que sirvan como herramientas conceptuales, sin necesidad de pasar por el conjunto del contexto de producción original, como lo señala Jorge Orlando Castro:

La elección del método arqueológico de Michel Foucault no obedece a afinidades teóricas sino fundamentalmente a razones históricas y estratégicas. Históricas, puesto que la pedagogía en nuestra sociedad ha funcionado a la manera de un saber bastante disperso, no muy claramente delimitado y en cuyos límites es posible reconocer conceptos, objetos, métodos, nociones de otros saberes y disciplinas (por ejemplo, las ciencias de la educación). La noción de saber planteada por Foucault y los procedimientos metodológicos que propuso para su análisis constituían entonces una sugestiva alternativa para intentar un acercamiento diferente a las condiciones históricas en que ha existido la pedagogía en el país. Estratégicas, porque a la vez que se recuperaba la historicidad de la pedagogía (disuelta en las historias de la educación) y con ella la historicidad de la escuela, de la enseñanza y del maestro, permitía ir abonando el camino para su epistemologización. La herramienta conceptual de la arqueología más utilizada por el

Grupo Historia de la Práctica Pedagógica ha sido la noción de saber (2000: 251-252).

El TCHPP, por su lado, emerge como articulador y diferenciador de la pedagogía a la historia de la pedagogía, es decir, al mismo tiempo que toma distancia de la pedagogía posibilita su historicización no como una historia general, sino como historia regional de un saber y de una práctica. La historia de la pedagogía solo es posible como práctica discursiva en cuanto reconceptualización de conceptos producidos en un taller que nos autoriza a diferenciar la historia de las prácticas de saber acerca de la pedagogía, el maestro, la enseñanza, la formación de la historia de las ideas, la historia social y la historia de las celebraciones, estas últimas referidas a las fechas patrias y a los héroes como protagonistas solitarios de los acontecimientos históricos. La historia de la pedagogía no es acogida en este taller como una teoría de la permanencia de la razón, sino como una conceptualización de la historicidad imprevisible, no finalista de la pedagogía.

Si los vestigios de la pedagogía permanecieran en el aula, la hubiesen explicado-la didáctica, las ciencias cognitivas, las ciencias de la educación o la historia de las ideas pedagógicas. No obstante, ella se despliega en un errante laberinto de saberes y luchas, en que es la misma y otra, sus movimientos son como piruetas de arlequín. Estos malabares que vienen desde muy adentro la expulsan de la escuela sin dejar de ser escuela, le exigen ser pensada como saber y más adelante como campo. Hay un cambio de escenario: ya la práctica pedagógica no solo circula en el aula, sino que se trasladada a la historia. En este taller de conceptos no se evoca únicamente a la enseñanza y al maestro, sino también a las luchas y los saberes que complejizan la formación del maestro. Así, la pedagogía, sin olvidar las prácticas de aula, se envuelve en los problemas del orden del conocimiento, el poder y la fascinación de lo cotidiano, o como dice González (1941), Manjarrés pasa por la calle sacándose tizas de los bolsillos de los pantalones.

Ahora bien, en el TCHPP no encontramos un evento, concepto o teoría que lo explique todo, y, además, me atrevería a decir que esa pretensión no es objeto de mi indagación. El taller no se inscribe en la temporalidad de las revoluciones políticas, sino que es producto de un juego de condicionamientos que crean su propia temporalidad, como lo argumenta el investigador Alberto Martínez en su libro *Memorias de la escuela pública*, donde afirma que el régimen de la escuela no se vio afectado por los cambios políticos dados durante el tiempo de la independencia; la escuela, según el autor, “es anterior a la emancipación de las colonias españolas y, por tanto, no fue fundada por dicho hecho político; tampoco sufrió un choque o transformación significativa tras estos acontecimientos” (2011: 21).

El trabajo de Martínez se ubica en el TCHPP y en el CSHP, en la medida en que retoma el aporte metodológico de Zuluaga, en el que se anudan sujeto, institución y saber para analizar los registros documentales de fines del siglo XVIII y principios del XIX. Con las mismas herramientas que le dona Zuluaga, Martínez describe el proceso de formación del maestro, la escuela y la pedagogía, a la manera como en el TCHPP se capturan “balbuceos, esbozos un tanto erráticos y precarios, cruces contingentes entre discursos y prácticas” (p. 24). Por esto, retomando el caso de Martínez, “no nos encontramos con la irrupción de la escuela como una institucionalidad tajante, ni con el maestro como un sujeto de contornos definidos, y mucho menos con la pedagogía como una disciplina” (2011: 24).

Así, el taller libera a la pedagogía del formalismo y de su deambular por disciplinas y ciencias que no le ofrecen un hábitat y una perspectiva para pensar su hacer y su lugar en la sociedad.<sup>69</sup> En este espacio, como sostiene con anterioridad, se ubican ciertos efectos de campo, como los conceptos articuladores. Estos

<sup>69</sup> Es necesario poner énfasis en que el proceso de formación de un CNPP que despierta en el segundo y el tercer desplazamientos no solo se relaciona con ciencias y saberes sin cohesión interna, sino también con la no ciencia, con la ideología, con la práctica política y social, y con aquella que niega y desconoce la pedagogía.

últimos operan en la tensión entre la reconceptualización y la proliferación, y generan grietas invisibles que cuartean las verdades que sustentan los talleres, mientras que, a su vez, proponen nuevas formas de habitar las fronteras con otros campos, ciencias y saberes sobre la enseñanza, el aprendizaje y las tecnologías.

Algunos de estos conceptos articuladores se acercan a un CCNP; otros, en cambio, se muestran huidizos, se presienten en ellos nuevos horizontes y preguntas. Por ejemplo, en lo que atañe a la *apropiación*, cabe interrogarse si este concepto estaba destinado a incluir un CCNP en un *horizonte conceptual de la pedagogía*, entendido como el espacio en el que se encuentran aquellos conceptos procedentes de otras culturas pedagógicas.<sup>70</sup>

Para Caruso, la noción de *apropiación* elaborada por el GHP está relacionada con la capacidad “de *hacer propio*, esto es, reinscribir saberes en circulación dentro de una lógica diferenciada y considerada *propia*” (2010: 5). No obstante, desde nuestro punto de vista, dicha *apropiación* no es de carácter cultural, étnico o regional; se refiere, más bien, a la singularidad que adquiere un concepto, relato o experiencia en el saber pedagógico, comprendido como condición de posibilidad para la formación de un CCNP. Tal y como lo expresa Noguera cuando se refiere a la importancia que recobraba el seguimiento de conceptos claves en el horizonte conceptual de la pedagogía: “establecer un mapa general en el cual se señalaban las particularidades, pero también las relaciones y el viaje de determinadas nociones por distintas formaciones discursivas” (2012: 24).

Si bien el taller y la historicidad le donan a un CCNP una mirada centrada en la producción y la espacialidad, que los inclina a una disposición para habitar la apertura, la problematización

<sup>70</sup> Para Zuluaga y Herrera, una *cultura pedagógica* se entiende como “la constitución de saberes donde se despliegan prácticas; los sistemas de elaboración simbólica; los sistemas de representación e intercambio (Arellano, 2001: 5); y la generación de objetos y dispositivos pedagógicos, producidos en una sociedad o conjunto de sociedades, a propósito de la educación. Los universos temáticos constituyen modos de expresión más palpables del proceso de despliegue de las culturas (Arellano, 2001: 6); proceso que, en términos de Deleuze, involucra la producción de lo visible y lo decible” (2009: 27).

como efecto de campo señala límites, identidades, diferencias, cesaciones y las condiciones para establecer la hegemonía; en síntesis, las condiciones de resolución tanto coyunturales como de larga duración, como fueron definidas al inicio apoyándome en Hall y Mellino (2011).

En las diversas reuniones del proyecto PCEP (2010) nos interrogamos por el fin o la cesación de un CCNP. La inquietud fue respondida sosteniendo que aquello que le da continuidad a un campo no es la solución del problema, porque el placer está en entreverlos y no en llevarlos a término. De esta manera, es posible afirmar que un campo cesa en el momento en que no produce problematizaciones. De ahí que la cesación de un campo sea un asunto interno más que externo. Se puede inferir que un campo es comprendido o envuelto por otro campo en la coyuntura en que, sumido en la pasividad, no responde desde sí mismo a los enigmas sugeridos desde afuera.

Se impone una inevitable pregunta: ¿cómo se define la hegemonía entre dos campos, por ejemplo, entre un CCNP (Echeverri, 2010) y el *campo de agenciamiento de la educación* (Martínez y Orozco, 2010)? La hegemonía no está dada únicamente por el crecimiento de los campos en los espacios de la sociedad, sino también por la versatilidad que tienen estos para luchar por concebir como objetos de investigación sus avances en la sociedad, en las ciencias y en los saberes. Un campo se consolida y avanza cuando es capaz de asimilar cambios, es decir, de reformular unos objetos de saber y de incorporar en sus dominios nuevos métodos y conceptos. En suma, un campo avanza cuando es capaz de reconceptualizar y reconocer las proliferaciones. Un CCNP sitúa, en un mismo plano, las argumentaciones en pugna y bloques las teorías que buscan una hegemonía desde procedencias y críticas externas que someten al proceso de formación un CCNP a los designios del reproducivismo y el externalismo,<sup>71</sup> y se declaran, por este motivo, infalibles.

<sup>71</sup> El reproducivismo sometería a los procesos de formación de un CCNP a las determinaciones procedentes de las historias de la economía y la política. El

Ninguna teoría debe cerrar un CCNP en ninguno de sus puntos ni en la reconceptualización ni en los campos aplicados de la enseñanza, la formación, el aprendizaje y la educación. Su posición no debe ser caótica, por el contrario, en su interior suceden tramas de teorización y sistematización. En la imposibilidad del encierro nos encontramos con el *campo de agenciamiento de la educación* (Martínez y Orozco, 2010), que pone énfasis en la hegemonía de la educación sobre la enseñanza y la pedagogía. Dicho campo somete a un CCNP, pero no lo aniquila.

Por último, el concepto de *problematización* se hace efecto de un CCNP y de aquellos campos centrados en la pedagogía, en cuanto señala sus límites, su objetividad e incluso su cesación. Estos elementos se incluyen en las condiciones de resolución del campo en mención y de los que siguen una línea pedagógica. La objetividad de un CCNP radica, ante todo, en el planteamiento de las problematizaciones<sup>72</sup> antes que en las respuestas que se les dé, introducidas, bien bajo formas experimentales, experienciales,

---

externalismo, por su lado, convertiría dichas determinaciones en criterios de verdad para juzgar los procesos de reconceptualización y proliferación que se verifican en el CCNP. A diferencia del externalismo y el reproductivismo, la *condición de posibilidad* no designa un destino. En la medida en que los campos están compenetrados, sus relaciones se rigen por una complejidad que bloquera la instauración de causas que no se ven afectadas por los efectos que producen. La mejor expresión para comprender dicha compenetración nos la dona Lois Wacquant (1995) cuando escribe que, para Bourdieu, *habitus* y *campo* designan nudos relacionales.

<sup>72</sup> Al respecto, Foucault señala que “el trabajo de una historia del pensamiento sería reencontrar en la raíz de estas diversas soluciones la forma general de problematización que las ha tomado posibles —hasta en su oposición misma—; o, más aún, lo que ha hecho posible las transformaciones de las dificultades y obstáculos de una práctica en un problema general para el que se proponen diversas soluciones prácticas. La problematización responde a esas dificultades, pero haciendo algo completamente distinto a traducirlas o manifestarlas. Elabora al respecto las condiciones en que se pueden dar respuestas posibles; define los elementos que constituirán lo que las diferentes soluciones se esfuerzan en responder. Esta elaboración de un tema en cuestión, esta transformación de un conjunto de obstáculos y dificultades en problemas a los que las diversas soluciones buscarán aportar una respuesta, es lo que constituye el punto de problematización y el trabajo específico del pensamiento” (Foucault, 1999, citado por Echeverri, 2009: 26).

históricas, conceptuales o teóricas, y desarrolladas en el proceso de diferenciación de los campos, en el propio seno de la actividad pedagógica, donde operan reconceptualizaciones, rectificaciones, “reestructuraciones” o “síntesis” sucesivas.

## CONCLUSIÓN

Ningún campo es pensable sin el proceso de formación de otros campos; esto significa que para que un CCNP se manifieste, es necesario que el desarrollo de proyectos como el de *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* produzcan diversos conceptos de campo (véase Glosario) que aseguren su devenir mediante luchas, resistencias o complementaciones.

En el caso del PCEP, no puedo más que señalar a un CCNP como catalizador de otros campos (entre los que figura el de la educación —campo intelectual de la educación y campo de agenciamiento—, el del currículo, el profesional y disciplinar y el de la enseñanza de las ciencias experimentales). Es más, señalo las apuestas de otras investigaciones que en el interior del macroproyecto reforzaron las luchas o las cooperaciones entre los campos emergentes, como es el caso de la investigación acerca de las crisis y la marginalidad. Esta produjo, por ejemplo, el concepto de *coexistencia tensional*, útil a la hora de explicar las intersecciones existentes entre algunos campos y entendidas como un juego de relaciones que los visita en su proliferación. Dicho de otra manera, tanto los proyectos que afirmaron la posibilidad de un CCNP como los que presentaron otras alternativas abrieron el horizonte requerido para pensar un campo como reconceptualizador de las relaciones disciplinarias e interdisciplinarias con otras ciencias, saberes y juegos de poder.

Ahora, mientras que en unos subproyectos se trabajaron las relaciones existentes entre las TTC y el campo educativo y pedagógico partiendo de la pregunta por los fines sociales y culturales a los que han estado ligadas las tecnologías, además de los saberes, las instituciones y las estrategias que las han sustentado y que, al final, refuerzan, desplazan o erosionan el lugar del maestro,

otros subproyectos, como el de pedagogía popular, encontraron experiencias que legitiman un CCNP más allá de las paredes de la escuela.

En el caso de la investigación sobre la tercera misión alemana, se develaron las relaciones híbridadas entre las tradiciones pedagógicas colombianas y las tradiciones pedagógicas alemanas, con lo cual se enriquecieron las discusiones acerca de la transferencia de conceptos y las problemáticas vinculadas a la pedagogía y la didáctica. La indagación sobre el currículo, por su lado, se trazó como objetivo dar cuenta de las tendencias, las relaciones, los funcionamientos y las concepciones que se visibilizan en el horizonte de la historia en relación con el currículo.

Finalmente, trabajó como el de la Expedición Pedagógica Nacional le dieron a un CCNP su potencialidad narrativa a partir de conceptos como el de *región pedagógica* y *atlas*, mientras que el de *escuela abierta* nos brindó la posibilidad de que la pedagogía como campo se realizara en la ciudad.

Todo esto nos muestra la manera en que las falencias y los aciertos de una u otra concepción de *campo* indican que la investigación apenas comienza y que se hacen necesarias otras investigaciones donde estas incógnitas, aunque no puedan ser resueltas, al menos puedan ser profundizadas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Diana Alejandra, Yarza de los Ríos, Alexander y Paredes, Diana Melissa. (2007). Archivo pedagógico normalista como un campo aplicado. Aproximaciones para la formación de maestros y la investigación pedagógica en las escuelas normales superiores. *Revista Pedagógica y Saberes* (26), 87-96.
- Arboleda, Luis Carlos. (2006). *Por una sociología de la objetividad científica*. Cali: Universidad del Valle. (Inédito).
- Balbar, Étienne. (2004). *Escritos por Althusser*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Borges, Jorge Luis. (1994). *Jorge Luis Borges. Obra poética*. Buenos Aires: Emecé.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, Pierre. (2007). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Carrasquilla, Tomás. (1958). *Obras completas de Tomás Carrasquilla*. Prólogo de Rafael Maya. Buenos Aires: Bedout.
- Castrillón, Alberto. (2002). Relatoría de la tercera sesión del seminario "Caja de herramientas". Universidad Nacional de Colombia, Medellín. (Inédito).
- Castro, Jorge Orlando. (2000). Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo de saber. En: Castro, Jorge Orlando y Henaó Wlles, Myriam. (2000). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* (pp. 235-278). Bogotá: Colciencias, Socolpe.
- Caruso, Marcelo (2010). Documento metodológico para la redacción de los informes finales de los subproyectos. (Inédito).
- Díaz Villa, Mario. (1985). Proyecto modelo pedagógico integrado para las normales demostrativas. Cali: Universidad del Valle. (Inédito).
- Díaz Villa, Mario. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Díaz, Mario y Muñoz, José. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (1989). *Sanander y la instrucción pública*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia y Universidad de Antioquia.
- Echeverri, Jesús Alberto. (2008). Actforma: los seminarios permanentes como el mayor aporte a la fundación de las escuelas normales superiores 1999-2000. *A(n)las Revista Pedagógica* (5), 115-137.
- Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (2009). Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. Tesis de Doctorado en Educación. Cali: Universidad del Valle. (Inédito).
- Echeverri, Jesús Alberto y Zuluaga, Olga Lucía. (1990). Sobre el florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: Díaz,

- Mario y Muñoz, José. *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 175-201). Bogotá: Corprodic.
- Florez, Rafael. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Gantiva, Jorge. (1987). El Movimiento Pedagógico en Colombia 1982-1987. *Revista Educación y Cultura*, (12), 52-59.
- Garcés Gómez, Juan Felipe. (2010). Sobre la tradición crítica de la normal en sus 50 años y la sexta edición de la revista *A(n)las*. *A(n)las Revista Pedagógica*, (7), 16-19.
- González, Fernando. (1941). *El maestro de escuela*. Medellín: Corporación Otraparte y Fondo Editorial Eafit.
- Hall, Stuart y Mellino, Miguel. (2011). *La cultura y el poder. Conversaciones sobre los cultural studies*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Herrera, Martha y Low, Carlos. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la escuela normal superior: una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Jiménez Gil, William. (s. f.). La teoría del campo jurídico de Pierre Bourdieu. Aplicación a un caso práctico del derecho colombiano. Recuperado de: <http://www.docentes.unal.edu.co/wjimenezg/docs/LA%20TEORIA%20DEL%20%20CAMPO%20JURIDICO%20%20DE%20PIERRE%20BOURDIEU.pdf>
- Lenzen, Dieter. (1988). Mito, metáfora y simulación. Perspectivas de una pedagogía sistemática en la posmodernidad. *Educación*, (38), 73-95.
- Martínez, Alberto. (2011). *Memorias de la escuela pública*. Bucaramanga: Colección Bicentenario.
- Martínez, Alberto. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: Díaz, Mario y Muñoz, José. *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 151-173). Bogotá: Corprodic.
- Martínez, Alberto, Castro, Jorge Orlando y Noguera, Carlos Ernesto. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Mockus, Antanas *et al.* (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

- Noguera, Carlos Ernesto. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Palacio, Luz Victoria. (2009). La revista *A(n)las* como dispositivo de formación. *A(n)las Revista Pedagógica*, (6), 13-19.
- Palau, Luis Alfonso. (2004). Algunos aspectos intelectuales de la paleoetnología de Leroi-Gourhan. *Coherencia*, 1(1), 7-29.
- Peñuela, Diana Milena y Rodríguez, Víctor Manuel. (2009). *Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quiceno, Humberto. (2004). La enseñanza de la abstracción o la pregunta por lo sensible. En: Vargas Guillén, Germán y Cárdenas Mejía, Luz Gloria. (Eds.). *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía* (pp. 303-321). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez Céspedes, Abel. (2002). *La educación después de la Constitución. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Magisterio.
- Runge, Andrés Klaus *et al.* (2012). *Educación, eugenesia y progreso: bipoder y gubernamentalidad en Colombia*. Medellín: UNAUVA.
- Sáenz, Javier. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá* (1994-2003). Bogotá: IDEP.
- Sáenz, Javier *et al.* (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Sanín Cano, Baldomero. (1977). *Escritos. Selección y prólogo Juan Gustavo Cobo Borda*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Schéter, René. (2005). A su disposición. En: Foucault, *La pedagogía y la educación* (pp. 251-318). Bogotá: Magisterio.
- Spinoza, Baruch. (1996). *La reforma del entendimiento*. Buenos Aires: Aguilar.
- Tamayo, Alfonso. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la pedagogía). En: *Revista HISTEDBR*, (24), 102-113.



- Torres, Ana Cecilia et al. (2008). *Vivencias, debates y transacciones. Memorias Grupo de lenguaje Bacatá 20 años*. Bogotá: Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Unda Bernal, María del Pilar, Orozco, Juan Carlos y Rodríguez Cespedes, Abel. (2001). Expedición Pedagógica Nacional: una experiencia de movilización colectiva de conocimiento pedagógico. *Revista Nodos y Nudos*, 2(10), pp. 2-17.
- Vargas Guillén, Germán. (1999). *Filosofía, pedagogía y tecnología. Investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación*. Bogotá: Universidad San Buenaventura.
- Vargas Guillén, Germán. (2003). *Filosofía, pedagogía, tecnología*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Vasco, Carlos Eduardo. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: Díaz, Mario y Muñoz, José. (1990). *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-122). Bogotá: Corprodic.
- Wacquant, Loïs y Bourdieu, Pierre. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Yarza de los Ríos, Alexander y Suárez, Juan Pablo (Comps.). (2008). *Maestros de las escuelas normales superiores de Antioquia "Historias de vida"*. Medellín: Secretaría de Educación para la Cultura.
- Zambrano, Armando, Meirieu, Philippe, Theodoropoulou, Elena, Mutuale, Augustin y Schaepeylnk, Valentin. (2013). *Filosofía de la educación y pedagogía*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Zambrano, Carlos Vladimir. (2006). *Ejes políticos de la diversidad cultural*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Zapata, Vladimir et al. (1993). *Objeto y método de la pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (1993). Pasado y presente de la pedagogía y la didáctica. En: Zapata, Vladimir et al. *Objeto y método de la pedagogía* (pp. 119-125). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*.

Bogotá: Anthropos, Universidad de Antioquia, Siglo del Hombre Editores.

- Zuluaga, Olga Lucía. (2000). Un campo de saber para la historia de la educación y la pedagogía. En: Castro, Jorge Orlando y Henao Wiles, Myriam. (2000). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* (pp. 279-291). Bogotá: Colciencias, Socolpe.
- Zuluaga, Olga Lucía. (2002). *Historia de la educación en Bogotá*. Bogotá: IDEP y Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Zuluaga, Olga y Echeverri, Alberto. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En Díaz, Mario y Muñoz, José. (Eds.). *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 175-201), Bogotá: Corprodic.
- Zuluaga, Olga Lucía y Herrera, Sandra. (2009). La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas. En: Marín, Alberto y Peña, Faustino. (Eds.). *Instancias y estancias de la pedagogía* (pp. 25-44). Bogotá: Bonaventuriana.

#### REFERENCIAS PROYECTO Y SUBPROYECTOS

- Álvarez, Alejandro y Carrillo, Claudia. (2010). Educación popular, trayectos políticos y confluencias teóricas (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).
- Arboleda, Luis Carlos y Casrillón, Gloria. (2010). La historia y la educación matemática en el "horizonte" conceptual de la pedagogía (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).
- Barragán, Bernardo. (2010). De las tecnologías de la enseñanza a las tecnologías del aprendizaje: relaciones desde el campo conceptual de la pedagogía (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía",

- Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).
- Caruso, Marcelo. (2010). La indagación del campo pedagógico colombiano. Notas metodológicas entre discursos internacionales y creaciones locales (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).
- Echeverri, Jesús Alberto. (2010). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. 1989-2010. (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).
- Giraldo, Élidea, Ossa, Arley Fabio y Cadavid, Ana María. (2010). Los discursos curriculares en Colombia (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).
- Herrera, Sandra Milena. (2010). El lenguaje de la planificación y de la didáctica (conocido como "la tecnología educativa") traído por la Misión Pedagógica Alemana, y que transformó los usos escolares entre 1963 y 1978 (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).
- Martínez, Alberto y Orozco, John Henry. (2010). Los discursos de la educación producidos por los organismos internacionales en el último tercio del siglo XX (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).
- Palacio, Luz Victoria, Henaó, Berta Lucila y Machado, Mónica Cecilia. (2010). Un campo de educación en ciencias experimentales en Colombia (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).
- Parra, Carlos Andrés. (2010). La apropiación de las TIC en el campo educativo y pedagógico en Colombia desde los años setenta del siglo XX (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).
- Quiceno, Humberto. (2010). El sujeto y la subjetividad en las ciencias de la educación 1970-2000. El docente, el profesional, el intelectual (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).
- Ríos Beltrán, Rafael. (2010). Las ciencias de la educación en Colombia: algunas reflexiones desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).
- Rodríguez Gómez, Hilda Mar, Estrada Cano, William de Jesús, Patiño Grajales, Pablo Javier y Rendón Valencia, Alejandro. (2010). Los proyectos de ciudad educadora y escuela abierta y su lenguaje de formación ciudadana, desde 1992 (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).
- Runge, Andrés Klaus, Garcés, Juan Felipe y Muñoz, Diego Alejandro. (Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica, FORMAPH). (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).

Yarza de los Ríos, Alexander. (2010). Crisis de la modernización educativa y crisis del campo conceptual de la pedagogía: marginalidades, bordes y umbrales de formación en Colombia, 1970-2000 (Informe final Proyecto "Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía", Colciencias-Universidad de Antioquia, código SIGP 1115-452-21145).