

Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano
Traditions or educational cultures: the european context and latin american educational thinking

Volumen 18, Número 1
Enero-Abril
pp. 1-23

Este número se publica el 1° de enero de 2018
DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31843>

John Alexander Cossio Moreno

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano

Traditions or educational cultures: the european context and latin american educational thinking

*John Alexander Cossio Moreno*¹

Resumen: El presente ensayo realiza un acercamiento a algunos planteamientos y configuraciones sobre tres diferentes tradiciones o culturas pedagógicas modernas, a saber: anglosajona, germánica y francófona. Asimismo, presenta además una aproximación o apuesta para argumentar el por qué de un conocimiento pedagógico latinoamericano constituido desde la singularidad y particularidad de este contexto. Para lograr este objetivo nos hemos valido de algunas elaboraciones sobre la pedagogía y la didáctica en general, de tal modo que se conciban como un campo de saber disciplinar y profesional de la educación, asunto que hace parte de un marco conceptual para establecer contrastes y posibles relaciones entre las tradiciones pedagógicas. La metodología utilizada es cartografía teórica o conceptual desde lo hermenéutico, y se espera que los resultados presentados tengan impacto en la comunidad académica y aporten a la construcción del conocimiento pedagógico y educativo.

Palabras clave: pedagogía, didáctica, educación, tradiciones pedagógicas.

Abstract: The present essay realizes an approximation to some expositions and configurations on three different traditions or pedagogic modern cultures to knowing: Anglo, Germanic and French; he presents in addition an approximation or bet to argue the why of a pedagogic thought Latin American constituted from the singularity and particularity of this context. To achieve this aim we have used of some elaborations on the pedagogy and the didactics in general, in such a way that they are conceived as a field of being able to discipline and professional of the education, matter who does part of a conceptual frame to establish contrasts and possible relations between the pedagogic traditions. The used methodology is a theoretical or conceptual cartography from the hermeneutic thing and it hopes that the presented results have impact in the academic community and reach to the construction of the pedagogic and educational knowledge.

Key Words: pedagogy, didactics, education, pedagogic traditions.

¹ Docente de Educación Básica de la Secretaría de Educación de Antioquia, Colombia. Licenciado en Gestión Educativa de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia, Candidato a Magíster en Educación por la Universidad de Medellín, Colombia.

Dirección electrónica: cossio1975@hotmail.com

Ensayo recibido: 26 de marzo, 2017

Enviado a corrección: 6 de octubre, 2017

Aprobado: 13 de noviembre, 2017

1. Introducción

El presente ensayo parte de la reflexión acerca de la instauración de tres culturas o tradiciones pedagógicas que surgieron durante el siglo XIX y fueron instaladas al mismo tiempo en diferentes contextos, incluida la realidad educativa latinoamericana, así las cosas, se pretende vislumbrar la manera cómo han sido exportadas, implementadas e, incluso, impuestas estas tradiciones como una suerte de colonialismo epistemológico y pedagógico en nuestros contextos escolares.

Es necesario identificar estas tradiciones diciendo que en el centro de la tradición anglosajona o angloamericana se encuentra el problema de las teorías curriculares y las teorías del aprendizaje como una apuesta a la organización de la enseñanza y el aprendizaje. En la tradición alemana o germánica aparece una fuerte preocupación por el tema de la formación para ir más allá del proceso educativo y encargarse de la formación para la vida, en esta cultura se diferencia la educación, la pedagogía y la didáctica. Por su parte, en la tradición francófona encontramos la configuración de las ciencias de la educación, entre ellas, la sociología de la educación, historia de la educación, psicopedagogía, además se identifica la necesidad de las didácticas disciplinares o específicas que se encargan de los contenidos y de las formas como han de ser enseñados. Finalmente, se apuesta por la configuración de un conocimiento pedagógico latinoamericano desde postulados emancipatorios y críticos que propendan por el rescate del sujeto y sus narrativas para proponer una pedagogía y didáctica críticas latinoamericanas entendidas como praxis políticas, pensadas desde las problemáticas y particularidades educativas de este contexto.

En este sentido, se han retomado trabajos como los del profesor Noguera (2009a, 2009b, 2010), quien hace una genealogía de la pedagogía moderna y en la cual abarca la instauración de estas tres tradiciones intelectuales y pedagógicas. También se retoman las investigaciones de Runge (2007, 2013) para acercarnos a la tradición alemana o de ciencia de la educación; estudios como el de Ríos, (2008) en relación con la tradición pedagógica francófona² o de ciencias de la educación. Asimismo, se han recopilado investigaciones en el ámbito colombiano sobre educación, pedagogía y didáctica de los profesores Zuluaga

² Se refiere a los países de habla francesa o donde el francés es la lengua oficial. Alrededor del mundo encontramos un gran número de países en África, en América y en Europa en los que el francés es oficial. Las referencias consultadas para este trabajo se refieren principalmente a una corriente de pensamiento que surgió durante el siglo XIX en Francia, Suiza y Bélgica para orientar, desde allí la genealogía o cartografía de la construcción de la tradición francesa.

(1999), Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno, Sáenz y Álvarez (2003), Runge, Muñoz y Garcés (2010) que permiten entender las concepciones alrededor de la pedagogía y la didáctica como campo de saber disciplinar y profesional de la educación y de la enseñanza.

A continuación, se procederá a argumentar de manera más amplia las ideas expuestas anteriormente, desde una perspectiva reconstructiva y crítica que permitirá acercarnos a las voces y ubicación teórica de las personas investigadoras y profesoras que han pensado el asunto de la educación, la pedagogía, la didáctica, las tradiciones pedagógicas y finalmente la construcción de un pensamiento o un conocimiento pedagógico latinoamericano.

2. Desarrollo del tema

2.1 Pedagogía y didáctica: algunas miradas, configuraciones y abordajes

Hablar hoy sobre la pedagogía como un campo disciplinar y profesional es poner de manifiesto un campo de conocimiento en construcción, el cual se puede leer y elaborar desde diferentes lugares de enunciación, por tal razón, en este apartado se tratará de sustentar la idea de que la pedagogía está afincada en un campo disciplinar y profesional en sí misma, que se encarga de la educación en sus múltiples formas y dimensiones y permite la producción de conocimiento y experticia profesional del quehacer docente, de la práctica educativa y de la formación.

Según Bourdieu (2003), un campo es un sistema de posiciones sociales que se definen unas en relación con otras, se puede entender como un espacio específico donde tienen lugar un conjunto de interacciones, de relaciones objetivas; el campo es dinámico, flexible, social e histórico (Runge et, al. 2010). En consecuencia, un campo es "[...] un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de concurrencia o de cooperación entre posiciones diferentes, socialmente definidas e instituidas, independientes de la existencia física de los agentes que la ocupan" (Moreno, 2003, p. 16).

En este orden de ideas, el campo profesional (área de intervención y desempeño) y disciplinar (saber específico, conocimientos) de la pedagogía debe entenderse como un espacio de reflexión, construcción e interacción de diferentes procesos desde los cuales se reivindique la pedagogía como un campo de problematización, en otras palabras, cómo entenderla de manera que se constituya en saber pedagógico en términos amplios, y no esté solo reducida al educar o al enseñar. Asimismo, cómo concebir la pedagogía, de modo que se ocupe de lo disciplinar y lo académico, a fin de que se puede reconocer su carácter

universitario y no se invisibilice el ejercicio de la profesión docente y todas las dinámicas que con esto se ponen en juego (Runge et al., 2010).

Así pues, un campo, desde la teoría de los campos de Bourdieu (2003), permite reconstruir las tramas y configuraciones de la producción de un saber, en otras palabras, el campo disciplinar y profesional de la pedagogía se convierte en un campo en tensión que estructura y define las fronteras de conocimiento, métodos de investigación y enseñanza y paradigmas teórico- metodológicos que dejan consolidar el objeto de estudio propio del campo (Runge y Muñoz, 2012). Lo anterior, pone de relieve la teoría de los campos como un espacio de construcción y reconstrucción del saber pedagógico.

La pedagogía desde el campo disciplinar es asumida como "[...] la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como también al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura" (Zuluaga et al. 2003, p. 111). Así las cosas, la pedagogía es tomada como un conjunto de saberes y prácticas, que tiene por objetivo la enseñanza, pero no meramente el asunto de "enseñar bien", sino que es un proyecto más complejo que involucra la profesionalidad docente, es decir, la experticia profesional.

En este sentido, los profesores Zuluaga et al. (2003) del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica³, aluden a la pedagogía como "[...] una disciplina en la que se mueven coherentemente múltiples paradigmas donadores de lógicas heterogéneas, lo cual no impide que ella tenga un campo autónomo en varios sentidos: histórico, epistemológico, experimental y comunicativo" (Zuluaga et al. 2003, p. 183). En este punto, se propone como eje articulador del campo disciplinar y profesional de la pedagogía el concepto de saber pedagógico. De acuerdo con esto, el maestro es concebido como sujeto de saber pedagógico (Zuluaga, 1999). Esto es, un actor educativo que puede construir el campo conceptual- epistémico y aplicado de la pedagogía como sujeto de saber que entiende que la pedagogía como conocimiento exige reflexión, análisis y retroalimentación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y formación.

³ El Grupo de Investigación *Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia* aporta elementos arqueológicos y genealógicos sobre la pedagogía, la escuela y el maestro en nuestro país. Así, hizo visible las primeras formas de saber sobre la enseñanza, el surgimiento de la escuela y la aparición del maestro como sujeto de saber. Su trabajo busca localizar los acontecimientos que permitieron, las diversas condiciones de posibilidad que gestaron y determinaron la escuela, el maestro, la pedagogía, la enseñanza y los métodos desde mediados del siglo XVIII hasta sus problematizaciones actuales (Zuluaga, 2005). De aquí en adelante se comprenderá Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica como GHPP.

Las anteriores ideas permiten comprender la pedagogía como un campo disciplinar y profesional de los maestros, en términos de su quehacer y su formación. Así, los profesores Runge et al. (2010) entienden "[...] por campo disciplinar y profesional de la pedagogía un espacio de producción de capital, en este caso, de capital simbólico- saberes pedagógicos, teóricos y prácticos- y de capital social –interacciones, profesiones- sobre la educación [...]" (p. 51). Desde este argumento puede consolidarse la pedagogía como un campo científico y práctico de la educación.

Por lo anterior, es posible comprender y entender la pedagogía como un conjunto de pensamientos y reflexiones sobre la praxis educativa o educación y como una disciplina cuyo objeto es el fenómeno educativo en su amplitud y complejidad (Runge y Muñoz, 2012). Es entonces la pedagogía un campo multidisciplinar, dinámico, flexible y contingente, cuya dinámica tiene que ver con la producción de saber pedagógico y con la producción de las diferentes formas de praxis educativa- formativa.

Desde este punto de vista, se propone entonces considerar la educación como una praxis o práctica. La praxis es un fenómeno antropológico por cuanto humano y transformador del hacer humano, para acercarnos a la comprensión de la práctica educativa-formativa como un aspecto básico dentro del contexto de la praxis humana y social conjunta (Benner, 1996). En este contexto, la praxis educativa configura la pedagogía como su campo disciplinar y profesional, es decir, que consolida la pedagogía como la reflexión o discusión sobre lo que llamamos práctica educativa o educación, no sin antes hacer la salvedad de que la educación ha existido mucho antes de que hubiera pedagogía como reflexión sistemática de esta.

Un elemento más, el campo disciplinar y profesional de la pedagogía propone la reflexión y comprensión sobre el fenómeno de la praxis educativa o educación, en el sentido de que es posible reconstruirlo como saber pedagógico desde sus concepciones teóricas y prácticas. En últimas, cabe preguntarse por la pedagogía en términos de la formación de los maestros como un campo disciplinar y profesionalizante.

Grosso modo, se pretende conceptualizar, la comprensión de la didáctica como un subcampo o subdisciplina de la pedagogía que se encarga de la enseñanza en un sentido amplio y complejo, y dar una mirada general a las diferentes tradiciones pedagógicas y didácticas desde las cuales se ha configurado el campo didáctico.

La didáctica, en su sentido más amplio y enciclopédico, es considerada, y en palabras de Comenio, como "el arte de enseñar", sin embargo, parece un argumento muy reducido

para definir o categorizar el acto de la enseñanza. Para el investigador Runge (2013), la didáctica se entiende como una subdisciplina o subcampo de la pedagogía que se encarga de investigar, reflexionar y proponer de un modo teórico y práctico las situaciones de enseñanza - docencia y aprendizaje que tiene como objeto más particular la formación.

Desde la perspectiva comeniana se vislumbran dos aspectos importantes para la enseñanza; el primero, desde una mirada continental europea, es cómo secuenciar el acto de enseñanza, en sentido del tiempo, y segundo, desde el mundo anglosajón, cómo organizar los contenidos desde una visión curricular o curricularista de tipo administrativo. En este sentido, Runge (2013) argumenta:

Un aspecto que comienza a marcar las reflexiones pedagógico-didácticas es que el tiempo aparece como variable importante en el proceso de organización de la enseñanza. Se va configurando así el problema de la secuenciación en la enseñanza. Y con ello emergen las preocupaciones por las forma de transcurrir de la enseñanza y por los esquemas acción como asuntos clave de la acción y planeación de la misma enseñanza. (p. 202)

En otro sentido, Medina y Salvador (2009) hace un acercamiento a la didáctica como "[...] la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos" (p. 7); propone, además, la didáctica a modo de reflexión y análisis del proceso de enseñanza – aprendizaje, sin dejar de lado la docencia, para establecerse como un espacio nuclear de formación.

En síntesis, la didáctica es un subcampo de la pedagogía, también disciplinar y profesional, que se encarga de los procesos de enseñanza y aprendizaje y del ejercicio de la docencia, en otras palabras, se ocupa de las situaciones y reflexiones sobre la educación y particularmente sobre la enseñanza y sobre las diferentes maneras de pensar la enseñanza (Runge, 2014).

Al referirnos a la educación y al campo de la pedagogía y la didáctica, estamos hablando de campos disciplinares y profesionales diferentes, pero que están en estrecha relación. Así, entendemos la educación como una praxis o práctica educativa que tiene por objeto responder a las dinámicas sociales y humanas de determinado contexto o época. Desde este postulado, la pedagogía se constituye entonces como un campo de saber que reflexiona sobre esa praxis educativa que se da en los contextos sociales, mientras que a la

la didáctica la podríamos comprender como una suerte de subcampo o subdisciplina de la pedagogía, también de saber, que se encarga de la reflexión sobre el acto de la enseñanza en la complejidad que esta labor implica.

Finalmente, este diálogo que se propone aquí entre la pedagogía y la didáctica, como referentes de la educación y de la enseñanza, nos da la guía para plantear que estos son dos campos de saber entrelazados entre sí, que permiten afinar, por un lado, la reflexión sobre lo educativo y por otro, la reflexión sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que tienen entre sí como fin último la formación de los sujetos. Este asunto permite abordar las concepciones o culturas pedagógicas y didácticas que se han instalado en nuestro contexto educativo para hacer un breve análisis de su influencia en los procesos educativos.

2.2 De las tradiciones o culturas pedagógicas modernas hacia un conocimiento pedagógico latinoamericano

A continuación, se hará un esbozo de cada una de las tradiciones pedagógicas modernas que han configurado la pedagogía y la didáctica de la perspectiva argumentada anteriormente, a manera de cartografía teórica o conceptual, para esto se revisará la tradición anglosajona, alemana o germánica y francófona que fueron instauradas en Europa y Norteamérica durante el siglo XIX. Además se abordará el conocimiento pedagógico latinoamericano para tratar de proponer sus postulados en los argumentos de este trabajo y analizar de manera general las formas como se han asumido y reflexionado estas tradiciones en nuestro contexto.

Estas tradiciones o culturas pedagógicas modernas, como bien las ha llamado Noguera (2009a), dan el horizonte para cartografiar e identificar conceptos y problemáticas particulares de estos tres ambientes culturales, y finalmente poner sobre la mesa, la configuración de un conocimiento pedagógico latinoamericano. Se destaca así que cada una de estas culturas o tradiciones pedagógicas obedecen a particularidades de tipo social, cultural, histórico y político.

Si bien, cada tradición pedagógica tiene sus particularidades y características, cada una se ha realimentado de las otras, es decir, se ha configurado una especie de híbrido pedagógico o pudiera decirse mejor, un intercambio constante de pensamiento pedagógico y de la enseñanza, pues ninguna puede ser considerada como independiente de las otras, ya que se han influenciado y relacionado académica y epistemológicamente entre sí.

En este orden de ideas, aparece la escuela como el escenario institucionalizado por excelencia donde tienen vida los procesos educativos en cada una de las tradiciones pedagógicas, este elemento común entre ellas, pone de manifiesto la instauración de aparatos gubernamentales encargados de la administración, el control y la disciplina de la llamada instrucción pública (Noguera, 2010), donde el estado pasa a tomar las riendas de los asuntos educativos y a expandir sus intereses a través de la escuela. Veamos de qué se trata cada una de estas tradiciones.

2.3 La tradición anglosajona- angloamericana

En el contexto anglosajón la idea de didáctica como campo de reflexión e investigación de la enseñanza es un concepto inusual, ya que este ha sido desplazado por el concepto de currículo y las teorías curriculares, pues está básicamente orientado hacia la organización de la educación. En otros términos, se le ha dado una mirada gerencial al asunto educativo.

Esta teoría curricular, surgida en la tradición anglosajona, pudo haber sido originada, por ejemplo, por las problemáticas de una sociedad industrializada y enfocada en la producción y el consumo, como lo fue la sociedad estadounidense a finales del siglo XIX y principios del XX, que requería de una instrucción eficiente para enfrentarse a la creciente urbanización e industrialización y a su vez, la administración eficiente y eficaz de tal sistema (Noguera, 2009a).

Otro asunto interesante, propuesto por el investigador Carlos Eduardo Noguera (2010) del GHPP, es la instauración del currículo en el sistema educativo anglosajón a principios del siglo pasado y su expansión después de la mitad del mismo siglo por otros espacios contextuales fuera de mundo angloparlante. Así, durante los años 90 tanto en el sistema educativo angloamericano como iberoamericano, existía la idea de currículo, tomado como la vida institucional en todas sus dimensiones y manifestaciones, sin hacer diferencia alguna con otros discursos y acontecimientos de las instituciones escolares. A este respecto, Noguera (2010) nos dice lo siguiente:

La cultura pedagógica angloamericana de los *Curriculum Studies* es la más reciente de las tradiciones intelectuales y, sin embargo, es la más influyente y extendida [...] fue producto, fundamentalmente, del movimiento de "mundialización de la educación" generado a fines de la década de 1960. (p. 20)

Para los investigadores Díaz Barriga (1999) y Noguera (2010), el currículo o, en su acepción más utilizada, plan de estudios, es la matriz en la que se basa la enseñanza y el aprendizaje, es la base de lo que los estudiantes deben saber y saber hacer para participar en la sociedad industrial y de producción. De acuerdo con esto, la aparición del currículo en la tradición anglosajona se origina como una herramienta pedagógica de la sociedad industrial (Díaz Barriga, 1999), para este investigador el currículo es una herramienta pedagógica que reemplaza la didáctica, que impone ideas prescritas sobre los contenidos que deben ser enseñados y llevados al aula bajo una visión de eficacia y eficiencia.

Esta teoría curricular o administración del currículo, hoy llamada gestión o gerencia educativa, es una práctica que considera la experiencia humana como una serie de distintos tipos de actividades técnicas, y concibe la educación como una preparación para el cumplimiento de dichas actividades en y para la producción, desde una lógica funcional de lo educativo, haciendo énfasis en la práctica de las acciones y conocimientos. En esta perspectiva, la enseñanza se reduce a la reproducción del currículo, de los planes de estudio, y se da por sentado que la aplicación del currículo garantiza los aprendizajes necesarios para enfrentarse a la vida en sociedad; en síntesis, se minimiza lo educativo al espectro de lo técnico e instrumental, basado en metas de aprendizaje, como en el caso colombiano, por poner un ejemplo, de allí surge un tema tan actual como es el de la calidad educativa.

Ahora, en palabras del profesor Noguera (2009b), pareciera que los estudios curriculares abarcan una gran parte de las prácticas educativas desarrolladas en Occidente desde los clásicos griegos hasta hoy; es decir, el currículo aparece como la única forma de validez universal y organización de los contenidos a ser enseñados. Sin embargo, el mismo investigador refuta esta idea y argumenta que si bien, siempre han existido ideas sobre lo que se debe enseñar, no quiere decir, que siempre haya existido el concepto de currículo, como se quiso hacer ver desde la instauración curricular en los sistemas educativos y las prescripciones sobre la secuenciación y organización de manera lineal de los contenidos a ser enseñados.

Otra visión posible de ser leída en la tradición anglosajona- angloamericana, es la de la psicología educativa o psicología educacional, que tiene estrecha relación con psicopedagogía de la cultura francófona, esta nos presenta toda una conceptualización sobre las teorías del aprendizaje, las inteligencias, la motivación. Dicho de otra forma, es la pregunta por el aprendizaje de los estudiantes, y se presenta la relación entre pedagogía y

psicología para responder a la organización curricular y a las necesidades contextuales de la educación para la industria y la producción desde la medición y adiestramiento de la conducta. Así las cosas, en la cultura pedagógica anglosajona se han elaborado teorías educativas basadas en la psicología haciendo énfasis en el aprendizaje como el conductismo, el constructivismo, el cognitivismo, propuestas que se quedan bastante cortas a la hora de pensar la didáctica como un espacio de conceptualización sobre la enseñanza y no meramente como teoría del aprendizaje. Por último, en esta tradición, el maestro es un reproductor del currículo, un planificador curricular o enseñante (Mora y Otálvaro, 2011).

2.4 La tradición pedagógica francesa o de ciencias de la educación

En la escuela francesa, la educación, la pedagogía y la didáctica en su sentido más general son entendidas como "ciencias de la educación", ya que no se constituye de una sola disciplina y está organizada sobre la base de una concepción que va más allá de las disciplinas, a las cuales llaman ciencias de la educación, allí se habla entonces, de una sociología de la educación, filosofía de la educación, historia de la educación y la psicología como una forma de pedagogía experimental (psicopedagogía) en la perspectiva de abordar la amplia problemática de lo educativo.

En esta lógica, Noguera (2009b) presenta dos tendencias en la tradición pedagógica francófona, por un lado, una tendencia de ciencia de la educación o pedagogía filosófica en la que aparecen pedagogos como Henri Marion y Gabriel Compayré, este pensamiento de finales del siglo XIX concibe la pedagogía como una dualidad, ciencia y arte, es decir, como ciencia práctica que necesitaba de la psicología para obtener validez y cientificidad. Para esta pedagogía filosófica existe una pedagogía teórica y una pedagogía práctica; la primera se encarga del sujeto de la educación, en este caso el niño, y la segunda del objeto de la educación, que son los métodos de enseñanza y la organización escolar.

En una segunda tendencia, aparece la sociología de la educación inaugurada por Emile Durkheim, que argumentaba en sus disertaciones sobre una estrecha relación entre la pedagogía y la sociología, pues consideraba la educación como un acto eminentemente social. Con esta reflexión, Durkheim instalaba una nueva perspectiva de estudios para la pedagogía, mientras proponía una lectura sociológica de la educación (Noguera, 2009b). Así las cosas, esta lectura sociológica ocurre gracias a las problemáticas de la educación en el contexto francés y a la expansión de los aparatos del estado que allí tenían lugar, como la escuela, y para Durkheim fue uno de los instrumentos que le permitieron consolidar sus

estudios sociológicos, es decir, se valió en gran medida del estudio de los fenómenos y problemáticas educativas para fundar la ciencia sociológica.

Por otra parte, para el profesor Rafael Ríos (2008), las ciencias de la educación en la tradición francófona no solo abarcan el pensamiento pedagógico producido en Francia desde 1967, sino que incluye toda una corriente de pensamiento generada desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX en países como Suiza y Bélgica. Esta ciencia de la educación, en singular, estaba encargada de investigar, producir y difundir conocimiento desde la psicología experimental, la biología y las ciencias aplicadas a la pedagogía, ocupándose de dos objetos de saber: el maestro y la infancia. Desde esta postura, se le da una mirada psicopedagógica a la formación de los maestros para entrenarlos en el uso del método científico, con el objetivo de ir construyendo la ciencia pedagógica.

En esta perspectiva, en el contexto colombiano, se da la apropiación de esta postura psicológica aplicada a la educación y a la pedagogía mediante la fundación de diversas facultades de ciencias de la educación dedicadas a la formación de maestros desde saberes experimentales y desarrollos de la psicología como ciencia experimental. Consecuentemente, a la pedagogía, se le brindan las bases necesarias para abrirse horizontes en el campo experimental donde encontrará realmente su asiento científico y epistemológico (Ríos, 2008).

Sin embargo, para 1967 esta ciencia de la educación es reevaluada y reemplazada por las ciencias de la educación (Ríos, 2008), que no tienen ninguna relación con esta ciencia de la educación propuesta hasta el momento y se empiezan a nombrar en plural como ciencias de la educación y están fundadas desde una perspectiva disciplinar, es decir, de las didácticas o enseñanza específica de las disciplinas o las ciencias, asunto que se discute más ampliamente en los siguientes argumentos.

En esta tradición, "La didáctica es el estudio de los problemas que resultan de la enseñanza y la adquisición de los conocimientos en las diferentes disciplinas escolares" (Runge, 2013, p. 226); así las cosas, existe la idea de "didácticas" en plural, didácticas de o para, refiriéndose a las didácticas disciplinares o específicas para la enseñanza de determinadas asignaturas, en otras palabras, surgen las llamadas didácticas de las ciencias, de la preocupación por el rendimiento escolar en los diferentes saberes específicos con miras a la transformación y transposición didáctica.

En el contexto francófono, la didáctica se diferencia de la pedagogía, ya que esta se encarga de los contenidos escolares y de las formas, de cómo el conocimiento ha de ser

enseñado; estas didácticas francesas se constituyen desde la investigación de los saberes específicos por parte de expertos en el tema y no desde la formación docente.

Para concluir, en la tradición francófona, según Mora y Otálvaro (2011), el maestro es un investigador, un científico de la educación y un enseñante, aspectos que permiten concebir y analizar los diferentes modos de enseñanza que circulan en esta tradición pedagógica y por lo tanto su apropiación en los contextos educativos.

2.5 Tradición alemana- germánica o de ciencia de la educación

En el centro de la tradición pedagógica alemana se encuentra el tema de la "formación" o de la formabilidad, *Bildung* es un concepto polisémico, pues no se trata de una teoría claramente delimitada ni determinada epistemológicamente, sino de elaboraciones de diversos autores que contribuyeron a su construcción desde diferentes matices. El problema de la formación en esta tradición ha sido propuesto y estudiado desde la ilustración hasta hoy por diversos autores y filósofos alemanes: Kant, Hegel, Herbart, Humbolt, Fröebel, Klafki, entre otros. Estos pensadores se han ocupado de la formación como proceso de educación, liberación y emancipación humanas o como bien las llama la tradición, ciencias del espíritu; sin embargo, el análisis del pensamiento de estos autores rebosaría los alcances de este trabajo.

En esta lógica, en Colombia, desde la noción de formabilidad, se propone una relectura del concepto de educabilidad (Runge y Garcés, 2011), que está acuñado en nuestro país y que según estos autores es un término mal traducido del alemán, arguyen sobre la formabilidad como un concepto que designa la condición que le permite al ser humano ser formado y ser educado, esta lectura se hace desde la antropología histórico pedagógica, introducida en el contexto colombiano por el profesor Andres Klaus Runge (Runge et al., (2010; Runge y Garcés, 2011) desde el concepto de *Bildsamkeit*, propuesto por el pedagogo alemán Johann Friedrich Herbart. Se entiende entonces por formabilidad la cualidad adjudicada al ser humano de aprender y, sobre todo, de formarse. Abre además, un campo temático fundamental para la reflexión pedagógica. Asimismo, esta tradición plantea, primero, que la pedagogía sustenta la educación en general como ciencia de la educación o ciencia del espíritu, y segundo, que la didáctica se ocupa de la formación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, en la tradición alemana se diferencia la educación de la formación.

De otro lado, Noguera (2010) reconoce la importancia del tema de la formación en la cultura pedagógica alemana, y de acuerdo con Klafki, realiza un análisis sobre la *Bildung*, lo que argumenta es que esta se expresa mediante los conceptos de autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía y auto-actividad, para potenciar estos procesos como parte central de realización del proceso formativo. Igualmente, la *bildung* o formación, puede ser entendida como el desenvolvimiento del sujeto en el mundo y su relación con este, donde el sujeto logra alcanzar la racionalidad como parte de un proceso de apropiación crítica de la cultura, sin caer en el subjetivismo e individualismo, para propender por una educación y formación inacabada para la vida. En conclusión, "[...] la *bildung* sería la oportunidad para colocar la ciencia en la dirección de la formación y, por tanto, del perfeccionamiento de la humanidad." (Noguera, 2010, p. 119), por cuanto es la capacidad del hombre para reconocerse en el mundo y en su cultura de manera racional, libre e independiente.

En este contexto, el asunto educativo va más allá, para encargarse de la formación del individuo y dar sentido al mismo proceso educativo, en un orden más amplio, en la tradición alemana la formación no se puede definir en términos de contenido, pues la formación está en relación estrecha con los contextos específicos y con situaciones concretas, más aun, en lo que respecta a la formación del sujeto, del ser humano como ser que se transforma, que deviene y que se forma, en palabras de Runge y Garcés (2011) "La formabilidad no se tiene, sino que es condición para que haya formación y, por tanto, para que se pueda dar aquella a través de la educación" (p. 17).

Desde otro punto de vista, la pedagogía o ciencia de la educación alemana, propuesta por Herbart, es producto de la reelaboración de los postulados de Rousseau y de Kant, desde las teorías de la formación. Así, en la concepción herbertiana el educador debe poseer una ciencia como condición para la realización adecuada de su labor educativa, y esa ciencia es la pedagogía, en otras palabras, la pedagogía es la ciencia que el educador necesita para sí mismo, y a su vez, tiene que poseer conocimientos que le permitan comunicar, es decir, el educador necesita conocer la pedagogía para enseñar, y conocimientos sólidos sobre la ciencia que va a comunicar, no solo un método para ejercer la tarea de educar (Noguera, 2009a).

Ahora, para Klafki (Roith, s.f. y Paredes, 2009) y su concepción de una didáctica teórico-formativa o didáctica crítico-constructiva, esta se constituye sobre la influencia de la teoría crítica de la sociedad en los postulados de una didáctica crítico-reconstructiva como

una teoría de la formación que intenta poner de manifiesto los ideales de la escuela de Frankfurt (ciencia crítica de la educación), y sobre una didáctica teórico-formativa que plantea la formación desde la didáctica abierta a lo político y democrático, como una reflexión pedagógica emancipatoria y principio de articulador de la enseñanza.

De acuerdo con esto, para Klafki la didáctica se constituye como un espacio de reflexión sobre los contenidos, sobre el qué de la enseñanza, con miras a la formación del ser humano, retoma además, la idea comeniana de enseñar todo a todos de una manera integral o total (Paredes, s.f.). En este sentido, hace un análisis didáctico en torno a los contenidos por enseñar y cuestiona si estos son formativos o no, y una crítica a la reproducción o enseñanza de la ciencia, que supedita los procesos formativos a simples contenidos, esto, para hacerse la pregunta por la formación en el contexto de la enseñanza.

Finalmente, en esta tradición, el maestro es un pedagogo, que desde la ciencia de la educación, concibe la educación como un espacio de investigación y construcción crítica del mundo, de la escuela, de la formación, de la enseñanza y del aprendizaje como fines últimos del proceso educativo.

2.5 Tradición pedagógica latinoamericana o conocimiento pedagógico latinoamericano

En la base del pensamiento pedagógico latinoamericano se encuentran ideales de liberación, emancipación, descolonización y concienciación, desde la visión de pensadores como Simón Rodríguez (1769-1854) considerado uno de los precursores de la educación popular en América Latina, José Carlos Mariátegui (1839-1903), Gabriela Mistral (1899-1947), Paulo Freire (1921-1997), Eduardo Galeano (1940-2015), Hugo Zemelman (1931-2013) y Enrique Dussel (1934), por nombrar solo algunos que han aportado a la construcción del conocimiento pedagógico latinoamericano, pensado en y desde esta región. De allí que, estos pensadores fundan las bases críticas de una educación enraizada en la realidad sociocultural del espacio latinoamericano.

Este conocimiento pedagógico emancipador latinoamericano tiene su base en el pensamiento del Maestro Simón Rodríguez (1769-1854) con su proyecto de educación popular en el contexto de creación de las repúblicas en América Latina, desde su compromiso por la causa social y por el pensamiento de una educación crítica durante el siglo XIX y que hoy converge con la realidad de la educación latinoamericana. Así, para los investigadores (Hurtado y Muñoz, 2015) el pensamiento pedagógico-político del maestro

Simón Rodríguez funda las bases críticas de una educación popular latinoamericana, en la cual la revolución del pensamiento y el accionar es la expresión de la dinámica del cambio social.

Su propuesta pedagógico-política gira en torno a la construcción de alteraciones o alternativas a invención de otras maneras de ser y estar en el mundo, de allí su claro aporte al movimiento de cultura popular del continente, dado que su concepción de lo popular se inscribe en la posibilidad de la invención, de la creación de alternativas a las diferentes problemáticas que promuevan la liberación del pensamiento y del sujeto político (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2007).

Esta tradición de pensamiento o de conocimiento pedagógico iniciada por Simón Rodríguez, marca algunos hitos o tópicos centrales de la pedagogía latinoamericana. Desde sus postulados se apoya la construcción de un pensamiento educativo latinoamericano como una respuesta concreta a la demanda de una invención propia, contextual, enraizada en la realidad sociocultural de América Latina. Asimismo, este pensamiento o conocimiento educativo se apoya en una larga tradición intelectual, de la cual se destacan los aportes de maestros como José Carlos Mariátegui (1839-1903), que conjuga su visión revolucionaria con la idea de una educación popular para la revolución; Gabriela Mistral (1899-1947), quien desde su hacer como maestra rural y literata configura su accionar docente a partir de la unidad de la cultura y del patriotismo para conocer de cerca la realidad en que se vive y la realidad latinoamericana (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2007).

Por otra parte, es indiscutible el aporte de pensadores como Marx, Engels y Gramsci a la fundamentación epistemológica y filosófica del conocimiento pedagógico crítico latinoamericano. En relación con Marx y Engels, estos consideran el proceso de educación como revolución y práctica social para alcanzar el poder social desde la cooperación de todos los individuos, es decir, la dialéctica, la ideología y la educación como bienes de sociales de la humanidad (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2007). Del mismo modo, Gramsci, desde su pensamiento filosófico, hace grandes aportes a la pedagogía latinoamericana, pues su visión histórico-filosófica de la pedagogía y la educación permite entenderlas como procesos sociales y culturales no reducidos al ámbito de la conducta, de los medios o del diseño instruccional. Por el contrario, en la reflexión gramsciana la relación pedagógica no es la transmisión del conocimiento, ni de la cultura, si no ante todo la articulación de la historicidad y de la conciencia por el individuo y por la sociedad (Gantiva, 2008).

Este conocimiento pedagógico latinoamericano, hoy está fuertemente ligado a la filosofía latinoamericana o filosofía de la liberación, que tiene entre sus más grandes exponentes al profesor Enrique Dussel, como una suerte de búsqueda de alternativas académicas y políticas ante la expansión de regímenes capitalistas y economicistas. Ante este horizonte, Dussel propone una filosofía latinoamericana enraizada en las problemáticas del continente, filosofía basada en el diálogo y la escucha de los excluidos, del "Otro radical", es decir, por el sujeto que ha sido convertido en objeto por la dominación occidental (Restrepo y Rojas, 2010).

Así las cosas, desde el grupo de Modernidad-Colonialidad⁴ se hace una crítica al eurocentrismo y a la colonialidad⁵ epistemológica para argumentar que todo conocimiento es un conocimiento situado histórica, corporal y geopolíticamente, de manera que se pueda cuestionar y desmitificar la concepción eurocéntrica de un conocimiento sin sujeto, sin historia, sin relaciones de poder, un conocimiento desde ningún lugar, descorporalizado y deslocalizado (Restrepo y Rojas, 2010) para descolonizar el pensamiento y se puedan desafiar los parámetros que se nos han impuesto.

Según Otálvaro y Muñoz (2013), se han implementado en nuestro continente diferentes posturas didácticas extranjeras, con unos intereses de colonialidad académica, política y cultural, lo cual da a la didáctica una connotación de préstamo educativo de las diferentes tradiciones pedagógicas que se han impuesto sobre los espacios educativos latinoamericanos.

En este orden de ideas, la construcción y devenir de un pensamiento pedagógico latinoamericano están sentados desde principios decoloniales y contrahegemónicos que conciben la educación y la pedagogía como procesos políticos. Así, en la columna vertebral del pensamiento pedagógico latinoamericano, se encuentra la concepción del proceso educativo como un acto de conocimiento y un acto político, que busca la transformación del hombre y su realidad (Freire, 2013).

⁴ El Grupo de Modernidad- Colonialidad está conformado por diferentes intelectuales de América Latina. El trabajo del grupo se basa en hacer una lectura de-constructiva de la visión tradicional de la modernidad, hace énfasis en el colonialismo y en la subalternización cultural y epistémica de las culturas no europeas y una crítica al eurocentrismo para proponer algunos postulados de una filosofía latinoamericana.

⁵ La colonialidad es un fenómeno histórico que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la generalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, lo cual posibilita la reproducción de relaciones de dominación. Este patrón de poder no solo garantiza la explotación del capital de unos seres humanos por otros a una escala mundial-global, sino también la subalternización de los conocimientos, experiencias culturales, formas de vida y cosmovisiones de quienes son dominados y explotados (Restrepo y Rojas, 2010).

En esta lógica, el conocimiento pedagógico latinoamericano pretende entender cómo desde lo local o lo contextual se pueden generar o elaborar prácticas sociales o educativas para responder a las necesidades o problemáticas específicas de la región. Vale la pena mencionar, como ejemplo, la investigación del profesor Alberto Martínez Boom (2002) "Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia", trabajo que ilustra el devenir de una pedagogía y unas geopedagogías⁶ que circulan en el contexto colombiano y que aportan a la construcción de este conocimiento pedagógico. Esta experiencia reconstruye el recorrido de la Expedición Pedagógica por algunas escuelas de Colombia, cartografiando el territorio pedagógico con algunos relatos, documentos y experiencias de maestros y maestras a lo largo del territorio nacional. Esta expedición pedagógica tiene la condición de un viaje y de "movilización social por la educación", con lo cual declara que existen una diversidad y una riqueza pedagógicas en Colombia que constituyen diferentes formas de hacer escuela, de ser maestro y de hacer pedagogía (Martínez Boom, 2002).

También, podríamos mencionar como ejemplos la lucha de las madres de la Plaza de Mayo en Argentina, como una muestra de esa revolución, construcción de conocimiento contextual, de geopedagogías y de esa ecología de saberes, como bien diría Souza Santos. Asimismo, en Venezuela se han asumido procesos educativos de cambio como una alternativa de integración latinoamericana desde lo político y lo educativo. Más allá de las industrias curriculares, se ha apostado por los hilos conductores de una pedagogía de la emancipación desde una postura revolucionaria con conciencia social, memoria histórica e identidad cultural (Gadotti, 2008).

Esta praxis pedagógica latinoamericana se ha pensado en función de una educación revolucionaria, liberadora, popular y crítica. Este pensamiento "[...] plantea la pedagogía como proceso de reflexión y acción, de compromiso solidario [...] como proceso revolucionario, político, cultural, crítico, ético, social [...]" (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2007, p. 31), que propende por la emancipación y transformación de las sociedades latinoamericanas desde un corte profundamente humano y político. Desde estos postulados, cabe preguntarse por cómo reconstruir o realimentar la pedagogía latinoamericana o el conocimiento pedagógico latinoamericano desde la particularidad histórica de esta región, desde la singularidad, historia y contingencia de los sujetos, que

⁶ Al hablar de geopedagogías el profesor Martínez Boom (2002) se refiere a las formas particulares que toman la escuela, el maestro y la pedagogía en ciertas zonas del país, demarcadas y delimitadas cultural y territorialmente para conjugar las nociones de región, cultura y tierra y reconstruir las formas de existencia de la geografía de la pedagogía hacia un Atlas Pedagógico.

permita recuperar la memoria y el devenir latinoamericano e indagarnos por ¿cómo latinoamericanizar la educación sin hegemonizar los discursos?⁷, en otras palabras, la pregunta por cómo construir una pedagogía latinoamericana que esté pensada desde nuestra región con una vocación crítica.

De otro lado, la educación popular y la pedagogía crítica freireana brindan grandes aportes a la construcción del pensamiento pedagógico latinoamericano, puede decirse que se ha pensado como propuesta pedagógica desde los oprimidos, en otras palabras, como sujetos que educan y se educan, desde la concepción del sujeto en tanto transformador de su realidad y sujeto histórico de cambio, en la construcción de una alternativa cultural y política de una sociedad justa y equitativa (Muñoz, 2013).

Con respecto a la didáctica en el ámbito latinoamericano, en la literatura pedagógica, esta se ha entendido con el término de "enseñanza", pues no se ha encontrado, hasta hace muy poco, un punto de convergencia o un campo de estudios que se dedique a la construcción e investigación de una didáctica latinoamericana. Para esta región, se han exportado, implementado, apropiado, incluso, se han impuesto, concepciones didácticas de otras latitudes, sin existir claramente una postura pedagógica pensada y ubicada desde las problemáticas de este contexto.

No obstante, aparecen, en este horizonte conceptual, las nociones de enseñanza crítica de Freire (2013) y de didáctica no- parametral o didáctica de sentido de Zemelman (2006) y Quintar (2006), conceptos que permiten configurar la idea de una didáctica latinoamericana para poner de manifiesto la recuperación del sujeto como centro de la enseñanza y el aprendizaje, y la recuperación de sus narrativas. De modo que se pongan en el centro del debate, sus experiencias, historias y biografías. En palabras de Freire (1984), "El hombre como un ser histórico, inserto en un permanente movimiento de búsqueda, hace y rehace constantemente su saber [...] los hombres, que son seres históricos, son capaces de autobiografiarse" (p. 51-55). En otras palabras, esta didáctica latinoamericana le apuesta a que el sujeto en su relación con el mundo, pueda autonarrarse, ser un autor de sí, tejer sus propias historias desde su subjetividad, ya que este siempre está en ruptura, en devenir, en construcción, en descolocación.

⁷ Pregunta discutida y reflexionada en la Primera Escuela de Posgrados en Educación, organizada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Caracas Venezuela, Mayo de 2014, en la cual se discutió sobre la construcción de un conocimiento pedagógico latinoamericano y desde allí cómo resignificar los discursos traídos desde otros contextos para pensar de manera situada una pedagogía latinoamericana.

Cabe señalar, además, que esta didáctica latinoamericana propuesta hasta el momento tiene una base antropológica y existencial, por cuanto práctica humana que tiene que ver con la experiencia cultural de los sujetos para abrir otros caminos posibles de ser recorridos o reconstruidos a través de la sensibilidad. En este sentido, es posible aventurarnos a decir "[...] que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica" (Freire, 2014, p.26). Desde esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje se dan en relación con los otros y con el mundo, a través del conocimiento de la realidad, de la cultura, de la historia, para crear conciencia del mundo y al mismo tiempo conciencia de sí.

Este debate sobre la pedagogía y didáctica latinoamericanas tiene en el epistemólogo Hugo Zemelman (2006) uno de sus más grandes representantes, con su propuesta de educación no- parametral y pensamiento didáctico no-parametral fundamentados en la epistemología de la conciencia histórica, como posibilidad de recuperar a través de la enseñanza la conciencia histórica, construyéndola desde el presente; con la formación de sujetos autónomos, propone entonces, un diálogo epistémico- didáctico para la construcción y deconstrucción de nuestra realidad como camino para recuperar la memoria en el presente y edificar el futuro desde las territorialidades (Zemelman, 2006).

Estas pedagogías y didácticas latinoamericanas, entendidas como un tejido o un hilo social, van más allá de los espacios institucionalizados y tienen la tarea de nutrir al sujeto durante toda su vida, brindan luces para concebir al sujeto latinoamericano como un constructor de sí mismo o como un artista de sí que le permite a su vez historiar e historizarse a través del contacto con el mundo y con la cultura; en otras palabras, la educación, es un tránsito constante hacia la humanización. Las didácticas latinoamericanas tienen un fuerte énfasis en lo político para la transformación social, se alejan de las didácticas disciplinares para proponer el encuentro del sujeto con su subjetividad, con el otro y con lo otro, para desarrollar un pensamiento histórico y problematizarse en la cotidianidad. Es de suma importancia comprender las pedagogías y didácticas latinoamericanas, como prácticas sociales, están atravesadas por una naturaleza política, que no es un asunto neutro ni separado de la realidad; por el contrario, deben estar entrelazadas con la realidad y con los contextos concretos, para que se pueda llegar a una praxis educativa contextualizada y crítica y no una mera reproducción, instrucción o transferencia de saberes ya elaborados.

Finalmente, los lugares de enunciación desde los cuales se constituye este pensamiento latinoamericano están sentados en las bases de la educación popular, la pedagogía y didáctica críticas y las pedagogías decoloniales, donde la recuperación del sujeto es el centro del proceso educativo y pedagógico. Asimismo, el maestro es considerado como un activista político, un investigador, pedagogo y enseñante.

3. Ideas finales

Es indispensable reconocer la importancia de la influencia de las diferentes tradiciones pedagógicas en los sistemas educativos colombiano y latinoamericano que hoy siguen estando presentes en las prácticas educativas de las diferentes instituciones escolares, desde la escuela primaria hasta la universidad; verbigracia, el tema del currículo o los planes de estudio en los diferentes programas educativos, espacios didácticos como el seminario alemán, el predominio de las didácticas disciplinares en la educación básica y finalmente, el tema, tan en boga, de la calidad educativa.

Al terminar este trabajo queda la pregunta abierta de cómo latinoamericanizar la educación, puede decirse, en este caso, que es necesario repensar la forma cómo se ha concebido la pedagogía, la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje en el contexto latinoamericano y hacerse de nuevo preguntas, por el cómo enseñar, para qué enseñar, cuándo y dónde enseñar, en qué marco social, cultural y político enseñar, y proponer respecto a la educación unas formas de decolonialidad del saber y del pensamiento para deconstruir todo el universo eurocéntrico y pensar en nuestro propio universo de pensamiento latinoamericano.

Empezarnos a pensar como latinoamericanos no es una tarea fácil, y proponer una pedagogía y una didáctica latinoamericana implica de-construir nuestras matrices culturales y epistémico-pedagógicas para emprender la tarea de reconocernos desde nuestra territorialidad y singularidad, para esta gran labor se proponen estas didácticas críticas, no-parametrales o de sentido, de tal forma que sean una posibilidad de reivindicar, en los sujetos, esa capacidad innata de creación y de asombro.

Es de suma importancia reconstruir el estatuto epistemológico de la pedagogía y de la didáctica desde América Latina. Por tanto, esta reconfiguración nos pone en la tarea de pensar en las particularidades y singularidades históricas de los sujetos y de los territorios como una forma de descolonizar la escuela, la educación y la sociedad como espacios conflictivos y culturalmente hegemónicos. Así las cosas, es posible repensar la educación y

la escuela como escenarios de descolonización, y defender en los docentes, estudiantes y actores sociales la capacidad como sujetos constructores, inacabados y transformadores.

En todo caso, este trabajo no aspira a fundar una teoría pedagógica ni a inventar respuestas absolutas o definitivas ni verdades respecto de la temática abordada; más bien, intenta dejar preguntas abiertas y líneas de fuga al pluralismo, a la crítica y a la construcción permanente para avanzar en el conocimiento de las realidades educativas, y a la vez rescatar la dimensión subjetiva de los individuos y el reconocimiento de los otros como seres históricos y sociales, para apostarle a nuevos rumbos, formas y sentidos de lo educativo como anclaje para la construcción de conocimiento desde la realidad y cotidianidad de los sujetos.

Referencias

- Bourdieu, Pierre. (2003). *El oficio de científico*. Barcelona. Anagrama.
- Díaz Barriga, Ángel. (1999). *Didáctica y curriculum convergencia en los programas de estudio*. México: Paidós Ecuador.
- Freire, Paulo. (1984). *Extensión o Comunicación. La concientización en el mundo rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2013). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XII Editores.
- Freire, Paulo. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, Moacir. (2008). *La Escuela y el Maestro*. Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Gantiva, Jorge. (2008). *Un ensayo sobre Gramsci*. Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Martínez Boom, Alberto. (2002). *Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Medina, Antonio y Salvador, Francisco. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- Mora, Isabel y Otálvaro, Diana. (2011). *Investigación teórica sobre las relaciones pedagógicas en la modernidad configuradas entre fronteras de la escuela y mundos de la vida*. (Tesis de maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Medellín.
- Moreno, Álvaro. (2003). *Introducción elemental a Pierre Bourdieu*. Bogotá: Estrategias Educativas.
- Muñoz, Diego. (2013). Lectura de contexto: la educación popular como práctica libertaria. *Revista El Ágora USB*, 13(1), 155-163. Medellín-Colombia.

- Noguera, Carlos Eduardo. (2009a). *Conceptos fundamentales de pedagogía. Una genealogía del vocabulario pedagógico modernas* (Tesis de Doctorado en Educación). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Noguera, Carlos Eduardo. (2009b). *Aproximación conceptual a la constitución de las tradiciones pedagógicas modernas*. Discurso Lección Inaugural del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Recuperado de <http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/handle/11195/304/1343309734aproximacionconceptualalaconstituciondelastpm-leccioninaugural-cn.pdf?sequence=1>
- Noguera, Carlos Eduardo. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, (33), 9-25.
- Otálvaro, Diana y Muñoz, Diego. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar. *Revista Itinerario Educativo*, 27(62), 43-58.
- Paredes, Diana. (2009). Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa. *Revista Cuestiones de filosofía*, (11). Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/651
- Quintar, Estela. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Colección Conversaciones Didácticas. IPECAL.
- Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Ríos, Rafael. (2008). Las ciencias de la educación en Colombia: Procedencia y rejillas de apropiación. En: *Las ciencias de la educación en Colombia: Entre universalismo y particularismo cultural*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Roith, Christian. (s.f.). *La teoría crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Wolfgang Klafki*. Recuperado de <https://w3.ual.es/~chroith/pdf/Klafki.pdf>
- Runge, Andrés. (4 de abril, 2014). *Didáctica: Una introducción panorámica y comparada* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=fy_TIW6E1A
- Runge, Andrés. (2013). Didáctica: Una introducción panorámica y comparada. *Revista Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240.
- Runge, Andrés. (2007). *Ensayos de Pedagogía Alemana*. Bogotá: Colección Cátedra de Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, Andrés, Muñoz, Diego y Garcés, Juan. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. *Revista Educación y Cultura*, (88), 46-55.

- Runge, Andrés y Muñoz, Diego. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 76-96. Manizales, Universidad de Caldas.
- Runge, Andrés y Garcés, Juan. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25. Cali, Universidad de San Buenaventura.
- Universidad Bolivariana de Venezuela. (2007). *Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano*. Caracas: Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Zemelman, Hugo. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Colección Conversaciones Didácticas. IPECAL.
- Zuluaga, Olga. (1999). *Pedagogía e Historia: La Historicidad de la Pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber* (Vol. 1). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, Olga, Echeverri, Alberto, Martínez, Alberto, Quiceno, Humberto, Sáenz, Javier y Álvarez, Alejandro. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.