



## Cómo citar el artículo

Ossa Montoya, A. F. (2015) Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 102-118. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/618/1153>

# Lo pedagógico y el maestro investigador

## Pedagogical Issues and the Teacher-Researcher

### Questions pédagogiques et le professeur-chercheur

#### Arley Fabio Ossa Montoya

Licenciado en Educación

Magíster en Educación

Doctor en Educación

Docente de los programas de Licenciatura en Educación

Facultad de Educación Universidad de Antioquia

[arley.ossa@udea.edu.co](mailto:arley.ossa@udea.edu.co)

**Recibido:** 23 de julio de 2014

**Evaluado:** 2 de diciembre de 2014

**Aprobado:** 11 de diciembre de 2014

**Tipo de artículo:** reflexión resultado de investigación

\* El artículo es resultado de la investigación: *Modos de Emergencia y existencia de la noción o concepto de maestro investigador en Colombia, entre 1974 - 1994*. La pesquisa fue desarrollada del 27 de agosto de 2010 al 25 de febrero del 2013 y financiada por el Comité de Investigaciones de la Universidad de Antioquia, según acta, 2145 del 26 de agosto de 2010. El proyecto está articulado al Grupo de Investigación Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, línea de Investigación: *Historia de Conceptos y Relaciones Conceptuales*.



## Resumen

El escrito visibiliza los ordenamientos, funcionamientos y transformaciones de lo pedagógico en relación con el maestro investigador en Colombia en las tres últimas décadas del siglo XX. En este sentido, se muestra la resignificación de la pedagogía y la activación por esta vía de un maestro que presenta voluntad de saber mediante la indagación. Se analiza de igual manera la reflexión que el maestro realiza de su práctica pedagógica, por medio de análisis sistemáticos que buscan comprender o transformar el quehacer en el aula y en la escuela, gracias a los cuales, trasciende su papel de transmisor de saberes para anclarse en la problematización y producción de saber pedagógico. Finalmente, se evidencian las diversas estrategias de enseñanza que emplearon los docentes, en las que están presentes variadas experiencias investigativas que se activan en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que impulsan en la escuela la formación de una actitud científica.

## Palabras clave

Investigador, Maestro Pedagogía, Práctica pedagógica.

## Abstract

This paper shows the regulations, functioning, and transformations of pedagogy in relation to teachers-researchers in Colombia over the last three decades of the twentieth century. In this sense, a new interpretation of pedagogy is shown and the activation by this mean of a teacher willing to learn through inquiry. We also analyze the reflection process a teacher performs about his pedagogical practice by means of systematic analysis intended for understanding and transforming the daily

work at the classroom and school, because they help him to transcend his role as a transmitter of knowledge to focus on problem-posing and producing pedagogical knowledge. Different teaching strategies used by teachers were found, in which they reflect different research experiences activated in teaching and learning processes to create a scientific attitude in schools.

## Keywords

Teacher, Researcher, Pedagogy, Pedagogical practice.

## Résumé

Cet article présente les règles, fonctionnement et transformations des questions pédagogiques par rapport aux professeurs-chercheurs dans la Colombie pendant les trois dernières décennies du XXème siècle. On présente la resignification de la pédagogie et l'activation résultante d'un professeur qui présente volonté de savoir en utilisant l'investigation. On analyse aussi la réflexion réalisée par les professeurs par rapport à leur pratique pédagogique, en utilisant des analyses systématiques avec l'objectif de comprendre o de transformer le travail dans la salle de classe et dans l'école, grâce auxquels, il transcende son rôle comme ce qui transmet des connaissances et se concentre sur la problématisation et production de savoir pédagogique. Finalement on montre plusieurs stratégies d'enseignement utilisées par les professeurs où on trouve des différentes expériences de recherche qui s'activent dans les processus d'enseignement et apprentissage et qui stimulent une attitude scientifique.

## Mots-clés

Chercheur, Professeur, Pédagogie, Pratique pédagogique.

# Aspectos preliminares

Diversos trabajos de investigación efectuados en los últimos decenios en el campo pedagógico, han hecho hincapié en la afirmación de enfoques de enseñanza y aprendizaje centrados en el educando. Con ello se han intentado desplazar modelos tradicionales en los que la relación pedagógica entre el profesor y el estudiante se realiza a partir de un rol pasivo del segundo, con lo que se descarta la posibilidad de construcción de conocimiento del docente. Se desconoce así que la apropiación del saber implica su auténtica elaboración, a partir de un pensamiento relacional que ha de estar apoyado en un trabajo de indagación.

La anterior discursividad valorada hoy en las escuelas, tiene una historia que muestra su florecimiento en la segunda mitad del siglo XX. En la investigación que posibilitó la escritura de este artículo, las materialidades discursivas indagadas muestran formas bajo las cuales se ordenó y funcionó el maestro, que limitaban su ejercicio como investigador de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, como indagador de los problemas disciplinares vinculados a su ejercicio profesional y como forjador de un espíritu investigativo en las aulas.

En este artículo se problematizan, en una perspectiva arqueológica, las condiciones de existencia de lo pedagógico en relación con el maestro investigador, dialogo que se ve activado por diversas vías como: la resignificación de la pedagogía, la reflexión de la práctica pedagógica del maestro, la producción de saber pedagógico y las diversas estrategias de enseñanza que configuraron los docentes, en las que se vivenciaron experiencias investigativas; estos aspectos en su conjunto se constituyeron en elementos que dinamizaron en Colombia la mencionada relación de 1974 a 1994.

## Pedagogía, enseñanza e investigación

El quehacer pedagógico de los maestros en sus procesos de enseñanza estuvo permeado de los años setenta a los noventa en Colombia por apuestas en las que estuvieron presentes diversos tipos de discursividad, relacionadas con el impulso de la investigación y, de igual manera, por prácticas en las que se evidenciaba la dificultad para concretar estas apuestas, en un maestro comprometido con la producción de conocimiento pedagógico y disciplinario.

En la anterior perspectiva, en la década de los años setenta, Muñoz y Solano prescribieron de manera tímida a docentes y directivos, desarrollar la investigación pedagógica (1986, p. 31). Este evento es recurrente en Holguín y Velásquez, en quienes se evidencia la determinación de que líderes académicos de la escuela primaria y secundaria, desarrollaran propuestas investigativas (1982, p. 356-357) que en la perspectiva de Pastrana y Muñoz, debían incluir el fomento del espíritu científico y crítico en los alumnos (1986, p. 22).

En lo que respecta al sistema de educación superior, se potencia su dinámica investigativa. Ello se logra al vincular la investigación con la docencia en las reformas realizadas en 1980 a través de los decretos legislativos 80, 81 y 82. Lo anterior se presenta en función de la formación de un “espíritu crítico que dote al estudiante de capacidad intelectual para asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas encaminadas a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social” (MEN, 1980, p.1). Así, la educación superior, vía maestros, propicia según las reformas, estrategias científicas para indagar e interpretar la realidad en un ámbito de respeto a la “autonomía y a las libertades académicas de investigación, de aprendizaje y de cátedra” (MEN, 1980, p.2) y, según el Ministerio de Educación Nacional —MEN—, al ejercicio libre y responsable de la crítica, del aprendizaje, de la controversia ideológica y política (1980, p. 5). La investigación en la retórica jurídica emerge desde un docente que al realizarla puede desplegar un horizonte progresista y democrático. Aún lo anterior, es un deber, es uno de los “requisitos mínimos académicos, científicos” (Betancur, 1982, p. 375) que ha de cumplir la universidad, tanto presencial como abierta y a distancia, a través de un personal que para el MEN puede ser docente e investigativo, formado para ello a nivel científico y pedagógico, con el propósito de garantizar la calidad de la educación (1980, p. 4-5).

En la anterior perspectiva, en la década de los setenta y ochenta del siglo XX, se visibiliza la necesidad de experimentar, observar e investigar en la enseñanza. No obstante, es evidente una contradicción en la escuela primaria, entre la realidad y los propósitos planteados, pues a pesar de determinarse en las guías didácticas la “observación directa y la investigación de los fenómenos naturales y sociales que rodean al niño, teniendo en cuenta las relaciones entre el hombre y el medio, las guías presentan un contenido que básicamente contradice estas mismas orientaciones” (Salazar, 1978, p. 12).

El anterior funcionamiento en la educación básica y media se visibiliza a su manera en el nivel de pregrado y posgrado. En la reforma educativa universitaria realizada en el país en 1980, se relaciona la investigación con el reordenamiento de los procesos de enseñanza y el desarrollo social

---

(Franco, 1980, p. 62). Tal postulado, vigente en décadas posteriores, alcanza un débil florecimiento en la década de los noventa y una precaria consolidación en el presente, momento en el que, a manera de ejemplo, se presenta en las universidades colombianas un cuerpo profesoral contratado por horas, con formación posgraduada, que por su condición temporal, ve debilitado su quehacer investigativo como fuente de reorganización de la mediación pedagógica. En lo que respecta a la educación básica y media, se impulsa desde la racionalidad jurídica y política la investigación, sin condiciones reales de tiempo y sin recursos financieros para su ejecución por parte de los maestros.

Como se aprecia para la década de los años ochenta, se añora en relación con la investigación, un cambio respecto a las formas de proceder en la universidad, práctica pedagógica de carácter tradicional que coexiste en las principales facultades de educación del país, con una enseñanza de teorías pedagógicas modernas. Como resultado de lo anterior, las dependencias formadoras de maestros fueron criticadas por no ser capaces de “apropiar social y culturalmente modelos pedagógicos, [con posibilidad] de infundir, investigar y experimentar un saber pedagógico de la más alta calidad que supere los estrechos marcos de la pedagogía tradicional” (Zuluaga, 1979, p. 143). Un saber en el que se experimentarán pedagogías problemáticas que afirmarán la condición del maestro, la transformación de la escuela y el quehacer del estudiante.

En conjunto con las anteriores materialidades discursivas en relación al maestro investigador, en la década de los ochenta del pasado siglo, se presenta de igual manera el impulso legal, la demanda jurídica y la necesidad institucional y social de una escuela y un maestro investigador. En la discursividad se evidencia un reordenamiento del funcionamiento del maestro, la enseñanza, la educación y la organización escolar. A pesar de ello, a inicios de la década de los noventa, siguen siendo visibles las dificultades en la formación de maestros que llevaran a cabo prácticas de investigación. Tal situación se encontró tanto en las escuelas normales como en las facultades de educación, instituciones interpeladas por el movimiento pedagógico con miras a la formación de maestros, con herramientas metodológicas de carácter indagativo que permitieran, en la perspectiva de Casasus, adelantar pesquisas sobre el quehacer cotidiano en la escuela (1990, p. 62).

Situaciones como las anteriores tenían relación con lo que sucedía en la escuela primaria en los años setenta. Numerosos estudios analizaron para el período las formas como los maestros impartían el saber, y el reflejo de ello en el aprendizaje de los niños. Con base en dichos estudios, Vera y Parra muestran cómo la enseñanza de los maestros giró en torno a la repetición mecánica, maquina y memorística de preguntas y respuestas en las que no había necesidad de que el niño se preguntara, indagara y pensara (1990, p. 108-109).

Debilidades como las anteriores fueron visibles en conjunto con estrategias en las que se apropiaba el conocimiento mediante un aprendizaje basado en problemas —ABP—, metodología que se fundamentaba en el saber preexistente para realizar preguntas generadoras y mirar a partir de ellas qué logró y no logró responderse. Con base en ello se define, según Vargas, qué espectro de preguntas y de respuestas debían sortearse a través de la investigación, a partir de la cual emergían nuevos problemas a ser solucionados con base en la interacción entre los sujetos constituyentes de la relación pedagógica (1986, p. 59). La forma en que se interviniera y conjugara la relación de los sujetos adscritos al proceso de enseñanza y aprendizaje, generaba para Amaya un modelo pedagógico; uno cuya pedagogía se centraba en el aprendizaje activo del estudiante u otro en el que en esta aparecía un papel transmisor del maestro; una pedagogía basada en la mera instrucción de conocimiento o una fundamentada en la problematización del mismo, su indagación y construcción (1993, p. 35). Con relación a lo anterior, Flórez afirmaba que toda experiencia pedagógica suponía la estructura de la pregunta como elemento previo a la respuesta y anterior al método que debía emplearse para darle solución al problema (1989, p. 37-38).

En Sierra existen vestigios del impulso de la investigación como estrategia de enseñanza, a través de los proyectos de aula, los cuales se constituyeron en una de las metodologías con relación a la activación de un maestro investigador por la vía de la reflexión de la práctica pedagógica. Con ellos se buscaba que el maestro actuara desde una acción reflexionada que le permitiera la pregunta sistemática por el sentido de lo que hacía. Se creaban así condiciones para la investigación en el aula a partir de la recuperación crítica de los procesos vividos, sus análisis y confrontación conceptual (1994, p. 56).

En esta mixtura de prácticas mediante proyectos de aula —estrategia didáctica que retomaba principios de la Escuela Activa, especialmente las propuestas de Dewey y Freinet— se empleó la investigación por el maestro y la enseñanza reflexiva, las cuales posibilitaron, según Restrepo, la recolección de datos relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de diversas técnicas e instrumentos (2000, p. 99).

Adicional a la enseñanza reflexiva y a las demás formas de existencia que activaron la relación maestro-investigador, la formación de maestros fue para Vera y Parra otro elemento que contribuyó a la apropiación y producción de conocimiento a través del análisis de los espacios de trabajo pedagógico. Este tipo de eventos se llevaba a cabo, a manera de ejemplo, en los microcentros, instancias que inicialmente fueron articuladas a los Centros Experimentales Piloto —CEP— en los que se impulsó el saber disciplinario y la renovación curricular, y en los que se desarrollaron actividades de capacitación maestro a maestro, con base en la socialización de experiencias y vivencias y la problematización de conceptos, en función de las dificultades pedagógicas y de la búsqueda de solución a las mismas (1990, p. 108-109). La formación de educadores se definió como un

proceso de formación de agentes transformadores de la realidad, con la convicción de que la realidad sólo se conoce participando activamente en ella y en una confrontación permanente de la teoría y la práctica [...] Se pretende construir una nueva valoración del quehacer del maestro, formándolo para que asuma su práctica con un carácter investigativo, de reflexión, sistematización y búsqueda permanente de nuevas significaciones y sentidos (Sierra, 1994, p. 57).

Desde el Instituto de Estudios Pedagógicos —IDEP—, la formación docente tuvo el propósito de constituir una comunidad académica en el campo educativo, enfocando sus ofertas al estímulo de la creación de grupos de trabajo, de estudio, y por esta vía, de investigación (1997, p. 16).

A través de estas formas de trabajo académico cooperado, a inicios de la década de los noventa, era latente para Batista y García, como trabajo complementario a la enseñanza, la necesidad de promover proyectos investigativos y de extensión, y la producción intelectual de profesores con estudiantes, para permitir en los últimos el fortalecimiento de su autonomía intelectual, el cultivo del trabajo en equipo, la potenciación de sus capacidades de observación, de búsqueda y el impulso de sus posibilidades creativas y expresivas, ahogadas por el encierro en el aula (1990, p. 89). Para los dos maestros citados, tal dinámica se evidenció en el contexto nacional en una de las facultades de educación más emblemáticas del país: la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En dicha institución se abogaba en la formación de maestros por el mejoramiento de la calidad en la enseñanza de las ciencias, en función del dominio de los procesos de construcción de conocimiento y apropiación de sus productos, por la experimentación de estrategias para el aprendizaje de los distintos objetos de saber, por el abordaje del aprendizaje basado en problemas en relación a las disciplinas estudiadas, por la investigación de la realidad educativa nacional para su mejoramiento, por el abordaje de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales activadas a partir del método científico y su aplicación al estudio y transformación de la educación (1990, p. 75-89).

---

Apuestas de formación de docentes como las anteriores fueron visibilizadas con mayor intensidad en el ámbito universitario, y se acompañaron por modalidades de trabajo como el seminario, en tanto estrategia que permitía, para Batista y García, la integración de la investigación y la docencia a través de procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se indagaba, se buscaba, se enseñaba, se aprendía, se ejercitaba el estudio personal y de equipo, se familiarizaba con los medios de investigación y reflexión, se trabajaba para la solución de los problemas y tareas, que implicaban la interrogación, la respuesta producida desde la indagación, los intercambios y la observación (1990, p. 89). Por la anterior vía, Vera y Parra muestran cómo el perfeccionamiento docente generaba pensamiento científico sobre la práctica para mejorarla y modificarla, a través del fortalecimiento de la capacidad de análisis crítico (1990, p. 104). Se avizoraba así una resignificación del papel del docente y se impulsaba el desplazamiento de este desde un funcionamiento técnico o como administrador del currículo.

Cobra relevancia en la década de los años noventa del siglo XX la posición de Echeverry que plantea que el maestro no se puede mirar como transmisor de un saber a través de contenidos, sino como un investigador (1993, p. 280). No basta, pues, que el maestro enseñe un saber específico, se demanda que dicho proceso fuese acompañado en todos los niveles educativos por actividades de investigación que permitieran en los educandos experiencias de formación paulatina, con las que se garantizara a futuro una apropiación de la investigación.

Son estas las condiciones visibilizadas en las décadas de los 70, 80 y 90 del siglo XX, en las que se desarrolló la reflexión de los maestros investigadores a partir de lo que hacían con relación a su enseñanza, con el propósito de ser conscientes de los problemas y dificultades que en el ámbito pedagógico debían superar.

## Resignificación de la pedagogía, la práctica pedagógica y el maestro investigador

Tres elementos activan la noción de maestro investigador en las tres últimas décadas del siglo XX: la problematización de la pedagogía como técnica al servicio de la instrucción y de un maestro reproductor del conocimiento, el análisis de las prácticas pedagógicas en perspectiva histórica para la visibilización en ellas de formaciones discursivas, y el quehacer del maestro en las aulas como elemento que, al ser analizado, permitió darle un lugar destacado como sujeto productor de saber a partir de la indagación de su práctica pedagógica.

## Resignificación y problematización de la pedagogía con relación al maestro investigador

La figura de un maestro investigador se ve dinamizada por la problematización de la pedagogía que, como actividad relacionada con la construcción de conocimiento, demandó de la *voluntad de saber* de maestros y alumnos como sujetos que requerían indagar la realidad natural y social en función de la producción de saber. En ese sentido se plantea la necesidad de pensar la

pedagogía como la capacidad de contribuir a la actividad en que se escruta la realidad [...] a cada evento común de construcción del conocimiento se llega "dotado" o "preparado" por el recorrido que cada uno de los actores en dicha producción ha hecho en medio de las cosas ordinarias y extraordinarias que componen cada hecho vital (Vargas, 1986, p. 47).

Para este autor, la pedagogía implicaba pensar en la relación que se desata entre las personas cuando las media la pregunta por algo. “La pregunta y el intento de ver los distintos matices que están cifrados en ella es la acción de construcción pedagógica que se intensifica y sintetiza en *actos de investigación*” (Vargas, 1986, p. 47). La pedagogía se da cuando el

maestro está en capacidad de mostrar los matices de una pregunta y hasta de sugerir caminos para allanarla. No se trata de decir una verdad, ni siquiera de afirmar, se trata de sugerir o de suscitar. La pedagogía [...] es la continua *capacidad de irritar*. Se es maestro cuando se provoca en el estudiantado una pregunta, cuando se incrusta en cada persona con quien se trabaja un *pathos* por el conocimiento, una capacidad de saborear o de degustar la realidad mediante el conocimiento, en esto siempre ha consistido el saber y la sabiduría (Vargas, 1986, p. 48).

Hay allí, en la perspectiva de Hernández, la voluntad de hacer de la pedagogía una experiencia apasionante y la base de una práctica investigativa, en la que los maestros han de abrirse de forma permanente al diálogo con sus estudiantes, a fin de reconocer con una mirada atenta, sus inquietudes y descubrimientos (2005, p. 15).

En este contexto de la acción pedagógica, el método científico con su experimentación y observación se convirtió en elemento central en la escuela contemporánea. Este se visibiliza por momentos, en el período de estudio como método de enseñanza aplicado en la escuela primaria, secundaria y en la formación de maestros en el ámbito universitario, en tanto forma experimental de acceso al conocimiento en las diversas áreas del programa escolar.

Vistas así las cosas, la pedagogía implicó para el maestro un dominio de conocimientos que le permitían relacionar con pertinencia las prácticas de enseñanza, la difusión de los saberes específicos y su aprendizaje, tríada que debía articularse al discurso de las ciencias mediante dispositivos de enseñanza y aprendizaje. El anterior oficio, según Chevallard, demanda del maestro la reconceptualización del discurso de la ciencia desde una práctica que le implica ver, hablar, pensar, indagar, problematizar y apropiar aquellos lenguajes que le prestan la palabra a la pedagogía y a los profesores para ejercer su labor. Hay allí una trasposición didáctica en el que el saber sabio se reelabora para ponerse a circular como un saber enseñado que varía según los campos específicos, los cuales demandan a su vez de didácticas diferenciadas que se articulen a las lógicas epistemológicas, teóricas y conceptuales de los mismos (1991, p. 14-28).

Adicional a lo anterior, habría que reconocer desde Zuluaga que la apropiación de las orientaciones que la práctica social imprime a la práctica pedagógica demanda de un maestro que desarrolle un pensamiento relacional, que genere un dominio de saber con los objetos discursivos con que trata, que los articule, que los ponga a circular. Hay allí una labor de permanente formación, búsqueda, encuentro, desencuentro, construcción y deconstrucción, en tanto sustantivos que reflejan la presencia de un maestro investigador (1979, p. 138).

Es posible relacionar la anterior mirada con los planteamientos en los que se concibe la pedagogía, no solo como un “discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso” (Zuluaga, 1979, p. 138). En esta práctica, el maestro complejiza su labor investigativa al reconocer en el proyecto histórico que lo atraviesa, para qué se enseña; en el contexto del aprendiz, a quién se enseña; en el territorio del enseñante, el qué enseña; en la comprensión del contexto social, el saber dónde se enseña, y en las lecturas del contexto en relación al saber, el dilucidar cómo ha de enseñarse.

La pedagogía es así un “proceso en el cual los saberes sufren recontextualizaciones dependientes de la experiencia cultural, de la interrelación de un saber con los demás y de la estructura de los sujetos que entran en interacción” (Vargas, 1993, p. 28-31).

---

La pedagogía al ser vista como una “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1987, p. 192), demanda de un maestro que los problematice, que deleve a partir de sus prácticas conocimiento y saber, que reconozca lo pedagógico como un campo específico por el que circulan objetos de conocimiento, a los que es necesario desenmarañar, articular y visibilizar con relación a redes conceptuales que permitan develar relaciones de tensión, jerarquía, complementariedad, transformación, continuidad, ordenamiento y funcionamiento. Las anteriores prácticas demandan de análisis, observación, formación, creación e investigación con base en la pedagogía desde el “interior de su teoría y desde el interior de su práctica en las instituciones del saber” (Zuluaga, 1979, p. 138).

En lo expuesto se evidencia un enriquecimiento de la labor del maestro, de la que se deriva la exigencia de una formación y un rigor académico. Pero las demandas de su oficio no finalizan allí. Para Vargas, están presentes en la discursividad que él, además, requiere para el ejercicio de su labor como pedagogo, de una explicación y comprensión del mundo en el que se realiza el proyecto de formación de los diferentes saberes y ciencias, de claridad frente a las relaciones que la pedagogía establece con estos, de dominio de las demandas de cada saber respecto a una forma particular de la pedagogía, y de la apropiación de lo anterior para coadyuvar desde una lectura del contexto, a la transformación y potenciación social, cultural y ambiental (1993, p. 32).

Adicional al anterior dominio de los saberes específicos en relación al campo pedagógico, se hace evidente de igual manera un interés por indagar, como ya se indicó, en una perspectiva histórica y epistemológica, los ordenamientos, funcionamientos y transformaciones de la acción formativa de la pedagogía. El nacimiento, florecimiento y consolidación de tal empresa por parte de instituciones formadoras de maestros y de maestros investigadores al interior de ellas, activó la presencia de un maestro investigador que requería, para Vargas, de una mirada interdisciplinaria, transdisciplinaria y compleja (1993, p. 31).

La tendencia de un maestro investigador se ve activada no solo por la problematización de la pedagogía en relación al maestro, sino por una resignificación de la misma pedagogía, que desplaza según Nassif, miradas de dependencia, es decir, teorías educacionales desarrollistas, típicamente economicistas y fundamentadas en el manejo de categorías de “tecnificación”, “racionalización”, “eficiencia” y autoritarismo y, en lugar de ellas, entronca pedagogías de la liberación que buscan la emancipación del sujeto, la afirmación de su capacidad y conciencia crítica (1987, p. 64). Esta mirada alternativa demandó de prácticas fundamentadas en la indagación que conllevaran a la construcción de conocimiento y, por esta vía, a la generación de nuevos ordenamientos y funcionamientos en el maestro, el alumno y la escuela, en función de la afirmación de una producción de saber cómo práctica de resistencia. En coherencia con Letelier, se va consolidando la evidencia de que en las disciplinas humanísticas se logra una interesante vinculación entre la docencia e investigación en todos los niveles de formación, a partir de la visibilización de una relación en que la investigación se intercepta temáticamente con estos (1999, p. 27-28).

De acuerdo con Restrepo, el replanteamiento de la pedagogía permitió que ella fuese objeto de reflexión, de crítica, de transformación, de articulación de saberes, de una búsqueda de sentido de la pedagogía misma, de escritura de experiencias sistematizadas que generaron saber pedagógico a partir de la práctica pedagógica (2000, p. 104-105).

## Vertiente histórica y epistémica en el estudio de las prácticas pedagógicas

Además de la resignificación de la pedagogía en relación al maestro investigador, se visibiliza una vertiente durante la década de los ochenta, que se afianza de forma moderada en los años noventa del siglo XX y en la primera década del siglo XXI, en la que se plantea un trabajo histórico para la recuperación de la práctica pedagógica. En ella, a través de pesquisas realizadas por maestros investigadores, se recupera la historicidad de la pedagogía como saber que tiene su nexo conceptual y metodológico con la disciplina pedagógica. Esta ruta de trabajo llevó a un nacimiento y florecimiento de maestros investigadores que tuvieron como “objeto de análisis la memoria del saber institucionalizado [del discurso pedagógico] y de los sujetos que mediante él participan de una práctica” (Zuluaga, 1999, p. 16). Ello implicó indagar la pedagogía en su historicidad para problematizar sus prácticas pedagógicas en relación al saber.

En este tipo de pesquisas, realizadas por maestros investigadores, la práctica pedagógica se convirtió en una categoría que se formuló en el Grupo Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica, para recuperar la historicidad de la pedagogía, en su relación con instituciones, sujetos y discursos, es decir, en la correlación de enunciados en los que se visibilizan y problematizan por diversas instituciones, personas y saberes, la formación de objetos discursivos, conceptos y estrategias relacionadas con lo pedagógico.

El anterior trabajo implicó a los maestros investigadores de la práctica pedagógica dejar de lado las comprensiones históricas como construcciones lineales, ininterrumpidas e instalar una nueva concepción que planteó las preguntas por las interrupciones, por las rupturas, por las relaciones que se entretejían entre series conceptuales. Las interrupciones o discontinuidades marcan en este horizonte, los cambios transitados para llegar a dónde se instala ahora, en la actualidad, el presente. Identificarlos y analizarlos críticamente, así como relacionarlos entre sí, superponerlos y visibilizar sus reconfiguraciones, se convirtió en este tipo de investigaciones en una acción vital para el análisis histórico por parte de maestros investigadores. Se daba así un especial valor a lo discontinuo que antes

era a la vez lo dado y lo impensable: lo que se ofrecía bajo la especie de los acontecimientos dispersos (decisiones, accidentes, iniciativas, descubrimientos), y lo que debía ser, por el análisis, rodeado, reducido, borrado, para que apareciera la continuidad de los acontecimientos. (Foucault, 1997, p. 18).

En el trabajo investigativo del Grupo Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica, liderado en su momento por Zuluaga como epígona de Foucault, el saber aparece como el epicentro, al ser en sí mismo preocupación y campo de acción, es decir, al ser una constante la pregunta por su nacimiento, formación y transformación; campo abierto donde se pueden hallar discursos, objetos, conceptos y estrategias, unidades discursivas encontradas en la amplia dispersión que comportan las prácticas y los saberes. Para Foucault el saber es “el conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar” (Foucault, 1997, p. 237). La indagación de dichas prácticas en el campo pedagógico posibilitó el establecimiento en ellas de regularidades discursivas, entendidas como el análisis en las prácticas de un orden, de posiciones en funcionamiento, de transformaciones y correlaciones, dispersas en una multiplicidad de registros en los que se recuperan enunciaciones propias de los dominios científicos y otras que hacen parte del territorio arqueológico y que se encuentran en los textos literarios o filosóficos.

La posibilidad de indagar por los maestros, las formaciones discursivas en una dispersión de registros, parte de analizar cómo las unidades discursivas se forman, cómo aparecen en términos de regularidad y de proliferación, en tanto no se visibilizan estáticas en un tiempo determinado, ni

---

mucho menos se tejen a partir de una sola ciencia, disciplina, saber o práctica. Para esta vertiente histórica y epistémica en el estudio de las prácticas pedagógicas, las formaciones discursivas se crean a partir del entrecruzamiento, relación y correlación de las unidades discursivas, es decir, sus objetos, enunciados, conceptos y estrategias, visibles en diversos espacios de saber y conocimiento. Es así como la proliferación de estos cuatro elementos y en las relaciones que se hallan en el entramado de enunciaciones en que es posible ubicarlos, podemos hallar ciertas regularidades que nos permiten reconocer que el saber opera como una

herramienta que permite ubicar la mirada y sopesar los problemas más allá de lo que vemos formado. El saber responde más a las condiciones que explican lo que se va formando, que a lo condicionado de las formaciones. Por eso no es una metodología de análisis sino una forma de entender el conocimiento, la ciencia y el concepto (Zuluaga, 1999, p. 16).

La pregunta por el saber en esta vertiente histórica y epistémica, liga una clara intención por la inquietud sobre las condiciones que dieron la posibilidad de que un objeto discursivo, un concepto o sus enunciaciones se formen en prácticas, y es allí donde un análisis histórico de tipo investigativo, le permitió a los maestros que usaron estas herramientas investigativas, identificar y relacionar los acontecimientos, las discontinuidades que le dieron forma.

En esta forma de estudio de las prácticas pedagógicas, el saber demanda del dominio de lo que se habla, ese objeto discursivo que se encuentra en las prácticas que forman regularidades y que obedecen a sus propias reglas de formación. Estas reglas son visibles a partir del develamiento en múltiples discursos, de las condiciones de existencia y emergencia a que están sometidos los elementos de la repartición discursiva, es decir, los objetos, las modalidades de enunciación, los conceptos y las elecciones temáticas o estratégicas. Reglas de formación que implican el análisis de las condiciones de existencia, es decir, de coexistencia, conservación o modificación. Los anteriores cuatro elementos configuran la analítica discursiva en Foucault, y por tanto en Zuluaga; de igual forma, implican un razonamiento metódico de las condiciones de emergencia, es decir, del punto o puntos de surgimiento del concepto o del objeto, en un marco de enunciaciones electas de forma estratégica, cruzadas por escenarios de fuerza que se combinan y oponen. Ambos elementos, las condiciones de existencia y emergencia, dan como resultado la posibilidad de que emerjan determinados conceptos u objetos en un juego de enunciaciones y estrategias en un devenir de prácticas. Estas no surgen en cualquier unidad espacio-temporal, sino en aquella que la constelación de fuerzas le permite. La pregunta por el saber conlleva a reconocer en él las relaciones de poder que se tejen, para así romper con verdades absolutas; implica un acercamiento histórico, analítico y relacional a sus formaciones, a sus ordenamientos en un tiempo y en un lugar definido.

Como se ha indicado, al indagar el maestro por el saber, le implicó definir y hablar de prácticas, entendidas como

las instancias decisivas de la formaciones discursivas (...) las prácticas son fuerzas de poder, formas de saber. Exterioridades, acontecimientos imposibles de prever o de controlar de forma racional. Son, pues, las prácticas las instancias más decisivas para discursos que no tienen un carácter científico (Zuluaga, 1999, p. 13).

En este sentido, al abordarse las prácticas como formas de saber y de poder, se configuran de dos formas, como prácticas discursivas y como no discursivas. Las primeras como lo plantea Foucault son un "conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa" (Foucault, 1997, p. 154). Las segundas son aquellas que "poseen una realidad efectiva, se refieren a un hacer, se definen por el saber que forman y son susceptibles de ser historiadas" (Runge, 2002, p. 364). Estas prácticas

fueron indagadas en esta vertiente histórica y epistémica por los maestros investigadores en sujetos e instituciones que producían discursos desde tensiones y transformaciones que les dotan de historicidad; son lo que se ha dicho y lo que no se ha dicho, son acciones y relaciones entre sujetos, instituciones y discursos. La práctica pedagógica sirvió a los maestros investigadores para leer el presente, en tanto acontecimiento de saber/poder y no como aquello que acontece en las prácticas de las escuelas.

A partir de la apropiación del enfoque arqueológico, el Grupo Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica y los maestros investigadores que en él trabajaron, definieron al maestro como portador del saber pedagógico, y en esa medida, la recuperación de la historicidad de la pedagogía se propuso rescatar ese saber para el maestro. Para Zuluaga como líder del grupo, el maestro no era el productor de saber (como el que simplemente reflexiona sobre su práctica) sino el sujeto portador de ese saber, y se definió a partir de su relación con la enseñanza en tanto acontecimiento de saber (1987, p. 149).

Para Batista y García, fue evidente así, la presencia de espacios institucionales en los que se buscaba contribuir a la investigación de la pedagogía como disciplina y como saber en perspectiva histórica y a la recolección y diseminación de la información educativa y pedagógica, producto de las investigaciones nacionales e internacionales (1990, p. 75).

La pedagogía fue, pues, reflexionada desde un horizonte histórico en relación a sus conceptos articuladores como la formación, la educación, la instrucción, la enseñanza, el aprendizaje y la escuela, objetos discursivos que comprometen a la pedagogía en su aclaración y realización.

## Experiencias, experimentación e investigación-acción pedagógica y educativa

Fueron varias las experiencias que activaron la relación pedagogía y maestro investigador. En primer lugar, siguiendo a Quiceno, hallamos el Movimiento Pedagógico como intento de recuperar la pedagogía como acto de asombro y de rechazo a la instrumentación de la educación, como corriente para crear una pedagogía ligada al humanismo, la vitalidad y el conocimiento racional (2002, p. 3); con él, como lo plantea Aristizábal, se reafirmó la necesidad de un maestro investigador de su propia práctica (2008, p. 199). Por esta vía se favoreció la construcción de *saber pedagógico* mediante la reflexión y análisis sistemático de la realidad cotidiana de la escuela. Esta vía investigativa de igual manera posibilitó, según Vargas, el desplazamiento de la dependencia del maestro con respecto a lo extradisciplinar y la superación de la enseñanza e instrucción solo a los procesos de aula (1986, p. 52). Así como ocurrió en la perspectiva de trabajo histórico y epistémico, en la de experimentación e investigación acción pedagógica, el maestro fue sujeto del saber pedagógico y productor de ese saber, a partir de la reflexión sobre lo que se desarrollaba en la escuela.

Al igual que el Movimiento Pedagógico, otra experiencia que activó la relación maestro investigador fue la Expedición Pedagógica Nacional. Esta acción se llevó a cabo en los años noventa y se constituyó en un movimiento de recuperación que posibilitó escenarios de creación donde los educadores —los maestros— sostuvieran una actitud activa, plural, vital y creativa que les permitiera abandonar prejuicios, dogmas y servidumbres. Por la anterior vía se invitó al maestro a que construyera y emprendiera nuevos caminos, pedagogías más potentes que le permitiesen pensar nuevas maneras de educar, en las que era imprescindible una escuela abierta, plural y democrática. “La pedagogía de la *Expedición* emerge de pensar de otro modo la escuela, el maestro, el niño y la educación” (Quiceno, 2002, p. 5). Para hacerlo, esta empresa pedagógica, según Quiceno, buscó el saber que estuviera fuera de las instituciones, el cual no se podía recoger mirando sólo dentro de

---

ellas. Para hacerlo, la Expedición propuso el emprendimiento de nuevos caminos, la experimentación y la mirada desde lejos, en función de sospechar de la verdad instituida y posicionar al expedicionario (2002, p. 6-9), al nuevo maestro que sabe, que sabe hacer, que conoce los problemas y es capaz de solucionarlos.

En el anterior horizonte, en las prácticas que se vislumbraron en la década de los años ochenta con el Movimiento Pedagógico y en la década de los años noventa con la Expedición Pedagógica Nacional, fue posible apreciar nuevos ordenamientos y funcionamientos del maestro y la escuela, en los que se valoró la reflexión crítica que reconocía el papel de la experiencia y su diálogo con los saberes ligados a la práctica pedagógica, educativa e investigativa. Este reordenamiento permitió para Vera la emergencia de alternativas de solución a problemas que aquejaban la pedagogía y la educación (1986, p. 39).

De acuerdo con Vargas, en experiencias como las descritas, el empleo de la investigación se fundamentó en la vivencia y en el mundo de la vida de los sujetos; en ellas, objetivar equivalía a “codificar” o “retener” los sentidos aclarados en los actos en que se veían involucrados los sujetos de la pedagogía; no se trató en esta práctica de tomar distancia, como lo exigía la racionalidad empírico-analítica, sino de experimentar el fenómeno del aula, la vida pedagógica en la escuela para leerla, analizarla, interpretarla, racionalizarla y vivirla (1990, p. 34).

Por la anterior vía se presentó la investigación como estrategia cruzada por procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Ella sirvió, según García, para reconocer la importancia de la actividad exploradora y curiosa, así como el componente espontáneo en el aprendizaje humano, compatible y adecuado con la concepción constructivista de la adquisición del conocimiento, a partir de la interacción social en el aprendizaje escolar y con base en procesos comunicativos en el aula que proporcionaban el fomento de la autonomía y la creatividad y que reordenaban la relación pedagógica del maestro y el alumno (1999, p. 191-192). Para García, la investigación en el aula afecta al conjunto de la intervención educativa, él la valora como principio didáctico que, en la tradición pedagógica, sirve como resumen y síntesis de toda una concepción de la educación. Como tal, la investigación orienta la toma de decisiones en el aula y proporciona coherencia a la labor del enseñante (1999, p. 191-192).

La investigación como estrategia pedagógica permitió el desarrollo de un maestro investigador que experimentó el fenómeno del aula, la vida pedagógica racionalizada a través de la vivencia. Hay de alguna manera allí, una investigación que parte de la vivencia y del mundo de la vida, que demandan ser analizados a través de los “sentidos aclarados en los actos en que se ven involucrados los sujetos” (Vargas, 1990, p. 34).

La perspectiva anterior se vio enriquecida por discursividades que seguían la tradición pedagógica de Herbart, en la que se evidenciaba en la sola práctica una experiencia rutinaria, limitada y nada decisiva; se consideró la necesidad de usar la teoría como medio que al estar interlaminada con la práctica y la observación, permitía investigar y obtener respuestas (1990, p. 60).

De acuerdo con Hurtado, Jiménez y Salinas, la relación teoría-práctica demandó de maestros que no estuviesen al margen de la realidad local, regional o nacional, sometidos a programas puramente formales, alejados de la lectura del contexto y sin dominio de la problemática real de la praxis pedagógica (1990, p. 101-102).

Fue necesaria, pues, una resignificación de la práctica pedagógica del aula para hacer de ella un “taller de producción intelectual y desarrollo personal mediante el intercambio de lo leído y vivido en diferentes experiencias educativas del medio” (Hurtado, *et al.* 1990, p. 103). Para la concreción de lo anterior, se demandó, según García, de prácticas profesionales que sirvieran como espacio de

reflexión y confrontación pedagógica entre la teoría y la práctica. La reflexión de la práctica por la anterior vía, posibilitó para García, la experimentación *in situ* de la enseñanza como objeto cultural no de naturaleza ahistórica, sino de producción contingente (1985, p. 166).

Siguiendo a García, con esta experimentación se posibilitaba el desplazamiento de los métodos generales o didácticos totalizadores, para dar cabida a una experiencia o acción razonada a partir de la descripción de la enseñanza, de sus dispositivos, sus estrategias y sus efectos, en función de una producción de saber, en tanto medio de apropiación de la práctica que concierne a los maestros (1985, p. 166). En la perspectiva de Echeverri y Zuluaga, se visibiliza allí, en la formación de una actitud experimental del maestro, una disipación de los límites entre la investigación y la docencia y un impulso de la formación de maestros intelectuales que evitan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, despilfarrar la experiencia pedagógica, en tanto se valora como fuente de conocimiento, para la construcción de conceptualizaciones pedagógicas (1990, p. 47), reveladora según García de límites, deformaciones, obstáculos y potencias creativas en el proceso de formación de maestros investigadores (1985, p. 173).

En relación con los anteriores reordenamientos, funcionamientos y transformaciones visibles sobre la práctica pedagógica y el impulso de un maestro investigador, en los que se daba importancia a la relación de la escuela con la comunidad científica, la formación y la investigación se presentan materialidades discursivas como las de Restrepo, un poco más allá del período de estudio analizado en este artículo. El mencionado intelectual de la pedagogía impulsa el programa de investigación-acción pedagógica, en el que se asume la pedagogía como una “disciplina teórica y práctica, objeto de reflexión, de crítica, de transformación, de articulación de saberes, sobre todo entre las disciplinas que se enseñan y la didáctica de las mismas, de resignificación de la pedagogía misma, de escritura de las experiencias sometidas a tratamiento sistemático” (Restrepo, 2003, p. 49-50). Por la anterior vía se llevó a prácticas de autoformación y trabajo cooperado a las maestras y maestros para

tomar consciencia de la teoría que informa la práctica, unido al proceso crítico de la deconstrucción de la práctica como un todo [...] Pero, a su vez, el proceso de reconstrucción de la práctica se emprende con elementos de transformación o innovación apoyados en teorías vigentes o en buena medida validadas. Se da así una articulación entre nueva determinación teórica y nueva estructura de la práctica, anclada en bases de un mayor poder explicativo. En esta fase de la reconstrucción los participantes suelen atinar mejor en la relación entre los nuevos componentes de la práctica con teorías fundamentadoras. Se hace el esfuerzo por leer y comprender teorías vigentes, es decir, circulantes en el medio educativo, por aceptar sus explicaciones y por adoptar prácticas consecuentes (Restrepo, 2003, p. 51-52).

Los desarrollos de la investigación como estrategia pedagógica a partir de la reflexión e indagación sistemática de la teoría y la práctica, con el propósito de que las ideas se probaran y experimentaran en la escuela, secundadas por la contemplación reflexiva, guardan relación con la investigación como base de la enseñanza, implementada a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta del siglo XX, en la tradición anglosajona, específicamente en su paradigma curricular. En este sentido, Stenhouse la justificó ya no desde una centralidad en el maestro como lo propone Restrepo, sino como una base para el aprendizaje o para la enseñanza del conocimiento que ameritaba la combinación de la indagación, el aprendizaje y la educación como tríada que coadyuvaba a poner en tela de juicio la instrucción (1999, p. 76-83).

---

# Apuntes finales

A partir de lo expresado se concluye que en las décadas de los 70, 80 y 90 del siglo XX se visibilizan en Colombia condiciones de existencia y emergencia de la figura de un maestro investigador, en relación con los procesos pedagógicos. Proliferan en tal sentido materialidades discursivas que impulsan desde instituciones, sujetos y discursos, una escuela y un profesor indagador. Las enunciaciones en relación con este tipo de sujetos, se visibilizan con más fuerza y tienen mayor repercusión pedagógica en la escuela universitaria; son más débiles en la escuela primaria y secundaria, en las que escasean los recursos financieros y de saber, asociados a la posibilidad de pesquisas. En este horizonte, con la proliferación de discursos, se forja un dispositivo curricular que sin lograr ser hegemónico, confronta la práctica pedagógica tradicional, con la que se impide la posibilidad de pregunta e indagación en relación al saber pedagógico y disciplinar. En dicho dispositivo, se visibiliza el reordenamiento del funcionamiento del maestro, la enseñanza, la educación y la organización escolar, a partir de un aprendizaje basado en problemas, con el cual se afirma en toda experiencia pedagógica, la pregunta para su indagación sistemática; se hacen evidentes de igual manera proyectos de aula que posibilitaron la reflexión de la práctica pedagógica; se presenta la enseñanza reflexiva, con la que afloró la recolección de datos y su análisis; se despliega la formación de maestros que impulsó mediante el trabajo cooperado, la apropiación y producción de conocimiento por medio de investigaciones en las que se analizaron los espacios de trabajo pedagógicos, tras la búsqueda permanente de nuevas significaciones y la creación de grupos de estudio e investigación. Prácticas como las anteriores fueron legitimando el desplazamiento del maestro como transmisor de un saber para dar cabida a la figura de un maestro investigador.

Contribuye de igual manera a la activación de la figura del maestro investigador en las tres últimas décadas del siglo XX en Colombia, la resignificación y problematización de la pedagogía, vista como actividad relacionada con la construcción de conocimiento, a partir de la indagación de la realidad, por medio de una relación pedagógica que al ser medida por la pregunta, se sintetiza en actos de investigación. Este acto pedagógico le implicó al maestro voluntad de saber, pasión por el conocimiento, explicación y comprensión del mundo en el que se realiza el proyecto de formación de los diferentes saberes y ciencias; una labor de permanente formación, búsqueda, encuentro, desencuentro, construcción y deconstrucción de saber; una indagación permanente de los conceptos articuladores de la pedagogía y relacionados con la didáctica; el develamiento de relaciones de tensión, jerarquía, complementariedad, transformación, continuidad, ordenamiento y funcionamiento de dichos conceptos; la recontextualización de los saberes a ser enseñados y una lectura del contexto, para la transformación y potenciación social y cultural. Este replanteamiento de la pedagogía permitió por la vía investigativa, la generación de saber pedagógico por el maestro investigador.

Coadyuvó de igual manera al afianzamiento de la relación maestro investigador, la recuperación de la historicidad de la pedagogía como saber, a partir de pesquisas en las que se indagó por las discontinuidades visibilizadas en las instituciones, sujetos y discursos; rupturas en las que se problematizó la formación de objetos discursivos, conceptos y estrategias relacionados con lo pedagógico. La indagación, posibilitó el establecimiento de regularidades discursivas, es decir, el develamiento de ordenamientos, funcionamientos, transformaciones y correlaciones en función de la producción de formaciones discursivas que evidenciaron la relación saber poder, en el devenir pedagógico. Así mismo, en la proliferación de registros, en torno a las prácticas pedagógicas, se mostraron las condiciones de existencia y emergencia que en su devenir visibilizaban los objetos, las modalidades de enunciación, los conceptos y las elecciones temáticas o estratégicas, relacionadas con lo pedagógico. Por la anterior vía, el análisis de la práctica pedagógica no solo sirvió a los

maestros para leer el presente, sino para impulsar su formación investigativa a partir de la producción de saber pedagógico.

Para finalizar, fueron diversas las experiencias que activaron la relación pedagogía y maestro investigador. El Movimiento Pedagógico como corriente social que buscó recuperar la pedagogía como acto de asombro en el que se invitaba al maestro a indagar su práctica; la Expedición Pedagógica Nacional que impulsó nuevas experiencias y experimentaciones en la organización escolar, para la solución de problemas relacionados con la pedagogía. Emerge en ambas prácticas la investigación en el aula, con la que se reordena la acción pedagógica y se visibiliza la existencia de un maestro investigador que relaciona la teoría y la práctica para hacerse preguntas, indagarlas y obtener respuestas. Se resignifica así la práctica pedagógica del aula, para hacer de ella un laboratorio de producción intelectual y de experimentación *in situ* de la enseñanza, como aspectos que permitieron el desplazamiento de métodos didácticos totalizadores y la visibilización de la investigación como estrategia pedagógica que posibilita que la pedagogía sea objeto de reflexión, de crítica, de transformación, de articulación de saberes y de resignificación.

## Referencias

- Amaya de Ochoa, G. (enero, 1990). Las vicisitudes de la pedagogía. *Revista Pedagogía y Saberes*, 1, 54-63.
- Amaya de Ochoa, G. (septiembre, 1993). La pedagogía activa. Procesos del conocimiento e implicaciones en las tareas del aula. *Revista Pedagogía y Saberes*, 4, 33-42.
- Aristizábal, M. (2008). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975*. Popayán: Diseño Gráfico e Impresiones.
- Batista, E. & García, N. (julio, 1990). Formación pedagógica de maestros colombianos. *Revista Educación y Pedagogía*, 1(2), 84-93.
- Betancur Cuartas, B. (1986). Decreto número 2412 de agosto 19 de 1982 por el cual se reglamenta, dirige e inspecciona la educación abierta y a distancia y se crea el Consejo de Educación Abierta y a Distancia. En Ministerio de Educación Nacional (ed.). *Manual de legislación educativa*. (pp. 368-382). Medellín: Publicar Limitada.
- Casassus, J. M. (1990). Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina fundamentos y dimensiones críticas. En UNESCO & OREALC (ed.). *Boletín proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. (pp. 7-18). Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000874/087493s.pdf>.
- Chevallard, Y. (1991). *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñando*. Argentina: Aique Editor.
- Echeverri Sánchez, J. A. (diciembre, 1993). La Formación de docentes, hacia la faz de la sociedad. *Revista Educación y Pedagogía*, 5(10-11), 275-297.
- Echeverri Sánchez, J. A. & Zuluaga Garcés, O. L. (enero, 1990). Plan razonado para erigir una institución formadora de docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, 1(2), 41-58.
- Flórez Ochoa, R. (Julio, 1989). Abrirle paso al nuevo maestro. *Revista Educación y Pedagogía*, 1(2), 21-40.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Franco Arbeláez, A. (enero, 1980). La reforma universitaria colombiana de 1980. *Revista Colombiana de Educación*, 5, 47-66.
- García, E. (1999). ¿Por qué investigar en el aula?. En Instituto Tecnológico Metropolitano (ed.). *Docencia investigativa*. (pp. 186-199). Medellín: Ediciones de la Tekné.
- García Posada, F. (julio, 1985). El sentido de la reestructuración y la Facultad de Educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 157-177.

- Herbart, J. F. (septiembre, 1990). Teoría y práctica en la pedagogía. *Revista Educación y Pedagogía*, 1(4), 59-62.
- Hernández, C. A. (enero, 2005). Un vínculo vital: pedagogía e investigación. *Colombia: ciencia y tecnología*, 23(1), 15-23.
- Holguín, C. y Velásquez, H. (1986). Resolución número 13342 de julio 23 de 1982 por la cual se establece la estructura administrativa interna y las funciones de los cargos para los planteles oficiales de educación básica Secundaria) y/o media vocacional. En Ministerio de Educación Nacional Manual de legislación educativa. (ed.). (pp. 348-360). Medellín: Publicar Limitada.
- Hurtado Vergara, R. D., Jiménez, A. & Salinas Salazar, M. L. (julio, 1990). Los maestros preescolares para el año 2000: un reto para las Facultades de Educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 1(3), 88-106.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (enero, 1997). Políticas de formación docente. La formación de los educadores. *Educación y ciudad*, 1, 12-23.
- Letelier, M. (1999). Relaciones entre docencia e investigación: un campo de estudio abierto. En Universidad de Antioquia. (ed.). Seminario Taller: Docencia Investigación. Alianza estratégica para el fortalecimiento de la excelencia académica. (pp. 21-36). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Los decretos legislativos Nros. 80, 81, y 82 de 1980 sobre la Reforma Universitaria.
- Muñoz, J. & Solano, N. (1986). Resolución No.2332 de 1974 de abril 5 por la cual se reglamenta el Decreto 080 de enero 22 de 1974, en relación con el bachillerato académico o clásico. En Ministerio de Educación Nacional. (ed.). Manual de legislación educativa. (pp. 25-35). Medellín: Publicar Limitada.
- Nassif, R. (1987). *Pedagogía de nuestro tiempo: hechos, problemas, orientaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Navia, R. J. (julio, 1989). La enseñanza media de la filosofía y los grandes temas de nuestro tiempo. *Revista Colombiana de Educación*, 20, 78-89.
- Pastrana, M. y Muñoz, J. (1986). Decreto 080 de enero 22 1974 por el cual se deroga el decreto 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre educación media. En Ministerio de Educación Nacional (ed.). Manual de legislación educativa. (pp. 13-22). Medellín: Publicar Limitada.
- Quiceno Castrillón, H. (agosto, 2002). La Expedición: una pedagogía nueva, una nueva escuela. *Nodos y Nudos*, 2(3), 3- 10.
- Restrepo Gómez, B. (2000). Maestro investigador, escuela investigadora e investigación de aula. *Cuadernos Pedagógicos*, 14, 97-106.
- Restrepo Gómez, B. (marzo, 2003). Investigación-acción pedagógica: algunos efectos sobre los maestros investigadores. *Cuadernos Pedagógicos*, 23, 45-56.
- Runge, Andres. (2002). Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sáenz Obregón, J. (marzo, 1990). Psicología y escuela activa en Colombia. *Revista Pedagogía y Saberes*, 1, 35-47.
- Salazar, M. C. (septiembre, 1978). Elementos pedagógicos para la educación primaria en áreas rurales. *Revista Colombiana de Educación*, 2, 11-23.
- Schaefer, R. (1978). *La escuela como centro de investigación*. México: Diana.
- Sierra, M. (abril, 1994). Las comprensiones del currículo de preescolar, vistas a través del trabajo de aula. *Revista Pedagogía y Saberes*, 5, 49-58.
- Stenhouse, L. (1999). La investigación como base de la enseñanza. En Instituto Tecnológico Metropolitano (ed.). *Docencia investigativa*. (pp. 75-86). Madrid: Ediciones Morata.
- Turbay Ayala, J.C. & Angulo, G. (1989). Decreto 3191 del 1 de diciembre de 1980 por el cual se reglamentan las unidades de labor académica de que trata el artículo 40 del decreto extraordinario 80/80. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Vargas Guillén, G. (abril, 1986). De la enseñanza a la pedagogía. Una hipótesis de trabajo y una alternativa metódica para la investigación documental. *Revista Colombiana de Educación*, 18, 47-64.
- Vargas Guillén, G. (enero, 1990). De la objetividad a la objetivación. *Revista Pedagogía y Saberes*, 1, 28-35.
- Vargas Guillén, G. (julio, 1993). Formación y subjetividad. *Epistemología, lenguaje y pedagogía. Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 17-37.
- Vasco, C. E. (enero, 1985). Límites de la crítica al cientificismo en la educación (continuación de un diálogo con el "Grupo Federicci"). *Revista Colombiana de Educación*, 16, 95-114.
- Vélez, M. (julio, 1980). Notas sobre la investigación en educación. *Revista Colombiana de Educación*, 7, 46-47.
- Vera Gil, C. A. & Parra, F. (julio, 1990). Microcentros y formación docente (Un estudio exploratorio en el departamento del Huila). *Revista Colombiana de Educación*, 21, 103-121.
- Vera Gil, C. A. (julio, 1986). Notas para un análisis de la política educativa de López Michelsen 1974 - 1978 (primaria y media). *Revista Colombiana de Educación*, 17, 32-45.
- Zubieta, L. & González, O. (enero, 1985). El maestro y la calidad de la educación. *Revista Colombiana de Educación*, 16, 8-13.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga Garcés, O. L. (julio, 1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 4, 139-159.