



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

El rol del docente investigador en los procesos de formación de licenciados en Colombia

Deivis Robinson Mosquera Albornoz

Universidad Católica de Oriente
deivis.mosquera7605@uco.net.co

Jairo Gutiérrez Avendaño

Universidad Católica Luis Amigó
jairo.gutierrezav@amigo.edu.co

Área temática 03. Investigación de la investigación educativa.

Línea temática: Formación de investigadores.

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.



Resumen

La presente ponencia pretende evidenciar la problemática que subyace en el proceso formativo de docentes en Colombia, en lo concerniente a las falencias a nivel de habilidades investigativas y los aspectos epistemológicos que orientan la formación en investigación de dichos sujetos, también busca analizar la importancia que tiene para el proceso de formación en investigación de docentes el fomento de la habilidad de traducir culturas como una herramienta eficaz en la lectura de los contextos educativos. El método utilizado fue el hermenéutico, mediante la utilización de técnicas documentales, que posibilitaron realizar un recorrido desde la historia de la formación de maestros en Colombia, pasando por la importancia de formar docentes investigadores, hasta llegar a develar la importancia de la inserción de elementos crítico sociales que orienten la formación de dichos docentes. Dicho rastreo también permitió establecer la necesidad que existe de articular en los procesos de formación de docentes, no solo el componente de las potencialidades investigativas, sino también, habilidades.

Palabras clave: *formación de profesores, investigación educativa, cultura popular, investigadores educativos.*

Introducción

En el momento actual, se siguen evidenciando muchas transformaciones de tipo económico, social, cultural y educativo, las cuales iniciaron a hacerse mucho más relevantes en la década de los sesenta con los cambios notorios en la economía capitalista, por tanto, la aparición del auge de tecnologías digitales aceleró un cambio sin precedentes en la historia de la humanidad, todos estos fenómenos ha sido estudiados desde diferentes perspectivas y es lo que algunos llaman de diversas formas, como sociedad de la información, nueva sociedad, capitalismo cognitivo etc.

Es por eso, que la coyuntura anterior, no solo plantea un nuevo tipo de sociedad, sino que a su vez requiere de un nuevo tipo de sujeto crítico que sea participe de su propio desarrollo y por ende que contribuya al mejoramiento de las condiciones sociales del contexto en el que se desenvuelve, pero esto en gran parte solo será posible en la medida en que se entienda la escuela como el escenario propicio desde donde se inicien a gestar las grandes transformaciones que requiere la sociedad y es precisamente ahí, donde se requiere de docentes empoderados que sean capaces no solo de conocer, sino también de entender los diversos dispositivos de poder que direccionan los procesos educativos y que son los culpables de relentizarlos a fin de que dichos cambios no se lleven a cabo.

Todo lo anterior, hace necesario que fortalezcan los sistemas de formación de docentes, no solo porque son estos los llamados a direccionar el acompañamiento de sujetos críticos, sino también que partiendo del hecho de que nadie enseña lo que no posee, deben ser formados con bases epistemológicas claras que se fortalezcan en la necesidad de construir una sociedad más justa y equitativa, pero nada de esto será posible, si a dicho docente no se le dota de herramientas investigativas que le ayuden a entender y transformar su realidad, pero que este proceso formativo no solo se quede en lo instrumental, sino que sea basado en los principios crítico-sociales que inciten a la comprensión colectiva de los fenómenos sociales.

Por consiguiente, en este texto encontrarán en primer lugar un acercamiento a las tensiones entre dos formas de abordar los procesos investigativos en la formación de maestros, posteriormente, se abordará la temática de la formación de maestros en Colombia y la necesidad de que esta formación posea bases investigativas que se cimenten en principios epistemológicos críticos que brinden las herramientas pertinentes que permitan provocar fisuras en los diversos dispositivos de poder, ya que son estos los llamados a gestar y generar los cambios estructurales que este tipo de sociedad requiere y por último, se realizará un acercamiento a los requerimientos que esta formación en investigación de maestros necesita desde un horizonte epistemológico crítico social.

Desarrollo

Tensiones entre dos formas contrarias de asumir la generación de conocimientos

Son indudables los múltiples cambios que ha venido teniendo la sociedad actual, estos cambios no solo se dan a nivel económico donde el neoliberalismo contemporáneo ha posibilitado el aumento de brechas sociales que acentúan la falta de equidad, sino que también se hablan de cambios en los campos tecnológicos, clínicos y sin lugar a dudas, en el campo de la generación de conocimientos; lo anterior no solo genera la necesidad de entender la relaciones de poder que se entretajan en este nuevo modelo de sociedad, sino que a su vez la necesidad promover cambios sustanciales que posibiliten nuevos caminos de esperanza y transformación que beneficien a la mayoría de los sujetos.

En consecuencia, la generación de conocimientos en este nuevo tipo de sociedad, piden a gritos no solo una nueva concepción de educación, sino también una nueva manera de concebir y formar al sujeto, esto nos lleva a asumir los procesos educativos como un factor de cambio determinante que posibilite una sociedad más justa y equitativa, esto nos lleva a entender las tensiones existentes entre dos miradas distintas en la forma de asumir los procesos de generación de conocimientos, la primera, una visión que se basa en la necesidad de generar avances científicos, solo con la intención de nutrir la cadena productiva y económica de los grandes direccionadores del poder, donde la necesidad por publicar sin sentido, cumplir indicadores técnicos y acentuar la relación universidad-empresa, son el pilar de este modelo de sociedad del conocimiento, donde se asume a la academia como un mero escenario de consumo. No obstante y en contraposición a lo anterior, se encuentra una visión, donde la gran prioridad no es la búsqueda de generar conocimientos para nutrir el aparato productivo y económico, sino que por el contrario, este nuevo conocimiento que se genere, sea el motor de las transformaciones sociales que requiere el contexto actual, un nuevo concepto que se empeñe en promover una nueva forma de generar conocimientos que busquen no solo las reivindicaciones sociales, sino que a su vez genere las condiciones necesarias para gestar verdaderos cambios que combatan los diversos dispositivos de poder en la búsqueda de una sociedad, una academia y un sistema educativo más justo y equitativo. En este sentido, Gómez, (2017) sostiene que “la capacidad transformadora que han demostrado en las últimas décadas en infinidad de campos, las hacen imprescindibles para garantizar nuestra infraestructura cultural, nuestra forma de vida y las mediaciones cotidianas” (p.11).

Sin lugar a dudas, es entendible que se consideren los procesos educativos como un elemento primordial en la forma de gestar conocimientos en este nuevo modelo de sociedad, donde la educación debe cumplir una tarea primordial de formar individuos capaces de gestar procesos creativos e innovadores, no solo para nutrir la economía de consumo, sino un sujeto que utilice todo su potencial creativo en la generación de transformaciones sustanciales que solucionen en gran medida los problemas de los que adolece la sociedad. Lo cierto es que, si en algo podemos estar de acuerdo, y tal como plantea (Becker, 1983) es en aseverar que el campo educativo juega un papel preponderante a la hora de lograr que las sociedades logren las metas propuestas, en este sentido,

la preocupación por el aprendizaje y la formación de sujetos deja de ser un asunto de reflexión netamente del ámbito educativo, sino que cobra gran importancia en todas las esferas sociales y económicas.

¿Y cómo se forman los que forman al nuevo concepto de sujeto?

Con una nueva concepción de conocimiento y sociedad, viene también la necesidad de reflexionar sobre la forma en que son formados los encargados de formar a este nuevo modelo de sujeto crítico, creativo e innovador que requiere esta nueva sociedad, y es ahí cuando la necesidad de formar docentes de excelentes calidades cobra gran valor, porque tal y como plantea Boom (2004). Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (p. 194).

Al respecto, se puede decir que las intencionalidades en cuanto a la formación de maestros han venido presentando cambios y más aún si se tiene en cuenta que ha mediado de los años ochenta la intencionalidad se centraba en rescatar el elemento humano de la educación, en otras palabras, la preocupación por la reflexión de la práctica pedagógica, donde la pedagogía recuperara su lugar como saber, y se alejara de las dinámicas de un diseño instrumental. Esto se sustenta en las afirmaciones de (Herrera, 1996) el cual considera al maestro “como sujeto de elaboraciones conceptuales por medio de su práctica, lograría una proyección de la práctica pedagógica como práctica discursiva”, desde este punto de vista, la pedagogía no se vería solo desde una visión instrumental, sino que iniciaría a vislumbrarse como una práctica discursiva.

Posteriormente, surgió un proyecto denominado Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia de (Echeverry, 1979) la cual buscaba recuperar la práctica pedagógica desde la discursividad, donde se analizaría la relación del saber pedagógico en la sociedad y a su vez proponía una visión mucho más política que consistía en poder rescatar dicha práctica desde su proyección social, la cual no era otra cosa que considerar al maestro como el verdadero soporte del saber pedagógico. Lo anterior, lleva a pensar que en todo proceso de formación de maestros deben confluír tanto los elementos concernientes a la construcción de habilidades especializadas, como los diferentes rasgos del contexto social en el que se desenvuelve dicho maestro.

En este orden de ideas, es importante retomar la propuesta de la Universidad de Antioquia, la cual buscaba la reforma de las facultades de educación, con el fin de que estas fuesen concebidas como comunidades intelectuales que giraran entorno al saber pedagógico, lo anterior se sustenta en los aportes de Zuluaga (1999) la cual define a la enseñanza “como eje central del quehacer de la facultad, eje tanto en sentido teórico como práctico, en torno al cual giran las articulaciones de la pedagogía con las ciencias objeto” (p. 12). Siendo así, la labor de formar maestros no consiste únicamente en la adquisición de una disciplina específica, sino que tiene que ser un escenario donde el maestro asuma su rol en la sociedad a través de la reflexión que le permita entender el contexto en que mueve.

El papel de la formación en investigación del sujeto que forma Bajo la coyuntura anterior, es indiscutible que este maestro debe propender no solo por entender su papel en la sociedad, sino que a su vez contribuya de manera innovadora a las transformaciones sociales que se requieren en la actualidad, por tanto, abordar los procesos de formación en investigación de los maestros es prioritario como una de las herramientas eficaces que materialicen ese proceso de reflexión y comprensión de los fenómenos sociales. En este sentido el (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013) formula un sistema de formación de educadores, en el cual establece tres ejes transversales en dicho proceso, los cuales son el pedagógico, evaluativo e investigativo, en donde este último asume un papel primordial ya que en primer lugar se debe asumir el componente investigativo como una disposición de indagación y la actitud reflexiva del educador en torno a su praxis, con un sentido investigativo, de igual forma en la formación del educador como intelectual y productor de conocimiento académico y por último, en el reconocimiento de la investigación como una alternativa didáctica para el desarrollo de la práctica pedagógica. En concordancia, si el maestro está llamado a ser un promotor de interés y asombro, esto solo lo podrá cumplir si en el trascurso de su formación ha logrado cultivar una actitud reflexiva e investigativa, en este sentido Woods (1987) sostiene que:

Formar en investigación implica orientar la capacidad de formular los cuestionamientos que promueven el desarrollo del pensamiento, es formar un sujeto social y cultural que se pregunta por la realidad y su entorno con actitud de búsqueda de razones, explicaciones y con interés por construir alternativas para las diversas situaciones que este mundo acelerado y cambiante ofrece (p. 36). De igual forma la (UNESCO, 2010) reafirma la necesidad de mantener una reflexión constante en todo lo relacionado a los referentes de formación y el entorno del educador, donde los cuestionamientos sobre quien enseña, bajo qué condiciones enseñan, en que contextos enseñan, son motivo de análisis permanente. Sin embargo, el hecho que se incorpore el componente investigativo en la formación de maestros, no lo convierte automáticamente en investigador, ya que para esto requiere además asumir entre sus funciones la de producir nuevo conocimiento pedagógico con contribuya de manera directa a las transformaciones educativas que requiere el país. Por consiguiente y tal como señala Restrepo (2004) es necesaria “una actualización permanente del profesor y una reflexión constante sobre su práctica pedagógica, construyéndola, criticándola, ensayando alternativas y validándolas para mejorar esta práctica y propiciar así un mejor aprendizaje en sus alumnos” (p.19).

Mirada hermenéutica-crítica a la formación en investigación de los maestros en Colombia

Después de entender y asumir que las nuevas dinámicas económicas, sociales, culturales y educativas que rodean a la sociedad actual, es relevante mencionar que estos tipos de cambios requieren un nuevo tipo de sujeto y que dicho sujeto debe formarse, ya no solo con la intención de adquirir competencias, sino que a su vez, con la capacidad de entender su papel político en la sociedad y que por lo tanto, los llamados a realizar esa importante labor social, son los maestros, esto nos lleva a entender que dichos maestros deben abordar su

proceso formativo, con las mismas calidades y que por medio de la reflexión y análisis de la práctica pedagógica, puedan llegar a generar verdaderas transformaciones educativas que el contexto requiera.

Por lo tanto y de acuerdo a lo anterior, la necesidad de formar maestros con habilidades investigativas, es preponderante al momento de pretender formar sujetos críticos, y más aún si se parte del hecho de que no se puede dar de lo que no se posee, en este caso, si los maestros no se forman como sujetos críticos asumiendo su rol político en la sociedad, por consiguiente, no podrán formar sujetos con estas cualidades. En este sentido, se ofrecen algunos principios de pedagogía crítica, como una alternativa que posibilita entender la necesidad de hacer conciencia y autorreflexión de los procesos educativos que se desarrollan, al respecto Freire & Arijón (2015) sostienen que la “Pedagogía crítica remite a hacer más compleja la educación como una teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético”(p. 14), donde la educación deja de ser solo una cuestión teórica solo del ámbito educativo, sino que dicho campo de acción cobra importancia en todos los ámbitos ya sean sociales, culturales, económicos etc.

Asimismo, es relevante entender a Giroux (2016), el cual afirma que para la pedagogía crítica “los educadores deben abordar cuestiones sociales colectivas, es decir, las problemáticas humanas, para lograr la defensa de la educación pública y posibilitar así la democracia radical” (p.34), lo anterior en sustente la necesidad de que los maestros dejen de ser maestros de salones, y que pasen a ser maestros de la sociedad, donde no se limite solamente al entendimiento de la escuela, sino que asumo un rol protagónico en la búsqueda de soluciones innovadoras a las problemáticas sociales, en consecuencia, esta postura requiere que los docentes y estudiantes entiendan las practicas criticas del saber cómo una opción para lograr un cambio social y equitativo; todo esto no es otra cosa que la necesidad que posee la realidad educativa de ser crítica y transformadora del contexto sociocultural.

En este sentido, y si se entiende que el acto educativo está rodeado de relaciones y dispositivos de poder, se hace prioritario, no solo entrar a develar dichos dispositivos, sino que a su vez se generen acciones para lograr fisuras en estos dispositivos a fin de que las transformaciones que se busquen, estén sustentadas en los principios de una comprensión colectiva de las dimensiones de los problemas sociales. Al respecto, Merani (1980) considera que “las relaciones de poder aparecen entonces implícitas en la enseñanza, porque en última instancia pertenecen a la sociedad, son un elemento de estructuras, una parte sustancial de su organización” (p.35).

No obstante, se debe reconocer como lo dice Giroux (1998) que la pedagogía crítica ve la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas, y es precisamente basados en estos postulados, donde la sociedad clama el surgimiento de un maestro critico que asuma el dialogo y la investigación como elementos esenciales de los procesos educativos, así y solo así como dice Freire (2014) se podrá “formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio, de transformación” (p.7). Se debe propender porque el maestro se forme y a su vez forme, bajo los principios que

propendan la superación de las desigualdades humanas, luchando día a día por la reivindicación y dignificación de su labor, donde la fundamentación de las prácticas pedagógicas sea el pilar fundamental de las nuevas transformaciones de los contextos socioculturales en la búsqueda de poder lograr un desarrollo humano de todos los sujetos.

El docente investigador como traductor cultural

Después de haber mostrado la importancia que posee la pedagogía del lenguaje en el en el ejercicio de la práctica pedagógica, es necesario ahondar en la utilidad que esta tiene en el proceso de comprensión y entendimiento de la realidad a fin de poder usar dicha comprensión en su praxis, al respecto, Stenhouse (2010) sostiene que “un profesor que desee apostar por investigar y desarrollar su propio modo de enseñanza, puede aprovecharse en determinados estadios del desarrollo de su investigación, de la presencia de un observador en su aula” (p.210), por lo tanto, para llegar a ser un docente-investigador no solo se requiere un buen dominio del campo disciplinar y ser conocedor de la importancia del lenguaje en el proceso de comprensión del contexto social, sino que a su vez se requiere que todo el bagaje que él obtiene en sus procesos investigativos, los utilice y ponga en juego en su praxis.

Sin embargo, lo anterior no lo convierte en traductor cultural, solo lo dota de herramientas para entender dicho contexto, por lo tanto, requiere realizar una práctica cultural que le permita identificar no solo lo específico de dicha práctica, sino a su vez lo que la hace diferente de otras, en consecuencia, Bhabha (2001) considera que:

Desde la perspectiva de lo diferente o de lo extranjero presente en el lenguaje cultural, es posible delimitar lo específicamente local de los sistemas culturales, sus diferencias inconmensurables y, a través de la aprehensión de dichas diferencias, emprender una traducción cultural (p. 230).

No obstante, llegar a ser traductor cultural, va más allá de lo anterior, requiere llegar al punto de ser capaces de traducir al otro, concepto manejado por Carbonell (1997) el cual define la traducción cultural como “la relación entre las condiciones de la producción del conocimiento en una cultura dada y como el saber proveniente de un contexto cultural diferente que se reubica y se reinterpreta de acuerdo con las condiciones” (p.49), esto sugiere que las anteriores condiciones junto con elementos de poder que son gestores de estereotipos, son los que en últimas establecen representaciones de otras culturas, en este sentido, se puede decir que para que haya un buen entendimiento de la cultura y una buena comunicación, la lengua es un instrumento indispensable. Todo esto, nos lleva a entender que el concepto de traductor tiene inmerso en una fusión de tres factores como lo son la lengua, el texto y la cultura, donde este último concepto, es definido acertadamente por Posner (1991) el cual afirma que “la cultura se entiende como un sistema y un modelo estructurado de la interpretación de la realidad” (p.39).

Conclusiones

El devenir de este texto nos ha traído a este punto, después de haber analizado y reflexionado no solo con respecto a la importancia de la formación de los maestros en general, sino que a su vez, haciendo énfasis en la relevancia de su formación en investigación, todo esto ha tenido implícito el abordaje educativo que este texto amerita, por tanto, se puede concluir, que el momento histórico que vivimos, nos lleva a entender la necesidad de generar transformaciones significativas al componente educativo, donde sea el maestro el eje articulador que genere dichos cambios desde los procesos reflexivos y propositivos de su práctica pedagógica, estos cambios, no serán posibles si este docente no asume su rol como sujeto político y crítico y esto solo podría darse en gran parte si su proceso formativo inicial incorpora herramientas investigativas, entendidas estas no solo como la adquisición de habilidades investigativas, sino que se asuman como un entendimiento de un horizonte crítico como base de ese proceso formativo.

Por tanto, se requiere de manera urgente que el sistema de formación de maestros en Colombia se reformule en sus aspectos epistemológicos e investigativos, a fin de que se entienda la formación de maestros como un proceso mediante el cual ellos se descubren y se convierten en agentes autotransformadores de sus realidades y que tal y como dice Giroux (2016) sean maestros capaces de “armar ruido, de ser irreverentes y vibrantes”. Lo anterior, obliga a pensar estos procesos formativos, como procesos integrales que posibiliten que las prácticas pedagógicas se basen en principios de equidad y justicia, donde el maestro y los estudiantes puedan forjar unas verdaderas y sólidas relaciones de oposición a las estructuras dominantes de poder y sobre todo, donde el fin primordial de estas prácticas sea la meta de enseñar a pensar, pero no desde la simple teoría, sino un enseñar a pensar desde el ejemplo y la acción reflexiva transformadora.

Las anteriores reflexiones nos llevan a concluir que el proceso de la formación de docentes requiere que se conjuguen en un mismo escenario ciertos elementos teóricos y pragmáticos que lo preparen para asumir su papel como agente social de cambio y transformación de la realidad educativa, es ahí donde las habilidades investigativas proporcionan herramientas que le permitirán realizar un proceso analítico de autorreflexión de su práctica pedagógica como uno de los caminos adecuados para llegar al perfeccionamiento de su praxis, además, requiere que dicho docente en formación adquiera las habilidades necesarias para entender la importancia de la buena utilización del lenguaje, para lograr un mayor entendimiento de la realidad circundante.

Asimismo, se entiende que el proceso de formación de maestros a su vez está ligado al desarrollo de capacidades lingüísticas donde la utilización de la lengua cobra un papel preponderante como instrumento determinante para poder reflexionar sobre la realidad cultural, en otras palabras poder hacer uso de una verdadera pedagogía de la lengua, que lo lleve a convertirse no solo en un profesional capaz de entender su contexto, sino también, que pueda utilizar la experiencia adquirida en dicho entendimiento, en el desarrollo de sus prácticas de aula, lo que lo convertiría en primer lugar en un docente-investigador, lo cual junto con los elementos antes tratados

lo convertirían en un traductor cultural capaz de comprender, analizar e interpretar realidades, con el fin de poder contribuir con las transformaciones sociales, culturales y educativas que requiera el contexto en que se desenvuelva, en conclusión y como plantea Geertz (1994) “el texto se entiende como parte de la cultura en la que es producido y comunicado, y que su carácter de signo sobre esta base semiótica se puede lograr una vinculación de los conceptos texto y cultura” (p.32).

Referencias

- Becker, G. (1983). *El capital humano : un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Bhabha, H. (2001). *Disseminação: tempo, narrative e as margens da nação moderna*. Belo Horizonte: UFMG Editores.
- Boom, A. M. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá: Anthropos Editorial.
- Carbonell, O. (1997). *Traducir al otro: traducción, exotismo, post-colonialismo*. La mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla.
- Echeverry, O. d. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 1-26.
- Freire, P., & Arijón, A. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1994). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Francfort: Verlag.
- Giroux, H. (2016). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 13-26.
- Gómez, V. (2017). Ciencia y tecnología: cambios, transformaciones y retos. *Revista Ciencias Estratégicas*, 9-12.
- Herrera, M. (1996). *Identidad profesional y formación de directores*. Quito: Fundación polar.
- Merani, A. (1980). *Educación y relaciones de poder*. Bogotá: Editorial Grijalbo.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta nacional de Colombia.
- Posner, R. (1991). Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe. *Kultur als Lebenswelt und Monument*, 37-74.
- Restrepo, B. (2004). Formación investigativa e investigación formativa: acepciones y operacionalización de esta última. *Temas de educación*, 19-39.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2010). *Formación de maestros*. Barcelona: Praxis.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paídos.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos.