



Ane
ku
mene

El paso del interés a la intención investigativa. Del territorio al territorio epistémico en la formación inicial de profesores

Going from Interest to Research Intent: From Territory to Epistemic Territory in Early Teacher Training

O passo do interesse à intenção de pesquisa. Do território ao território epistêmico na formação inicial de professores.

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato*

Resumen

El artículo presenta el camino recorrido para la definición de un campo de problematización en el proceso de formación doctoral, partiendo del interés de investigación hasta llegar a la intención investigativa que permite definir la ruta teórica y metodológica respectiva. Así, el interés se relaciona con las ideas que se presentan iniciando el proceso de formación mencionado, las cuales se ven afectadas por las trayectorias personales y académicas de la autora del artículo, permitiendo migrar y concretar el horizonte de problematización, es decir, la intención investigativa, que se configura a partir de la construcción del estado del arte y marco teórico, permitiendo avanzar hacia la delimitación conceptual y formulación del problema de investigación.

Palabras clave

interés de investigación; intención investigativa; delimitación conceptual.

* Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Bogotá, Colombia

Abstract

The article presents the path for the definition of a field of problematization in the process of doctoral formation, starting from the interest of investigation until reaching the investigative intention that allows to define the theoretical and methodological route respective. Thus, the interest is related to the ideas that are presented starting the training process mentioned, which are affected by the personal and academic trajectories of the author of the article, allowing to migrate and realize the horizon of problematization, ie the investigative intention, which is configured from the construction of the state of art and theoretical framework, allowing to move towards the conceptual delimitation and formulation of the research problema.

Keywords

Research interest; investigative intent; conceptual delimitation.

Resumo

O artigo apresenta o caminho para a definição de um campo de problematização no processo de formação de doutorado do interesse em pesquisa para chegar a intenção pesquisa para definir a rota teórica e metodológica respectiva. Assim, o interesse está relacionado com as idéias apresentadas por iniciar o processo de formação mencionados, que são afetados por trajetórias pessoais e acadêmicas do autor do artigo, permitindo migrar e realizar a problematização horizonte, ou seja, a intenção investigação, que é configurado a partir da construção da técnica anterior e quadro, permitindo progressos no sentido de delimitação conceitual e pesquisa formulação do problema.

Palavras-chave

interesses de pesquisa; com a intenção de pesquisa; delimitação conceitual.

Introducción

El artículo presenta el proceso de definición del problema de investigación vivido por la autora, mostrando el paso del interés a la intención investigativa en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación que está cursando. En la primera parte, se plantean las ideas y los cambios que se operan en el interés investigativo, producto de la revisión documental realizada, la contrastación con otras propuestas iniciales de investigación, y los debates sostenidos con expertos y pares. En la segunda, se presenta la intención investigativa definida, en la cual juega un papel fundamental la construcción del estado del arte, la delimitación conceptual del campo de trabajo y las discusiones teóricas con la comunidad académica vinculada a la línea de enseñanza de las ciencias y la diversidad cultural en la cual se adelantan los estudios doctorales. Finalmente, se establece, a manera de conclusión, la aplicación de la categoría de territorio epistémico que se viene construyendo conceptualmente, en escenarios distintos a la formación inicial docente y a las ciencias naturales.

Interés de investigación

El proceso inicia pensando en la relación de las concepciones de los maestros en formación en particular sobre el territorio y su incidencia en las prácticas pedagógicas, como una posibilidad de reflexionar sobre estas y los efectos que tienen en la construcción de territorios epistémicos, configurados a partir de las diversas formas de relación con el conocimiento que establecen los sujetos que participan en el acto educativo. En este contexto, es fundamental reconocer el papel de la diversidad cultural en las formas de comprensión de la realidad que diseñan rutas cognitivas, en las que los sujetos privilegian unos referentes teóricos, prácticos y axiológicos frente a otros.

El horizonte que se propone plantea indagar por las concepciones sobre territorio y las relaciones que se despliegan en él en términos de diversidad cultural, identificando los territorios epistémicos que se construyen en las relaciones con el saber de quienes participan en el acto educativo, para pensar en otras alternativas pedagógicas que transformen prácticas convencionales en la escuela. Algunos referentes revisados corresponden a resultados encontrados por Molina (2012) sobre las concepciones de los profesores acerca del fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias, ubicados en investigaciones sobre didáctica de las ciencias naturales, en particular en la línea sobre pensamiento, conocimiento profesional y epistemología de los profesores planteada por Porlán, Rivero Y del Posso (1997), quien puede tener acercamientos importantes en el campo de las ciencias sociales. Estas indagaciones se han dirigido especialmente hacia las concepciones pedagógicas y didácticas del profesorado de ciencias sociales que

tienen incidencia en su puesta en práctica en las aulas, como afirman Ramírez (2009), y Aisenberg y Alderoqui (1994) frente a la didáctica de las ciencias sociales.

En la medida en que se amplía la revisión documental, la pregunta por la existencia de territorios epistémicos en el campo educativo se apoya en la idea del territorio como metáfora de las relaciones entre conocimiento y acción. Por ello, es necesario indicar que el concepto de territorio epistémico no aparece en la literatura planteada en esta bina, sino que los términos se ubican de manera independiente, encontrando las mayores referencias a la condición espacial del primero y a la naturaleza del conocimiento en el segundo.

Existen otras referencias que relacionan lo que podría ser el territorio epistémico con conceptos como justicia cognitiva, violencia epistémica, pluralismo epistémico y decolonialidad del saber, que se ubican en la discusión sobre la colonización simbólica, los estudios poscoloniales y, por último, un conjunto de referencias relacionadas con movimientos sociales de resistencia al modelo occidental del conocimiento, dando cuenta de las epistemologías emergentes en América Latina. Lo anterior se apoya en los planteamientos de Castro-Gómez (2015), Vásquez (2011) y Restrepo (2011), quienes, de alguna manera, coinciden en la existencia de una justicia cultural y epistémica, pensando en la igualdad de oportunidades de las diferentes epistemes, epistemologías y culturas para participar en la construcción del mundo.

Este diálogo de saberes no quiere decir que cada cultura tenga su epistemología y que simplemente haya que dejarlas florecer, sino que diferentes epistemologías deberían entrar en un proceso de diálogos fructíferos, con lo cual dichas tensiones insinúan, cada vez más, que las propuestas interculturales buscan establecer un equilibrio epistemológico entre la diversidad de conocimientos, reconociendo la pluralidad en estos; son diálogos entre culturas bajo condiciones justas que superen las relaciones coloniales de poder frente al conocimiento.

Los antecedentes mencionados plantean ejes valiosos para el tratamiento del territorio y expresiones multiculturales que se inscriben en él, a partir de la subjetividad espacial, en los significados otorgados a este desde las prácticas que se desarrollan allí. Así, “el territorio no solo tiene una realidad material, sino una construcción sociocultural a través de procesos sociales que lo cargan con sentidos, significados y memoria en la vida práctica” (Lindon y Hiernaux, 2006, p. 379).

En este contexto, el interés de investigación va acercándose a la conceptualización de territorio epistémico, con énfasis en un enfoque de diversidad cultural. En cuanto a la formación docente, esta se mantiene en el umbral de las concepciones, que va ganando elementos de delimitación al ubicar la atención en las relaciones entre los saberes de los maestros en formación de ciencias naturales y ciencias sociales a partir de la metáfora del territorio y su incidencia en las prácticas pedagógicas.

La consideración del territorio como metáfora permite aprovecharla como una figura retórica del pensamiento que emplea un concepto o una expresión de un campo de conocimiento en otro, es decir, que expone dos cosas en conjunto que permiten la sugerencia a compararse e interpretarse como un solo concepto. De esta manera, la intención investigativa acude a la visión geográfica de territorio, la cual se traslada al campo del conocimiento para hablar de territorios epistémicos.

Lo anterior propone un diálogo entre educación, diversidad cultural y territorio como una oportunidad para reconocer que existen territorios epistémicos en la escuela que se construyen en la relación de saberes entre docentes y estudiantes, que es necesario hacerlos evidentes teniendo en cuenta las diferencias culturales para mirar su incidencia en la práctica pedagógica cotidiana y en la vida ciudadana de los actores del acto educativo.

Luego, se realiza un viraje continuando en el camino de delimitación conceptual, en el cual se indaga por las relaciones entre la formación inicial de profesores en ciencias y los territorios epistémicos que estos configuran a partir de la relación que establecen entre conocimiento y acción, exponiendo dos tendencias identificadas: una relacionada con la normatividad contemporánea pensada para esta etapa de formación, y la otra sobre el papel de la epistemología docente y su dimensión axiológica en la definición del accionar del futuro profesor en el ámbito escolar.

Intención de investigación

La intención investigativa se empieza a configurar en el marco de la formación inicial de profesores que, como se mencionó, tiene un referente importante en el componente normativo, en el cual se fijan las orientaciones que la regulan, con la intención de garantizar procesos que afecten positivamente el contexto escolar. Así, se muestra cómo esta preocupación se materializa en un proceso de reforma educativa, que explicita unos ejes centrales para su implementación y desarrollo, relacionados especialmente con currículo, planes de estudio, órganos de gestión y organismos de formación. En particular, este último aspecto se aborda con mayor énfasis en las dos últimas décadas del siglo XX, en las que los gobiernos reconocen que “la formación dada a sus futuros profesores no correspondía con lo pedagógicamente necesario para atajar las diferentes dimensiones vitales y profesionales, no solo de su propio profesorado, sino también del alumnado” (García y Manso, 2006, p. 140).

Por otra parte, se realiza un acercamiento a la dimensión axiológica de los territorios epistémicos que, según Vergara (2010), se relacionan con los modos de conocimiento, comprensión, interpretación y acción de ellas, asociados con sistemas culturales que se construyen en los esquemas de sentido en la vida cotidiana y en el mundo de la ciencia, definidos por el sujeto individualmente y en acuerdo no necesariamente consciente con los otros. En este las ideas culturalmente significativas no están presentes

únicamente en el conocimiento, como lo hemos aprendido, sino en el saber como expresión de la historia del sujeto, en otras palabras, “cuando alguien expone lo que sabe narra su ser, habla de su historia” (Zambrano, 2007, p. 93).

En este sentido, el profesor en formación puede interactuar con diferentes culturas académicas, las que hacen parte de su proceso de escolarización primaria y secundaria, y que le ofrece la universidad y la escuela, que, a su vez, interactúan con su historia, biografía y características de aprendiz. Así, es posible reconocer un pluralismo teórico, según Olivé (2009), o una diversidad epistémica, según Molina y Mojica (2013), en la cual la divergencia conceptual entraría en diálogo con las creencias, las ideologías y los juicios éticos de los estudiantes aspirantes a ser profesores, construidos desde los contextos culturales en los cuales han desarrollado sus vidas.

Lo anterior sugiere orientar la revisión hacia áreas de trabajo como el pensamiento profesional del docente y su saber epistemológico, que permiten identificar nuevos desarrollos conceptuales en estas líneas, frente a un distanciamiento que sigue siendo evidente entre lo que él sabe y lo que efectivamente hace en su ejercicio profesional y que aún ni la universidad ni la escuela han podido resolver.

Las investigaciones realizadas sobre el conocimiento profesional de los maestros demuestran que es un eje fundamental de su proceso formativo, por lo cual se constituye en un camino válido para intervenir su práctica, formación inicial y permanente. Así, este conocimiento, según Martínez y Rivero (2012), es un nuevo objeto de estudio que ha ganado importancia en el campo de la investigación didáctica, gracias a los efectos significativos que sobre esta han tenido los cuestionamientos respecto a las visiones convencionales de concebir el conocimiento científico. Lo anterior se podría considerar fuente para entender y transformar esquemas de acción alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, a partir de criterios sobre los conocimientos y las actitudes de los profesores en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el currículo, que permitiría comprender algunos elementos que caracterizarían los territorios epistémicos que configuran los futuros licenciados en su práctica docente.

Con lo anterior, ya se llega a la intención investigativa con la formulación del problema de investigación, en el que las categorías centrales corresponden a formación inicial docente y territorios epistémicos. Así, el problema se orienta a la exploración de los territorios epistémicos configurados por los estudiantes de práctica docente de ciencias sociales y naturales de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, para reflexionar sobre la acción del profesor en formación ubicado en lo que Valcárcel y Sánchez (2000) denominan etapa de formación básica y socialización profesional.

En tal sentido, esta investigación se pregunta ¿cómo se configuran los territorios epistémicos de los estudiantes de práctica docente de ciencias sociales y naturales de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas? y ¿con qué intención epistémica se interconectan en la acción pedagógica? Se formulan estas preguntas con el propósito de establecer y comprender los tipos de territorios epistémicos de la práctica pedagógica y sus relaciones con la configuración del saber profesional de los estudiantes en formación inicial de las licenciaturas mencionadas.

En este contexto, ya se realiza una aproximación conceptual sobre la categoría de territorios epistémicos, reconociendo la importancia de la diversidad en las formas de comprensión de la enseñanza de las ciencias naturales y sociales desde la perspectiva del profesor en formación, según las posibilidades que tienen ellos de diseñar distintos rumbos cognitivos y de acción, en los que se toman decisiones privilegiando, según su ejercicio universitario, unos referentes teóricos, prácticos y axiológicos. Aquí ya esta categoría no se ubica como metáfora sino como analogía, entendida como un recurso cognitivo que favorece comparaciones de un concepto o una expresión de un campo de conocimiento en otro, con la intención de sugerir paralelos con otros elementos y facilitar su comprensión. En esta perspectiva, se establecen algunos usos del término territorio asociado al campo del conocimiento y a su visión geográfica, la cual se traslada a este campo para hablar de territorios epistémicos.

En este marco, resulta relevante la caracterización de los territorios epistémicos de los estudiantes aspirantes a profesores, cuya acción en contexto permite la construcción de epistemologías distintas a las de docentes en ejercicio, definiendo itinerarios pedagógicos diversos que evidencian una relación muy fuerte entre estas y los procesos de enseñanza que desarrollan, que podrían incidir tanto en una lectura y reflexión distinta de las prácticas pedagógicas, como en las relaciones que tejen los miembros de las comunidades educativas.

La categoría de territorios epistémicos, entonces, sin tomarla de manera literal, y más como es abordada por la *Sociología de las ausencias* (De Souza, 2010) y *Antropología contemporánea* (Nates, 2011), se entiende como un área que demarca campos de conocimiento representativos para los sujetos, en los cuales se reconoce la diversidad, pero, igualmente, la interdependencia de dichos campos. Esto es cercano al planteamiento De Souza (2010) sobre la ecología de saberes basados en el “reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos, siendo la ciencia moderna uno de ellos, y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía” (De Sousa, 2010, p. 49). Pensar en las relaciones existentes entre lo que piensa y hace el estudiante en formación al configurar un(os) tipo(s) de territorio(s) epistémico(s), que le posibilita tomar distintas decisiones en su actividad docente, permitiría identificar qué elementos constituyen y motivan su

actuación para definir una acción educativa en el campo de la enseñanza de las ciencias naturales y sociales, más consciente y propia, producto de la interacción social universitaria.

A manera de conclusión

El proceso anterior, según el intercambio académico que realiza la autora del artículo en dos grupos de investigación (Geopaideia y Intercitec) que reflexionan en áreas distintas como la enseñanza de las ciencias sociales y naturales, le ha permitido tomar la categoría de territorio epistémico para aplicarla en otros escenarios distintos, como es la salida de campo como alternativa pedagógica. Así, como se mencionó, la categoría de territorio epistémico resulta de la aplicación de la analogía como recurso cognitivo al concepto de territorio en dos campos de conocimiento: el geográfico, propio de su naturaleza, y el cognitivo como ámbito de construcción teórica y paradigmática. De esta manera es aplicada a la estructura de algunas experiencias de salida de campo desplegadas a nivel universitario por la autora del trabajo entre el 2014 y el 2015, en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con la intención de realizar un ejercicio metacognitivo que adelante una validación preliminar de la categoría presente en el problema de investigación doctoral.

La comparación de las experiencias de campo implementadas permite identificar algunas características generales y particulares en términos de semejanzas producto de la relación que se define entre ellos, para responder a la pregunta acerca de qué territorios epistémicos privilegia el docente que orienta un determinado trabajo académico en el momento de la planeación y el desarrollo de una salida de campo con estudiantes universitarios. Deliberar en las relaciones existentes entre lo que piensa y hace el docente en ejercicio al configurar sus territorios epistémicos le posibilita tomar distintas decisiones en su actividad profesional.

Esto permitiría identificar qué elementos constituyen y motivan su actuación, para definir una acción educativa en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales, más consciente y propia, mediada por la interacción social universitaria. Así, los territorios epistémicos involucran representaciones explícitas (creencias, teorías y modelos) y estructuras axiológicas del sujeto, generando un campo de interrelación entre el conocimiento y la acción que los demarca.

El ejercicio metacognitivo, realizado de manera autorreferencial por la autora del artículo, permite pensar sobre la configuración de sus propios territorios epistémicos, reflexionando sobre su práctica, teniendo en cuenta, según Milicic, Sanjosé, Utges y Salinas (2007, 2008), el papel que han tenido las culturas académicas, con las que ha interactuado en sus procesos formativos y profesionales. Así, las características del sistema universitario, el perfil profesional de los pares que allí se encuentran, los discursos y tendencias teóricas que se definen, las relaciones

que se establecen con el conocimiento y los rituales académicos que se instauran pueden incidir consiente o inconscientemente en las creencias, valores, normas, comportamientos y prácticas del profesional en ejercicio. Así, las culturas académicas de origen y de destino, que circulan permanentemente en los entornos en los que el docente se desenvuelve, pueden constituirse en un mecanismo de validación y reconocimiento de sus prácticas por parte de los miembros de dicha cultura académica.

La potencialidad de identificar algunos territorios epistémicos, que configura la docente titular en su desempeño profesional y los valores diferenciados que otorga a las disposiciones que toma, se acerca al concepto de conglomerado de relevancias propuesto por (Molina, 2002, 2005, 2007, 2012) como eje de reflexión a partir de la idea de valor, la cual permite identificar la relevancia, la legitimidad y la conveniencia de aquello que la docente considera significativo en su accionar pedagógico.

Así, se enfrenta a una tensión entre varios aspectos que ayudan a configurar sus territorios epistémicos: creencias sobre la educación; pedagogía; enseñanza y aprendizaje; prácticas socialmente legitimadas o construidas en el contexto universitario; discursos propios o elaborados en el

diálogo con estudiantes, pares y académicos de mayor trayectoria. De otra parte es importante considerar la valoración de las relaciones con el conocimiento y las decisiones tomadas, en la puesta en marcha de un proceso de reconocimiento de la salida de campo, como un pre-texto para visibilizar la territorialidad epistémica que configura la docente en su visión y desarrollo.

En este sentido, se podrían identificar conglomerados de relevancia en los territorios epistémicos en los elementos que utiliza la docente para definir su actividad, es decir, donde actúa y donde desarrolla sus acciones. Estos elementos se constituyen en parte de su investidura pedagógica, en la que confluyen miradas sobre la disciplina, la pedagogía del saber que se trabaja, la razón de ser de la profesión, la concepción de enseñanza y el aprendizaje, que generan trayectorias en las creencias, teorías, concepciones y prácticas epistémicas específicas en ella. Por ello, valorar sus experiencias y recorridos le permite a la docente titular desplegar sus propias elaboraciones y marcos de referencia, que podrían representar los territorios epistémicos que privilegia en el proceso de toma de decisiones para orientar una salida de campo.

Referencias

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Castro-Gómez, S. (2015). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". Organización de Estados Iberoamericanos para la Salud la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/castro1.htm>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- García, E. y Manso, V. (2006). Reforma educativa y formación inicial de profesores de enseñanza secundaria. En L. Vega (ed.), *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa Mediterránea*. Valencia: Titant Lo Blanch.
- Lindon, A. y Hiernaux, D. (2006). *Tratado de geografía humana*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Martínez, C. y Rivero, A. (2012). La investigación sobre el conocimiento profesional del profesor: algunos aspectos conceptuales y metodológicos. En A. Molina (ed.), *Énfasis libros de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las Ciencias Naturales en América Latina* (pp. 205-241). Bogotá: Javegraf.
- Milicic, B, Sanjosé, V., Utges, G. y Salinas, B. (2007). La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física. *Investigações em Ensino de Ciências*, 12(2), 263-284.
- Milicic, B, Utges, G., Salinas, B. y Sanjosé, V. (2008). Transposición didáctica y dilema de los profesores en la enseñanza de física para no físicos. *Investigações em Ensino de Ciências*, 13(1), 7-33.
- Molina, A. (2002). Conglomerado de relevancias y formación científica de niños, niñas y jóvenes. *Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, 4(1), 187-200.

- Molina, A. (2005). El "otro" en la constitución de identidades culturales. En C. Piedrahita y E. Paredes (eds.), *Cultura política, identidades y nueva ciudadanía*. (2), 139-169. Cúcuta: Sic Editorial.
- Molina, A. (2007). Relaciones entre contexto cultural y explicaciones infantiles acerca del fenómeno de las adaptaciones vegetales. *Revista Nodos y Nudos*, 3(23), 76-87.
- Molina, A. (2012). *Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias. (Informe final de investigación primera fase)*. Bogotá: Colciencias.
- Molina, A. y Mojica, L. (2013). *Diversidad cultural y educación científica: una crítica epistemológica y ética*. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2353-2357. Recuperado de congres.manners.es/congres_ciencia/gestio/creacioCD/cd/.../art_1426.pdf
- Nates, B. (2011). *La territorialización del conocimiento. Categorías y clasificaciones culturales como ejercicios antropológicos*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Olivé, B. De Sousa Santos, C. Salazar de la Torre et al. (pp. 19-30), *Pluralismo epistemológico*. La Paz: Muela del Diablo Editores.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, método e instrumentos. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2p155.pdf>
- Ramírez, P. (2009). Concepciones del profesorado en ciencias sociales. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/PILAR_RAMIREZ_1.pdf
- Restrepo, P. (2011). *Justicia epistémica y epistemología intercultural: una propuesta a partir del SIIDAE*. Chiapas: Universidad del País Vasco.
- Valcárcel, M. y Sánchez, B. (2000). La formación del profesorado en ejercicio. En F. Perales y P. Cañal (ed.), *Didáctica de las ciencias experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (pp. 557-580). Madrid: Editorial Marfil S.A.
- Vásquez, J. (2011). Imaginario moderno/colonial, resistencia epistémica e insurgencia juvenil. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 13(1), 65-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99318408005>
- Vergara, N. (2010). Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio. *Alpha*, (31), 163-174. DOI: [dx.doi.org/10.4067/S0718-22012010000200012](https://doi.org/10.4067/S0718-22012010000200012)
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.