

*DIÁLOGOS INTERCRÍTICOS ENTRE SABER PEDAGÓGICO Y CURRÍCULO EN  
ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DE ANTIOQUIA*

JUAN ESTEBAN QUIÑONES IDÁRRAGA

Candidato a Doctor en Educación.

OMAR OSBALDO FORERO GONZÁLEZ PhD

Director

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

2023

## DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

A quienes han creído que soy capaz, que ante las dificultades emocionales creyeron que este maestro si puede cuestionar, aportar y diseñar nuevas formas de investigar en educación, y a su vez han creído en que es posible pensarse la formación de maestros desde una mirada crítica y humana.

Gracias Mamá, Gracias Mariana, Gracias Familia, Gracias Pluto, Ares, Luna, Draco y Benson.

## Tabla de contenido

<i><b>INTRODUCCIÓN</b></i> .....	<b>9</b>
<i><b>CAPÍTULO 1: ACERCAMIENTO A LA CUESTIÓN</b></i> .....	<b>19</b>
<b>1.1 Estado de la cuestión</b> .....	<b>19</b>
<b>1.2 Justificación.</b> .....	<b>33</b>
<b>1.3 Objetivos/ Intenciones</b> .....	<b>38</b>
<b>1.3.1 Objetivo / Intención General</b> .....	<b>38</b>
<b>1.3.2 Objetivos/Intenciones Específicas</b> .....	<b>39</b>
<b>1.4 La cuestión</b> .....	<b>39</b>
<i><b>CAPÍTULO 2: SUSTENTO TEÓRICO/ ACOMPAÑANTES DEL CAMINO</b></i> <b>40</b>	
<b>2.1 La ruta de construcción de eso que llamamos “Saber”</b> .....	<b>40</b>
<b>2.2 De la génesis a la concepción de Pedagogía que nos une</b> .....	<b>44</b>
<b>2.3 El Saber Pedagógico, un saber que se reflexiona</b> .....	<b>52</b>
<b>2.4 El currículo ¿cómo lo entendemos?</b> .....	<b>57</b>
<b>2.5 La práctica pedagógica como puente de diálogo intercultural</b> .....	<b>64</b>
<b>2.6 El diálogo intercultural desde la concepción rizomática.</b> .....	<b>70</b>
<i><b>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA/EL CAMINO</b></i> <b>77</b>	
<b>3.1 Mirada: Histórico Hermenéutico</b> .....	<b>78</b>
<b>3.2 Mapa: El rizoma sensible</b> .....	<b>82</b>
<b>3.3 Herramienta: Biográfico narrativo</b> .....	<b>85</b>
<b>3.4 La definición del espacio</b> .....	<b>89</b>
<b>3.5 Los habitantes del espacio y del camino</b> .....	<b>91</b>

3.6 Protocolo para la construcción y validación del instrumento .....	92
3.7 Protocolo para el trabajo de campo y análisis de información. ....	94
3.8 Fases del camino .....	96
<b><i>CAPÍTULO 4: CONVERSANDO SOBRE LO ENCONTRADO EN EL CAMINO</i></b> .....	<b>99</b>
4.1 La concepción de pedagogía que habita la escuela normal. ....	100
4.2 El Saber Pedagógico, un saber sin lugar de nacimiento. ....	103
4.3 El currículo, la polisemia del concepto. ....	107
4.4 La práctica pedagógica que une los conceptos de la ENS. ....	112
4.5 Un diálogo intercrítico que no habita en la escuela. ....	114
<b><i>CAPÍTULO 5: NUESTRO PUERTO DE LLEGADA</i></b> .....	<b>118</b>
<b><i>REFERENCIAS</i></b> .....	<b>141</b>

**Lista de Figuras**

Figura 1

34

**Lista de tablas**

Tabla 1

97

## **RESUMEN**

El presente documento tiene como objetivo analizar los escenarios de diálogo intercultural entre el saber pedagógico y el currículo en algunas Escuelas Normales Superiores de Antioquia. Con el fin de fortalecer los puntos de colocación epistémica, se aborda en primer lugar la categoría "Saber", seguido de un recorrido teórico sobre la concepción de la pedagogía como campo disciplinar y profesional. En este campo se produce un saber pedagógico derivado de las prácticas docentes que se pone en conversación desde el campo curricular. Finalmente, se expone el camino metodológico, el cual se fundamenta en una mirada histórico-hermenéutica, un mapa rizoma-sensible y una herramienta metodológica biográfico-narrativa.

En última instancia, se concluye que la formación de maestros en las ENS está anclada a un concepto histórico pero no de historicidad, y que la práctica pedagógica es un puente que facilita el diálogo intercultural entre el saber pedagógico y el currículo.

**PALABRAS CLAVES:** pedagogía; saber; currículo: saber pedagógico, diálogos interculturales; Escuelas Normales.

## **ABSTRACT**

The purpose of this document is to analyze scenarios of intercultural dialogue between pedagogical knowledge and curriculum in some Higher Normal Schools in Antioquia. In order to strengthen the points of epistemic placement, the "Knowledge" category is first addressed, followed by a theoretical overview of the conception of pedagogy as a disciplinary and professional field. In this field, pedagogical knowledge is derived from teaching practices and is put into conversation within the curricular field. Finally, the methodological approach is presented, which is based on a historical-hermeneutic perspective, a sensitive-rhizome map, and a biographical-narrative methodology tool.

Ultimately, it is concluded that teacher education in Higher Normal Schools is anchored in a historical concept but not in historicity, and that pedagogical practice is a bridge that facilitates intercultural dialogue between pedagogical knowledge and curriculum.

**KEY WORDS:** pedagogy; saber; curriculum: pedagogical knowledge, intercultural dialogues; Escuelas Normales.

## INTRODUCCIÓN

Esta historia comienza con la inquietud, con la indagación, con el amor a la educación, la cual es diversa, es distinta y amplia. Es en ese paraíso inmenso donde se tejen los hilos de esta historia: desde la necesidad de cuestionar el campo de la pedagogía y el currículo en la formación inicial de los maestros que se da en las Escuelas Normales Superiores, instituciones pensadas para maestros y por los maestros, aquellos que buscan los espacios para mejorar sus prácticas, dado que en estos lugares se ofrece formación, cualificación, acceso a las tecnologías, acercamiento al mundo, acercamiento teórico a las concepciones de pedagogía, didáctica, currículo y principalmente reflexión constante.

Estos elementos reunidos (maestros, recursos y programas) son los que aportan a construir ese sueño de formar educadores para lo diverso y lo amplio, dando pinceladas al paraíso inmenso llamado educación. Pero esta evolución no se analiza, no se estandariza; por lo contrario, se lee, se siente, se interioriza y se comprende. Paso a paso, palabra a palabra, se podrá ver cómo la Escuela Normal se llena de vida académica y pedagógica, cumpliendo un sueño, y cobrando sentido, ya que no son solo edificios, pues son organismos vivos actuando en este maravilloso lugar llamado ESCUELA.

Antes de iniciar es importante reconocer el punto de partida de este trabajo: entender qué significan las Escuelas Normales Superiores en varios territorios del país, pues estas tienen el rol de formar maestros para la educación inicial, preescolar y primaria de los niveles educativos en Colombia, teniendo un especial impacto en la ruralidad de nuestro país. En este sentido, las ENS,

como mayores formadoras de maestros para los lugares apartados del país, son determinantes en la configuración de saber pedagógico y currículo desde la práctica pedagógica de los maestros. Actualmente el país cuenta con 137 Escuelas Normales, de las cuales 23 están ubicadas en el Departamento de Antioquia (departamento escogido para el desarrollo de la presente tesis doctoral), cuyos criterios de selección están establecidos en el camino metodológico descrito en el documento.

En relación con lo anterior, es importante antes de iniciar con el abordaje de las relaciones existentes entre saber pedagógico y el currículo, cuestionarse sobre ¿qué es lo que hace posible un concepto —sobre cuyo significado no existe un debate abierto— concite tal nivel de adherencia? (Araya, 2007), dado que sobre el supuesto de la pedagogía (Garcés, 2000; Klaus et al., n.d.; Martínez-Boom et al., 2020; Ortiz Ocaña, 2017; Runge, 2020; Tosi, 2015; Velásquez-Palacios, 2015, etc) y el currículo (Acaso & Nuere, 2005; Arroyo, n.d.; Bolívar, 2008; Cuervo, 2015; da Silva, 1999; Díaz Barriga, 2016; Díaz V, 2016; Gicheol, 2002; Kemmis, 1993; Sacristán, 1991; Soler López & Martínez B., 2014; Taborda & Quiroz, 2014, etc) se podrán encontrar varias concepciones y teorías, de las cuales se enuncian algunas como punto de partida.

Para realizar este abordaje se parte de los lugares de enunciación de la pedagogía y del currículo, comprendiendo así desde dónde se alza su voz, cómo se construye su concepto, y fundamentalmente, desde dónde se comprenden para el análisis de este trabajo. Posteriormente, se aborda la relación que se teje en la construcción del saber pedagógico y curricular desde un escenario naturalizado de interacción: el aula;<sup>1</sup> y para ello se revisa el puente que se teje en este

---

<sup>1</sup> Como espacio de formación del maestro en la Escuela Normal.

diálogo desde el Aprender de Oído<sup>2</sup> (Larrosa & Aparici, 2000).

Finalmente, es desde este ejercicio de interacción donde se logra afirmar que en la construcción del saber pedagógico se funda la legitimidad e historicidad de la profesión docente, es decir, desde su identidad como sujeto (de Tezanos, 2007). Adicional, se generan los canales conducentes a que el currículo haga parte de los ejercicios de legitimación social, cultural, política, económica; y no como un canal paralelo que hace que el maestro esté hablando en lenguajes diferentes para dar respuesta al mismo fenómeno: formar, sino desde el valor que tiene el docente para la transmisión del conocimiento (Fives & Buehl, 2014) y la formación de ciudadanías. Partiendo de un ejercicio que se permea por la deliberación, la disertación, la palabra y el mismo lenguaje en su sentido amplio; entendiendo así la narrativa y el discurso del maestro formador de maestros como escenario de interrelación del currículo y el saber pedagógico:

### *Lugares de enunciación del saber pedagógico y curricular*

Al reconocer los campos de tensión (la pedagogía y el currículo) en los cuales gira este ejercicio académico, donde se pasa de forma constante de la construcción de saber a la delimitación de la gestión<sup>3</sup>, se inicia entonces con la negociación conceptual de lo que se entiende por pedagogía, a partir de su consolidación como campo profesional y disciplinar, donde habitan las reflexiones, las discusiones y escritos independientes sobre la educación en su sentido amplio

---

<sup>2</sup> Ese aprender de oído (Larrosa & Aparici, 2009) entendido como el espacio donde se encuentran las voces, la escucha, la otredad, como el espacio donde convergen las conexiones teóricas, epistémicas y pedagógicas en la formación del sujeto.

<sup>3</sup> Será entendida la gestión como el desafío que prevé el futuro, formula un planteamiento estratégico y se anticipa a los problemas de forma proactiva y reactiva. (Berales, 2007).

y en sus múltiples formas (Runge, 2006) y posibilita entender cómo la Pedagogía asume su rol de disciplina y saber cuyo objeto central de estudio son los fenómenos de la educación<sup>4</sup>, por ende su responsabilidad se limita a interpretar todo lo que sucede en los niveles de concreción micro, meso y macro curriculares<sup>5</sup>, eventos, que habitan un campo de tensión que materializa las acciones al interior del aula.

En relación con lo anterior, se puede inferir que desde esta investigación se asume la *pedagogía como saber fundante* de todos los saberes, como la disciplina que delimita las formas y medios, en los cuales el saber pedagógico y el currículo se reflexionan y ajustan desde sus didácticas individuales y metodologías particulares; una pedagogía que desde su deliberación y desde su praxis construye saber escolar.

En el curso de esta búsqueda, y como punto de ilación teórica, surge la categoría saber, entendida como ese proceso de comprensión experiencial, que pasa desde lo histórico – reconstructivista, con influencias de la tradición hermenéutica, hasta las configuraciones crítico – ideológicas (Runge & Muñoz, 2012), denotando un saber cambiante y que no es estático, que se reconfigura acorde a las necesidades contextuales y sociales. De esta manera, su relación con la pedagogía posibilita diálogos intercíticos y de tensión desde el campo intelectual de la educación (Díaz, 2016).

En consecuencia, se tiene un saber que en el campo disciplinar y profesional de la pedagogía asume su estatus de saber pedagógico que se reflexiona desde la praxis y su

---

<sup>4</sup> Al interior de estos fenómenos se encuentran los diálogos intercíticos entre saber pedagógico y currículo.

<sup>5</sup> Aunque es importante precisar que para efectos de la investigación se enfocará el ejercicio en el nivel microcurricular.

sistematización, visibilizando en el escenario al currículo para comprender el significado de las prácticas que se derivan del ejercicio de la docencia, con sus cargas históricas y epistémicas, así como en la relación directa con la cultura y la sociedad (Grundy, 1991). Prácticas pedagógicas que se terminan materializando en el nivel de concreción micro curricular, tejiendo un campo de tensiones que convierte el aula en ese espacio de conversación entre los saberes disciplinares, la formación previa del maestro y la relación del contexto en el desarrollo de la interacción enseñanza – aprendizaje, donde comienza a habitar el saber pedagógico y el currículo.

Es en estas discusiones teóricas, donde se hace fundamental establecer los lugares de enunciación<sup>6</sup> del maestro. Se comprende que el ideal de la pedagogía, y por ende del saber pedagógico, no es razonable cuando se basa en ideas y conceptos derivados del deseo de unos conocimientos sobre lo que es posible y lo que no lo es (Brezinka, 1992).

Cabe entonces preguntarse, ¿por qué es importante la relación de la comunicación con la educación para la construcción dialógica del saber pedagógico y el currículo? Aunque para muchos sea obvia la respuesta, es importante precisar cómo esa relación de construcción de sentidos se dinamiza con una comunicación efectiva y eficaz en el campo micro-curricular, dado que aunque se crea lo contrario, el diálogo entre educación y comunicación está lejos de haber sido hasta ahora fluido y fructífero (Kaplún, 2002). Partiendo siempre de que los docentes han asumido la comunicación como herramienta de aula, como estrategia de transmisión de conocimiento, no cómo un recurso que posibilite la dinamización entre lo pedagógico y lo

---

<sup>6</sup> Se entiende los lugares de enunciación, como aquellos espacios donde el maestro usa su voz, mediada por su historia de vida, la cual se encuentra permeada por su formación, su relación con la cultura, y su bagaje pedagógico y didáctico.

curricular, entre el ser y el hacer del maestro.

Es entonces la comunicación<sup>7</sup> un eje que da sentido a la acción de comprender y entender los espacios de configuración del saber pedagógico y didáctico, no podrá ser una herramienta subsidiaria de la educación, sino por el contrario un espacio de resignificación de sentidos, un lugar de enunciación desde donde se posibilita la interacción en procura de construir saber y asumir la pedagogía como ese eje fundante del accionar docente.

Mirándolo así, el saber pedagógico trasciende de este espacio de configuración académica y teórica, y pasa a convertirse en un marco social, que posibilita la generación de preguntas y lenguajes (Casas & García, 2016). Se asume así un saber desde una mirada amplia, donde cabe la ciencia, la cultura, los conceptos sociales y epistémicos, un lugar de real diálogo transdisciplinar.

Como se puede observar, la comunicación permite que realmente se establezcan diálogos concretos y precisos entre el currículo y el saber pedagógico, una comunicación que establece esos lugares de enunciación que tanto se han reiterado, esos puntos de colocación epistémica para conversar sobre lo mismo y poder co-construirlo, en este sentido son un mismo fenómeno (Narváez, 2019).

Quizás se deba señalar en este apartado, y teniendo claras estas relaciones de la

---

<sup>7</sup> Es importante rescatar que en el marco de la comunicación educativa, las Escuelas Normales desde sus prácticas y las realidades de sus contextos podrán implementar acciones enfocadas al uso de las TIC, mecanismos tradicionales instaurados desde su historia o aquellos medios y mediaciones con las cuales pueda contar teniendo en cuenta su naturaleza urbana o rural.

comunicación y la educación, cómo se materializan estas en un plano práctico, no sólo discursivo, partiendo de que la naturaleza de la gestión de las instituciones educativas es compleja, dinámica y está inmersa en contextos particulares, que hace necesario que la gestión curricular se piense con detalle, (García-Martínez et al., 2018). No de una manera general y estandarizada, sino por el contrario, como un espacio que cohabitan de forma ajustada a la realidad, es decir, un currículo que se construye desde la situación particular del sujeto y que da respuesta a las demandas sociales de ese contexto donde habita la escuela,<sup>8</sup> por tanto, es necesario que se desarrollen procesos inter e intra institucionales para propiciar el análisis de situaciones y temáticas de actualización (Soler López & Martínez B., 2014) que se dinamizan desde la conjugación y diálogo fluido entre el saber pedagógico y el currículo.

Se vuelve la mirada entonces, a la relación que existe entre saber pedagógico y el currículo, donde la comunicación posibilita tejer esos puentes de sentido para llegar a los lugares de enunciación, a los puntos de disenso y consenso; un puente que facilita, inclusive, que el maestro materialice la necesidad de enseñar y el alumno comprenda sus *modos de decir pedagógico* (Tosi, 2015). Siempre partiendo de que en cada clase que imparte el maestro, el alumno elaborará una versión individual del mensaje con sus propias ideas, conceptos e incluso con otros saberes (Acaso, 2013). Con sus propios lugares de enunciación, que no estarán bajo el control del maestro; razón por la cual se hará siempre necesario que la relación entre ese saber pedagógico y el currículo habiten de forma unificada, co-construida en los discursos de los docentes, en esos espacios donde se gestan los cambios sociales: las aulas.

---

<sup>8</sup> Es importante precisar, que la función esencial de la educación siempre será comprender los fenómenos particulares de un contexto para ayudar a los seres humanos que habitan ese lugar a tener unas mejores condiciones de vida, desde la comprensión de su realidad.

### De la enunciación al Aprender de Oído

Se continúa entonces la exploración de la pedagogía y del currículo, pero ahora se aborda desde un concepto que muchas veces puede usarse en formas peyorativas o en otras como exquisitez desde el lenguaje. Hablamos del **aprender de oído** (Larrosa, 2008). Aprendizaje que involucra los sentidos y la disposición de estos para generar profundidad en el acto comunicativo, un ejercicio que busca la atención de los sujetos desde el reconocimiento de sus habilidades, entendiendo que desde el aula se valida fielmente la reproducción del texto escrito, menospreciando la intención, la riqueza o inclusive la legitimidad del aprender de oído.

Es este aprendizaje el que posibilita que la interacción del currículo y la pedagogía en el aula se den con-sentido, tengan una carga semántica y genere interacciones precisas y tangibles del saber pedagógico y del currículo; todo ello partiendo de que la escuela, el aula, el espacio que comparten el maestro y el estudiante se convierte en un “lugar de encuentro, no sólo de los saberes, sino también de los cuerpos y de los lenguajes, una cierta reivindicación, del ir a clase como ese ir a un lugar donde los saberes se presentan y donde los lenguajes se encarnan, toman cuerpo” (Larrosa, 2008).

Se puede observar acá, cómo entender la configuración del saber pedagógico en el currículo desde un encuentro dialógico en el aula, que permite que tomen formas tangibles desde el discurso del maestro y el diálogo fluido con el estudiante por medio del conocimiento. Un diálogo que posibilita una realimentación de las prácticas pedagógicas mismas, que saca lo mejor del maestro para ponerlo en juego en la realidad práctica del ser y el hacer de la escuela.

Todo lo dicho hasta ahora, invita a reflexionar sobre la importancia de repensar el accionar educativo, a cargar de sentido las relaciones pedagógicas y curriculares que se gestan en el interior de la escuela, posibilitando y materializando el diálogo interdisciplinar, que lleve a concebir los espacios micro curriculares en lugares donde algunas palabras, o algunas ideas, no sólo pasen de los papeles arrugados del profesor a los papeles nuevecitos de los alumnos, sino que con consciencia, el conocimiento y el aprendizaje pasen por el corazón, por la cabeza, por el cuerpo, por el alma (Larrosa & Aparici, 2000). De esos sujetos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es relevante entonces entender cómo el aprender de oído (Larrosa & Aparici, 2009) se convierte en un recurso pedagógico y didáctico, que da acceso al diálogo del saber pedagógico y el currículo, que se materializa desde esa conjugación de los lugares de enunciación de los colectivos docentes en sus comunidades de práctica; es así, como para la conceptualización de estos recursos al interior del aula, se hace necesaria la participación de dichas comunidades: dado que es consustancial la relación entre los recursos y el trabajo colaborativo de los profesores (Vega & Garzón, 2012).

Como se puede observar, los espacios de configuración del saber pedagógico, desde los diálogos circunstanciales que se gestan en el interior del aula, son necesarios para la construcción de colectivos docentes, de empoderamiento de propuestas pedagógicas orientadas hacia la

formación, e inclusive para la negociación conceptual de espacios académicos y didácticos<sup>9</sup>. En este orden de ideas, se puede afirmar que el encuentro pedagógico y didáctico entendido como aquel que posibilita aprender de oído (Larrosa & Aparici, 2009); visibiliza las voces, lenguajes y además permite reconocer al otro y lo otro, para así generar acciones formativas hacia la comprensión de la condición humana, para lograr identificar las realidades de los sujetos, generando escenarios para el aprendizaje, la enseñanza y la construcción colectiva del currículo (Quiñones, 2016).

Finalmente, y después de este abrebocas teórico en esta investigación doctoral, se recorre el proceso desde un capítulo donde se hace un planteamiento a la cuestión y su estado del arte que termina desglosado en unas intenciones y una pregunta que guía la investigación. Posteriormente, inicia la ruta desde los acompañantes del camino, quienes llevan al lector a reconocer los puntos de colocación epistémica y teórica sobre los cuales se enuncia el documento, para luego pasar al camino metodológico que vislumbra una nueva forma de concebir la investigación educativa, dar paso al capítulo de análisis de datos y llegar, finalmente, al recoger, a las recomendaciones y conclusiones.

---

<sup>9</sup> Se entiende la didáctica, como un saber al interior del campo conceptual de la pedagogía, que postula como su objeto de estudio, el proceso docente-educativo, es decir, las actividades que un profesor, educado para ello, provee de manera sistematizada, a sus estudiantes para que estos, mientras se apropian de un saber, se eduquen y se formen (González, 2008).

## CAPÍTULO 1: ACERCAMIENTO A LA CUESTIÓN

### 1.1 Estado de la cuestión

Para contextualizar la disertación de este documento, es importante definir el concepto de saber pedagógico. Para empezar, es importante delimitar qué se entiende por este concepto, partiendo que en los ejercicios de tensión del campo curricular en Colombia (Díaz V, 2016) los maestros no son reconocidos como portadores de un saber particular y propio, por el contrario, son vistos como técnicos y artesanos destinados a aplicar teorías, bajo metodologías y métodos diseñados por intelectuales de la educación, que se encuentran fuera de la escuela (Saldarriaga, 2016). Por esta razón, la educación, y en este caso, la pedagogía en nuestro país tiene una fuerte relación con las concepciones francófonas y Durkheimianas, por lo que no podemos hablar de una ciencia de la educación, sino de ciencias de la educación.

Paralelamente a esto, se encuentran tres verbos distintivos a todo educador: enseñar, educar y formar, estos verbos son la génesis de la práctica docente y la reflexión sobre ellos es fundamental para el desarrollo de la labor educativa (Zapata Villegas, 2003). Sin embargo, es importante cuestionarse ¿qué tanto reflexiona el maestro sobre su práctica y cómo utiliza esta reflexión para la construcción del método y del saber?

En Colombia, en el campo<sup>10</sup> curricular de la pedagogía en Colombia existen pocas prácticas cotidianas para la sistematización y reflexión de las prácticas pedagógicas de los maestros en su día a día, lo que imposibilita una conceptualización y teorización del campo de la pedagogía y del currículo desde el aula, dejando esta responsabilidad a las investigaciones que se puedan gestar desde las facultades de educación y que suceden fuera de la escuela normal o de un colegio regular; se deja esta responsabilidad a quienes se encuentran en la Universidad, en un rol de investigadores, apartando las voces y miradas del maestro que forma a otros en la ENS, o que realiza sus prácticas en la institución educativa de preescolar, básica y media.

Es importante no juzgar el papel del saber pedagógico en la formación y práctica docente, sino comprender su rol determinante en el contexto colombiano. La pedagogía tiene un papel fundamental en estos procesos, permitiendo rescatar su propia historicidad y estableciendo una base sólida para el desarrollo del currículo escolar (Zapata, 2006). En este sentido, la pedagogía es clave para dinamizar el campo curricular en nuestro país y para profesionalizar el rol del docente en el ámbito educativo."

El papel del maestro es crucial en el proceso de construcción de una pedagogía sólida, tal como lo señala Garcés (2000) al afirmar que esta se basa en la experiencia pedagógica de los docentes. Por tanto, es esencial reconocer y valorar la labor del maestro en la elaboración y

---

<sup>10</sup> Se asume el campo (Bourdieu, 1993) como el espacio de tensiones donde convergen posturas, miradas, teorías, prácticas, entre otros elementos, que generan disensos y consensos en función del tema en discusión, es decir "a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo" (Bourdieu, 1994, p. 49), contribuyendo así a conservar sus bases estructurales, o por el contrario a generar un cambio profundo.

mejora de los métodos y enfoques educativos, pasando por la interrogación de sus prácticas y de la incidencia de estas en el mejoramiento de sus métodos o metodologías de enseñanza.

Todo lo planteado hasta ahora permite acotar el campo conceptual del saber pedagógico, y lleva a reflexionar el rol determinante que tiene la formación inicial y permanente del maestro en la concepción de ésta como saber; de la importancia de analizar sus prácticas como insumo de investigación educativa. Es esta formación la que posibilita esos tránsitos armónicos, donde partimos de una formación que constituye y sitúa al sujeto en el plano de la libertad individual (Bejarano-Sanabria, 2018) y donde se reconoce como persona, para luego, en su formación pedagógica, reconocerse desde el ser y el quehacer.

Es evidente la importancia de la formación del sujeto en la formación del maestro, lo cual implica rescatar el concepto de Bildung, que se refiere al desarrollo integral del ser humano y al cultivo de la ética y la estética (Quiceno, 2002). Por tanto, la formación del docente se basa en el desarrollo de sus dimensiones para garantizar su integralidad y dotar de sentido su labor educativa. Se exige al maestro, en su rol como responsable de los procesos formativos, un alto grado de conciencia en su desempeño y en su formación continua, ya que de ello dependerá la profesionalización de su labor docente (Taborda & Quiroz, 2014). En definitiva, la formación del maestro no solo es fundamental para su propio desarrollo personal, sino también para la calidad de la educación y el bienestar de sus estudiantes.

Se presupone -decisivamente- que, el saber pedagógico entendido desde la dinámica del saber fundante establece una relación directa, como ya se enunció, con el currículo, desde un

campo de tensiones que se genera y las distintas posturas y disciplinas que se interrelacionan con el mismo. De esta manera, es importante hacer un recorrido por aquellos procesos de investigación y teorización que se han realizado en los últimos años en aras de relacionar estos dos conceptos en un espacio físico determinado: el aula de clase como lugar de relacionamiento físico, pedagógico, académico y humano.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se destaca que los procesos de investigación y construcción colectiva realizados hasta el momento nos permiten identificar las tendencias y debates en el ámbito de la investigación sobre el currículo y el saber pedagógico. En este sentido, es importante mencionar la propuesta de Frida Díaz Barriga (2016), quien nos invita a repensar el currículo desde una perspectiva compleja y enriquecedora que permita una conversación constructiva y profunda sobre el tema:

“comprender que el reconocimiento a la relevancia de la construcción conceptual desde el pensamiento teórico, cuyo ejercicio ha posibilitado configurar la veta disciplinar, académica, encaminada a comprender y repensar el currículo desde su complejidad y diversidad, desde sus actores y su práctica, así como en función de su sentido” (p. 642).

Vemos acá la necesidad imperiosa de pensar un currículo como eje de complejidad y que habita un campo de tensiones que requiere de reflexión y relación con la práctica pedagógica, no como factores aislados, sino como factores de relación y entendimiento. Ello implica salir del currículo desde sus miradas tradiciones, un currículo disidente de la racionalidad tyleriana,

opositor a la sistemática conductista del currículo (Díaz Barriga, 2016). Efecto de estrecha relación con las intenciones de esta tesis doctoral, que en suma pretende comprender los espacios de diálogo intercultural entre currículo y saber pedagógico, razón por la cual es necesario ver un currículo que se entrelaza a factores diferenciadores, cotidianos y que se asume desde la práctica docente.

En este sentido, el currículo es una conversación compleja que está estructurada por el compromiso ético con la alteridad, teniendo en cuenta los factores individuales y personales tanto de los sujetos que enseñan como de los que aprenden (Díaz Barriga, 2016). No se trata de imponer el pensamiento de los intelectuales de una determinada comunidad, sino de promover el debate en torno al currículo. El objetivo no es teorizar sobre el currículo, sino observar sus formas de interacción y estrecho relacionamiento con el saber pedagógico, a través de un diálogo claro y preciso. La Escuela Normal y sus prácticas son un espacio donde se pueden evidenciar estos diálogos interculturales, entendidos como los espacios de encuentro, intercambio y reflexión propios de la práctica del maestro. En resumen, el currículo se entiende como una conversación enriquecedora y en constante evolución, que promueve el diálogo y el reconocimiento de las diversas perspectivas en la educación

Dada la importancia de la relación entre el currículo y el Saber Pedagógico, se ha llevado a cabo un ejercicio doctoral en el que se ha cuestionado la base del ejercicio docente en función del Saber Pedagógico. Este ejercicio ha llegado a puntos de encuentro en los que se reconoce que el saber implica diferentes relaciones inter y transdisciplinarias, que se ponen en juego en la

acción cotidiana del docente, tanto en el aula de clase como en la labor educativa en general (Sánchez-Amaya & González-Melo, 2016).

Se reconoce que el papel del Saber Pedagógico es fundamental en el aula y en los espacios escolares, y que el propósito central de su ejercicio es ordenar y abordar algunas comprensiones del saber pedagógico y de esas relaciones que pueden visibilizarse o invisibilizarse en torno al poder hegemónico que construye subjetividades. Además, se reconoce que la condición del docente, como sujeto depositario y productor de dicho saber, es crucial para llevar a cabo procesos educativo-formativos acordes a los contextos y realidades particulares de un entorno educativo (Sánchez-Amaya & González-Melo, 2016).

Cabe entonces preguntarse, desde estos ejercicios: ¿cómo se ve el currículo y el saber pedagógico en estrecha relación? En el trabajo realizado en el año 2016 por Sánchez y González, se pueden entrever esas relaciones, dado que hay una insinuación particular entre el saber disciplinar (que habita el currículo de la escuela ) y el saber pedagógico del maestro. Esos saberes son entendidos como:

Todo aquello que se puede decir, que se puede nombrar, que se puede enunciar de un objeto (tema, problema, estrategia...) en una práctica discursiva determinada; el dominio de los objetos que tienen —o no— pretensiones de científicidad; el campo de correlación o de subordinación de los enunciados en los cuales los objetos aparecen, emergen, se transforman, forman dispersiones, traman una red de relaciones y regularidades que constituyen las

condiciones de posibilidad de la emergencia de los discursos (Sánchez-Amaya & González-Melo, 2016, p.245).

Este fragmento ilustra cómo el conocimiento disciplinar se introduce en el aula a través de los planes de estudio de la escuela, que aunque a menudo son limitados, tienen un gran impacto en la formación pedagógica del docente. Esta formación influye en los estilos de enseñanza que los docentes adoptan, lo que da lugar a la creación de un conocimiento pedagógico a medida que reflexionan sobre sus prácticas educativas. En última instancia, estos procesos formativos inconscientemente vinculan el plan de estudios con el conocimiento pedagógico, lo que influye en el aprendizaje de los estudiantes.

En esta misma línea de sentido, encontramos la investigación denominada “Comprender el saber pedagógico de los docentes de programas tecnológicos de Operación de Plantas y Procesos Industriales e Instrumentación Industrial de la Facultad de Ingeniería de la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco de Cartagena” desarrollada en el año 2019 en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad de Cartagena, donde los autores buscan develar cuáles son las intenciones e implicaciones de la enseñanza en relación a la construcción de saber pedagógico y perfilar campos de acción para la formación de los docente (González-Ferro, 2019). Una mirada más escolástica de la acción educativa, que delimita el saber pedagógico a los procesos de enseñanza – aprendizaje, a esa relación estrecha entre la comprensión de un tema y las estrategias para que el estudiante lo aprenda.

Además de las investigaciones previas, se ha llevado a cabo un estudio en la Universidad de Manizales en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, con el objetivo de reconocer los aportes de la propuesta pedagógica de Martín Restrepo Mejía en la conformación del saber pedagógico en Colombia y en la historia de la práctica pedagógica nacional (M. G. Zapata, 2018). En este estudio, el autor traza una ruta histórica para esclarecer las implicaciones del sistema propuesto por Restrepo Mejía en el saber pedagógico, y mediante un análisis del discurso de enfoque cualitativo, se pretende develar las posturas teóricas y las relaciones históricas en la configuración del campo de la pedagogía en Colombia.

Dentro de este marco ha de considerarse, de igual forma, la tesis doctoral denominada “Sentidos y prácticas en la educación”, donde el autor busca comprender la influencia de la trayectoria de vida en la configuración de sentido en las prácticas educativas (Molina, 2018), como ejercicio angular para la construcción de saber pedagógico, en línea con las posturas que se sostienen en esta tesis doctoral: la reflexión de la práctica del sujeto que enseña, su carga de vida, de emociones, de formación permean la construcción de ese saber desde el ejercicio del maestro en su cotidianidad.

Finalmente, en ese discurrir de las investigaciones doctorales realizadas en los últimos cinco años en Colombia con referencia a la construcción de saber pedagógico y de currículo, encontramos el trabajo realizado en la Universidad Pedagógica Nacional, en la cual el autor pretende reconocer el trayecto de lo alternativo en las redes magisteriales, denominadas por él mismo como “Comunagogía”, espacios que se piensan para construir las subjetividades y prácticas educativas instituyentes, transformando los contextos escolares para tejer vínculos,

compartir saberes, construir territorios.(Jaime-Fajardo, 2018) Este es un ejercicio doctoral que cuestiona al sujeto que enseña, para que salga de su “estadio de operario del currículo” y poder transformarse en sujeto portador de saber.

Por otro lado, de acuerdo con Foucault (2002) en sus arqueologías y genealogías, que abordan temas como el saber clínico, la locura, la prisión, las sociedades disciplinarias y la sexualidad, cuando hablamos de episteme nos referimos a las estrechas relaciones entre los contextos y experiencias del sujeto que enseña y el conocimiento. Además, todos los sujetos involucrados en la formación (gobierno nacional, territorial, maestros, estudiantes y padres de familia) tienen relación con el discurso y con las relaciones de poder que lo producen (Sánchez-Amaya & González-Melo, 2016). Estas relaciones deben estar enmarcadas en la capacidad de configurar los campos epistemológicos del saber pedagógico y del currículo, así como en el establecimiento de puentes de comunicación, relación y diálogo para el disenso y el consenso entre ambos conceptos.

Teniendo en cuenta lo anterior, valdría la pena preguntarse por los roles que juega el maestro en el proceso de configuración y de diálogos intercríticos del saber pedagógico y el currículo, así como reflexionar sobre cómo la formación y la tradición histórica han mutado esos roles del maestro en la construcción y participación de estos dos elementos

“que tras la instalación de las facultades de educación en Colombia, se legó a los maestros la función de enseñar, unos anclan su saber a métodos, teorías y modelos pedagógicos, de enseñanza y aprendizaje; otros desempeñan esa

función en relación con saberes disciplinares de otros discursos separados o alejados de la pedagogía; esto facultará para decir que aunque todo pedagogo puede ser maestro, no todo maestro es pedagogo” (Sánchez-Amaya & González-Melo, 2016, p.249).

Lleva esto a reafirmar el rol determinante que juega el maestro en la configuración y en propiciar el diálogo fluido entre el saber pedagógico y el currículo, corriendo el riesgo de quedarse en uno sólo de los bandos y olvidando ese punto de conexión que definitivamente posibilita fortalecer los procesos formativos del estudiante y dar respuesta a las necesidades contextuales de la escuela.

Por otro lado, de acuerdo con los lineamientos de Foucault (2002) en sus arqueologías y genealogías, que abordan temas como el saber clínico, la locura, la prisión, las sociedades disciplinarias y la sexualidad, cuando hablamos de episteme nos referimos a las estrechas relaciones entre los contextos y experiencias del sujeto que enseña y el conocimiento. Además, todos los sujetos involucrados en la formación (gobierno nacional, territorial, maestros, estudiantes y padres de familia) tienen relación con el discurso y con las relaciones de poder que lo producen (Sánchez-Amaya & González-Melo, 2016). Estas relaciones están enmarcadas en la capacidad de configurar los campos epistemológicos del saber pedagógico y del currículo, así como en el establecimiento de puentes de comunicación, relación y diálogo para el disenso y el consenso entre ambos conceptos.

Ahora bien, teniendo claro los puntos de partida y las intenciones de esta investigación, es necesario identificar cómo estas producciones van generando una reflexión sistémica desde los enfoques intencionados de esta tesis doctoral. Es así como se encuentra el artículo de *Desterritorializar: Hacia una teoría curricular itinerante* que nos trae a colación las formas de percibir una teoría de currículo como una forma de desterritorialización, que nos ayude a comprender la necesidad de pensar y sentir de forma diferente (Chair & Paraskewa, 2016). Que en relación a los caminos que se trazan en este ejercicio se busca comprender el rizoma<sup>11</sup> (Deleuze & Guattari, 2004), como ese espacio para entender el currículo y su relación con el saber pedagógico, desde una mirada diferente, dejando a un lado esos mitos que existen en las formas tradicionales de comprender la pedagogía y la práctica pedagógica del maestro; dicho de otra manera, una teoría del currículum se entiende como un acción de llegar a ser, de ser, un campo que produzca una diferencia y articule así nuevos mundos. (Chair & Paraskewa, 2016).

Las relaciones entre ambos conceptos permiten establecer un diálogo común, y es importante destacar que la práctica pedagógica ha sido históricamente registrada como discurso de la pedagogía (Ríos-Beltrán, 2018). Esto ha generado un campo de relaciones estrechas entre los aspectos discursivos de la pedagogía, el saber pedagógico y el currículo. Asimismo, esto

---

<sup>11</sup> Es importante comprenderlo como “los caracteres principales de un rizoma: a diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos. El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple. No es lo Uno que deviene dos, ni tampoco que devendría directamente tres, cuatro o cinco, etc. No es un múltiple que deriva de lo Uno, o al que lo Uno se añadiría (n+1). No está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda. Constituye multiplicidades lineales den dimensiones, sin sujeto ni objeto, distribuibles en un plan de consistencia del que siempre se sustrae lo Uno (n-1). Una multiplicidad de este tipo no varía sus dimensiones sin cambiar su propia naturaleza y metamorfosearse” (Deleuze & Guattari, 2004, p. 25).

refuerza la necesidad de comprender la praxis del maestro como el lugar donde se combinan todos los elementos conceptuales y académicos para reconstruir su hacer y su ser como maestro.

Basados en estas posturas que se han venido disertando, debemos comprender que desde lo investigado hasta ahora, se comprende que el puente de interacción no intencionado del currículo y del saber pedagógico ha sido la práctica del docente en el aula; y se refiere en este caso a que es un asunto no intencionado, debido a que en el proceso de formación de maestros en la escuela normal el desarrollo de los pensum académicos no se gesta en función de esta relación, en ese sentido se podría comprender que cuando recupera ese rol de sujeto del saber pedagógico desde la reflexión de su práctica, sale del rol de portador de conocimientos (Ríos-Beltrán, 2018) y asume el de problematizador de su realidad, de su contexto, inclusive de ese saber disciplinar que transmite.

Aunado a lo anterior, es importante reconocer que en nuestro país quienes han liderado el proceso de construcción teórica sobre el saber pedagógico han sido el grupo de “Historia de la Práctica Pedagógica” de la mano de Olga Lucía Zuluaga, quienes lograron problematizar el concepto y el rol que cumple en el desarrollo de las prácticas del maestro, sin embargo, es importante tener claro que:

En el saber pedagógico colombiano, durante la primera mitad del siglo pasado, este proceso de individualización fue el efecto de un conjunto de discursos y prácticas pedagógicas: fines católicos y prácticas para la configuración de un individuo virtuoso; discursos médicos y prácticas de normalización y regeneración

racial de la población; fines económicos de trabajo eficiente y productivo, y de progreso; discursos políticos sobre el orden social, la armonía y la cooperación (Ríos-Beltrán, 2018, p. 135).

Superada esta postura de concepción más histórica y política del saber pedagógico, se trasciende a un concepto de saber pedagógico, que parte de la reflexión de la práctica pedagógica de los docentes (Zuluaga, 1999). Es así como la opción por el saber, para conceptualizar ese saber pedagógico, está en estrecha conversación con las razones que hacen del mismo un lugar, un espacio amplio y abierto de conocimientos, con diferentes niveles de sistematicidad (Ríos-Beltrán, 2018).

Basándose en cada una de las afirmaciones que se han venido plasmando a lo largo de estos antecedentes de la investigación, es importante revisar ese concepto de práctica pedagógica, dado que es el espacio por excelencia para la generación de diálogos intercríticos entre el saber pedagógico y el currículo. En las investigaciones que hemos rastreado, se destaca la importancia de la práctica pedagógica como el espacio en el que el docente construye su labor educativa. En este sentido, Fandiño-Parra y Bermúdez-Jiménez (2015) destacan que los docentes contrastan sus conocimientos disciplinares y sus metodologías de enseñanza con el objetivo de formar a los estudiantes que llegan a sus aulas.

De manera análoga, la práctica pedagógica se convierte en un espacio donde confluyen diferentes elementos para que el actuar del maestro sea un proceso continuo que posibilita la configuración social, política, histórica, e incluso discursiva del maestro (Fandiño-Parra &

Bermúdez-Jiménez, 2015), en definitiva una práctica que exige que el maestro se reflexione; esto implica que se asuma como actor del currículo, no un diseñador de contenidos y competencias; por el contrario un actor cultural que define que los conocimientos, teorías, posturas y los impactos sociales de los contenidos que brindará a sus estudiantes, no sólo respondan a un proyecto político de Estado, sino que le brinden herramientas críticas para asumir posturas ante su vida y la sociedad.

Continuando con la exploración del canal de comunicación y de interrelación entre los conceptos de saber pedagógico y currículo, conviene entonces preguntarse por ese punto de partida de la concepción de saber pedagógico: se podría afirmar inicialmente que este es un espacio de configuración de los discursos de la pedagogía y la educación, que ostentan una identidad y obedecen a ciertos parámetros y reglas (Sánchez-Amaya & González-Melo, 2016), un saber que se reflexiona a sí mismo desde las prácticas docentes y que emerge de la vinculación de las prácticas sociales, culturales y personales del sujeto que enseña.

De estas circunstancias, podemos afirmar que desde esta investigación se asume la pedagogía como saber fundante (Garcés, 2000), que delimita las formas y medios en los cuales la educación, como objeto de conocimiento, es investigada, reflexionada y ajustada desde sus didácticas individuales y metodologías particulares; una pedagogía que desde su reflexión y desde su praxis construye saber.

Cabe entonces preguntarse ¿cuáles son los escenarios de configuración del saber pedagógico en las interrelaciones dinámicas con el currículo?, o ¿cuáles son esos espacios que

posibilitan el diálogo intercultural entre el saber pedagógico y el currículo?, todo ello con el fin de comprender cómo se caracterizan estas prácticas curriculares en relación al saber pedagógico del maestro, cómo cohabitan un espacio y a partir de esto poder proponer una estrategia pedagógica para la formación del sujeto que enseña, para la reflexión de la práctica de aquel que ha decidido enseñar, y la sistematización de la reflexión pedagógica en aras de la formación crítica de los sujetos que habitan la escuela.

Finalmente, podemos encontrar investigaciones y disertaciones en cuanto al saber pedagógico como proceso propio, de igual manera frente a un currículo que se está tratando de teorizar y construir como campo Colombia, y una práctica pedagógica investigada y en proceso de reflexión; sin embargo es importante reiterar lo que se había dicho: no se pretende conceptualizar el currículo, ni el saber pedagógico, ni las concepciones de práctica; se busca encontrar cómo se dan esos caminos de encuentro, de diálogo, de confluencia entre el saber pedagógico y el currículo, y estos como conversan y dialogan desde la práctica pedagógica de los maestros de básica; documentando así diálogos interculturales que se reflexionan desde el sujeto que enseña.

## 1.2 Justificación.

El propósito de esta investigación no es teorizar sobre el campo del currículo ni disertar acerca de las concepciones epistemológicas del saber pedagógico (consulte la figura 1). En su lugar, el propósito es comprender cómo estos dos conceptos interactúan en la práctica del aula del maestro. Por esta razón, el objeto central de la tesis doctoral es comprender los espacios donde se configuran los diálogos interculturales entre el saber pedagógico y el currículo.

**Figura 1**

*Campos de interacción de los conceptos abordados*



*Nota:* La presente figura da cuenta de los espacios de posibilidad de teorización e investigación de los conceptos abordados, teniendo en cuenta que sobre ellos ya hay conceptualizaciones concretas, se usa el diálogo intercítico como espacio de convergencia y campo de posibilidad para esta tesis doctoral.

Antes de continuar, es necesario analizar las concepciones curriculares que guían la necesidad de reflexionar sobre la mirada en cuestión como ejercicio de investigación. Se parte desde la perspectiva de un currículo invisible, también conocido como currículo oculto, que lleva consigo las lógicas del poder y la dominación, cuyo principal objetivo es perpetuar

implícitamente un conjunto de saberes, conocimientos, modos y estructuras que algunos consideran inapropiado explicitar (Acaso & Nuere, 2005). En consecuencia, el discurso del maestro se convierte en una acción poderosa para convencer, disuadir y "adoctrinar", lo que constituye una amenaza para las funciones fundamentales de la escuela. Sin embargo, son estos hilos invisibles los que el maestro desentraña para tomar conciencia de las estrechas relaciones entre su saber pedagógico y el currículo que influye en sus prácticas.

Y aunque pueden verse venir muchas objeciones al respecto, es importante tener claro como punto de partida, que el currículo se entiende como ese proceso en el cual se seleccionan y excluyen una serie de conocimientos (Cuervo, 2015) con fines concretos, donde la voz del maestro se invisibiliza en esos procesos estructurados y retorna con voz débil, inaudible al momento de la práctica pedagógica.

Volvamos a examinar ese concepto de currículo en sus transgresiones: un currículo que invisibiliza voces, acalla otras y eleva otras tantas para ser escuchadas, pero más que el currículo genere ese tipo de acciones, son los actores que se involucran en ese campo de tensiones los que entran en una lucha (mediada por los hilos del poder) para determinar la selección de conocimientos, contenidos, debates culturales y saberes que el maestro lleva a sus procesos formativos; conocimientos visibles e invisibles, y que en definitiva requiere comprender esos marcos en los que se mueve esa realidad concreta, las limitaciones que se generan en la misma y así delimitar de forma clara las líneas de política curricular en las que navega el sistema. (Sacristán, 1991).

Adicional a lo anterior, es necesario que se clarifique el campo curricular como objeto de estudio (Sacristán, 1991) . Y para ello, en consonancia con lo que se busca en este proceso de investigación, es necesario develar cómo el currículo es reflexionado desde las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales para construir así el saber pedagógico y lograr procesos de introspección formativa de ese sujeto que enseña, ¿para qué? Para promover un diálogo intercultural entre el saber pedagógico y el currículo, y para adoptar una postura activa en la construcción del conocimiento escolar sin silenciar el conflicto en el aula o la divergencia de conocimientos (según Sacristán, 2010), es importante enseñar a los estudiantes a valorar las posturas diferentes a las suyas y a apreciar la perspectiva que proviene de los demás, incluso si esto puede resultar disruptivo. En este sentido, es crucial fomentar una comprensión profunda de la realidad desde diversas perspectivas y enseñar a los estudiantes que la diversidad es una maravilla en sí misma, simplemente porque se trata de otra forma de ver el mundo.

Esta línea de argumentación se complementa de manera articulada con la necesidad imperiosa de investigar esos espacios donde convergen el currículo y el saber pedagógico, un espacio de diálogo como lo es la práctica pedagógica del maestro, que en las condiciones de época actuales no puede limitarse sólo al ejercicio de enseñar, por el contrario, posibilita canales fluidos para la conversación (o inclusive para la convers-acción) (Fandiño-Parra & Bermúdez-Jiménez, 2015). Que faciliten conocer la verdadera naturaleza de la praxis en función de la formación crítica, y autocrítica, del rol del docente en los espacios escolares.

Con la claridad sobre lo que entenderemos inicialmente y como punto de partida sobre currículo y pedagogía, podríamos entonces asumir que el saber pedagógico es aquel que logra

vincular las relaciones teórico prácticas de los sujetos que enseñan, que dominan un saber institucionalizado, que pone a conversar en un escenario de poder los roles de la enseñanza y el aprendizaje basándonos en ese conocimiento como eje central de la acción, no en el método (Zapata Villegas, 2003). Saber que se posiciona en la discusión de los escenarios académicos desde las cuatro fuentes indiscutibles para la construcción de este: la práctica educativa, la reflexión, la documentación y la investigación tal como lo plantea Gastón Mialaret (como se citó en Runge, 2006).

Observemos cómo en estas razones de la investigación, se van uniendo y concatenando el currículo y el saber pedagógico, por medio de los espacios de diálogo y conversación que posibilita la práctica pedagógica, saliendo así de la concepción instrumental y utilitarista de un currículo que nos sirve en la escuela sólo para delimitar un plan de estudios, un esquema de contenidos (diseño curricular) y un saber pedagógico que sólo reflexiona la historicidad de la pedagogía y las concepciones teóricas con las que viene el maestro de su facultad o escuela normal, o en algunos casos del curso de pedagogía para profesionales no licenciados; sino que empezamos a concebir esos hilos invisibles que entretejen el accionar del maestro, ese que le encanta preguntarse y cuestionarse a sí mismo sobre la relación de su hacer, de su ser y de su accionar pedagógico.

De todas estas afirmaciones que contiene este relato, podemos ver la necesidad de que la escuela se cuestione acerca de cómo establecer canales de comunicación e interacción entre el saber pedagógico y el currículo, y a su vez generar una conversación y un diálogo intercrítico que use como vehículo la práctica pedagógica del maestro, una práctica que se reflexiona en procura

de la autocrítica, y que a su vez debe los puntos de quiebre en la formación que recibe ese docente cuando decide ser maestro y en el camino que recorre mientras educa los diferentes sujetos que pasan por sus manos. Más allá de encontrar razones, es una apología al currículo y la pedagogía que nos hace un llamado a reflexionar desde esta investigación en (nuevas) formas de pensar la escuela.

Es desde este punto de colocación epistémica donde surge la necesidad de desarrollar esta investigación doctoral, enmarcada en la línea de currículo y pedagogía como eje central del proceso. Una investigación que busca develar las intenciones que existen entre el currículo y el saber pedagógico en la formación de maestros en las Escuelas Normales, y que a su vez posibilite leer esos ejercicios entre líneas que se dan en los maestros formadores desde su experiencia, y así encontrar los puntos de encuentro y de fuga que se dan en estas instituciones que son determinantes para la construcción del campo de la pedagogía en Colombia.

### **1.3 Objetivos/ Intenciones**

#### **1.3.1 Objetivo / Intención General**

**Analizar** los escenarios para el diálogo intercrítico entre el **saber pedagógico** y el **currículo** en **Escuelas Normales Superiores** de Antioquia.

### 1.3.2 Objetivos/Intenciones Específicas

**Comprender** las concepciones de currículo y de saber pedagógico que perviven al interior de algunas Escuelas Normales Superiores.

**Identificar** los canales de diálogo intercultural que se tejen en la relación entre el saber pedagógico y el currículo desde los referentes teóricos y las prácticas pedagógicas de los maestros formadores.

**Problematizar** las relaciones existentes entre el saber pedagógico y currículo en las prácticas pedagógicas de los maestros formadores.

## 1.4 La cuestión

Teniendo en cuenta la reflexión presentada, es importante preguntarse, ¿Cuáles son los **escenarios** propicios para el **diálogo intercultural** entre el **saber pedagógico** y el **currículo** en una **Escuela Normal Superior**?

## **CAPÍTULO 2: SUSTENTO TEÓRICO/ ACOMPAÑANTES DEL CAMINO**

Encontrar compañeros de camino es fundamental para comprender qué entendemos y cómo lo entendemos. En particular, cuando todos tienen experiencias diversas y posturas, verdades o supuestos distintos. Por esta razón, es crucial adoptar un punto de vista epistémico para entender al otro como una alteridad cognitiva que nos permite comprender sus experiencias y posturas. Al leer este apartado de la investigación, el lector tiene en cuenta que se adentrará en un diálogo, un diálogo de lo sensible, que explorará la existencia de puntos de encuentro y líneas de fuga teóricas que le ayudarán a posicionarse desde la perspectiva epistémica del investigador doctoral.

### **2.1 La ruta de construcción de eso que llamamos “Saber”**

En aras de comprender las concepciones de saber y desde dónde se asumen, es pertinente iniciar con la diferenciación entre pensamiento y realidad. En este sentido partimos desde la concepción del pensamiento como una operación psicológica o un ejercicio de conciencia intuitiva (Lulo, 2002) que toda persona posee, ahora bien, en el ejercicio del pensar comprendemos que es un proceso que refleja la forma de ver el mundo en conceptos, juicios, teorías y demás, que giran en torno a la problematización del entorno y sus particularidades que son producto de nuestro cerebro, tal como lo podríamos contrastar en Vallejo desde las relaciones complejas cerebro-mente (2006). Este conjunto de disertaciones sobre el mundo, nos lleva a

acumular conocimiento desde la perspectiva del pensamiento científico como aquello socialmente válido por una comunidad dedicada a los procesos de investigación (una mirada positivista al asunto de investigar en ciencias sociales).

Por otro lado, la realidad es la vivencia cotidiana y el escenario ideal para la investigación social. Es una imagen objetiva de los hechos que sirve como base para entender un fenómeno desde la perspectiva del investigador. En este sentido, el científico social no se ve interpelado por una realidad externa, sino por un sujeto que habita su mismo espacio. Esta interpelación se da entre iguales, sin egos ni jerarquías, y el objetivo es explorar, comprender y analizar la realidad social que se manifiesta como texto, palabra o práctica (Lulo, 2002)

La investigación social implica seleccionar una parte significativa de la realidad histórica y cultural para abordar el objeto de estudio (Luque, 2010). Esta reflexión es validada por la comunidad científica y contribuye al acervo de saberes, prácticas, reflexiones y teorías que conforman el pensamiento científico.

Partiendo entonces desde este punto de colocación epistémica es necesario reflexionar sobre el saber como concepto, para poder comprender cuál es la relación entre saber y pedagogía, o poder definir teóricamente desde donde parte el concepto; así se asume como saber al conjunto de elementos formados por una práctica discursiva y que son indispensables como enunciados para la configuración de una ciencia, aunque no sean indispensables en esa misma relación la podemos denominar saber (Foucault, 2002).

Aunado a lo anterior, un saber es aquello que juega y se disfruta en el marco del discurso, un conjunto de enunciados vinculados, con existencia propia, que camina en dos líneas: lo que se enuncia y lo que se expresa (Álvarez, 2010), en este sentido cuando hablamos de saber como espacio de configuración para la pedagogía o el currículo, tendrá que entenderse que las voces de los maestros y sus prácticas son fundamentales en el proceso de conceptualización y de reflexión de la pedagogía como saber transversal al ejercicio de formación inicial y continua del profesor a lo largo de su quehacer como docente.

De modo que la comprensión del saber no se limita al conocimiento propiamente dicho, sino que influye de manera directa aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva (Foucault, 2002), lo que lleva a reflexionar sobre la importancia de éste en la determinación del campo de tensiones que se teje en los procesos de formación docente, que lleven a comprender que la producción de saber al interior de la pedagogía, depende de manera explícita al ejercicio de la reflexión de la práctica pedagógica que haga el docente.

Es oportuno ahora, poder comprender que este saber tiene unos sujetos que son el soporte social del mismo, aquellos que ponen en práctica el saber en un contexto, dependiendo de la comunidad y el campo intelectual donde se mueve (Álvarez, 2010), es decir, un saber que entra en relación directa, en el caso que atañe esta investigación, con los maestros como actores clave en la construcción y reproducción del saber y en la delimitación del mismo desde sus prácticas discursivas; en este sentido retoma nuevamente el elemento de la práctica<sup>12</sup> como el campo de tensiones del saber en la pedagogía.

---

<sup>12</sup> Práctica Pedagógica.

No cabe duda, que un saber es también ese espacio, ese lugar de encuentro en que los sujetos (de saber) toman posición para hablar de lo que habita en el discurso (Foucault, 1968), reflexionando en función de ese discurso para la reconstrucción y resignificación del mismo saber. Es en ese orden de ideas, que al hablar del campo de tensión del currículo y la pedagogía, los lenguajes que se usan en el interior de la práctica, serán determinantes para este proceso en torno al saber, aunque también es conveniente preguntarse ¿cómo se dan los procesos de formación de maestros en torno a la configuración del saber desde las prácticas discursivas propias y de su docente?

En referencia a este contexto, la formación del maestro y de todos los sujetos involucrados en la construcción del conocimiento es crucial para dar forma a los encuentros entre el currículo y la pedagogía en este ámbito de tensiones. Este ámbito está relacionado con la coordinación y subordinación de los enunciados, los conceptos que surgen, se definen o incluso se transforman (Foucault, 1968, p. 45), en torno a la construcción del sentido del conocimiento.

Finalmente, es importante tener en cuenta que el saber se define por la posibilidad de uso del discurso (Foucault, 1968, p. 45), que se materializa en la interrelación de sujetos (de saber) desde el enfoque de la práctica, sea cultural, social, académica, o en el caso que atañe, una práctica pedagógica reflexionada en función de la construcción de discursos y enunciados que toman sentido en el campo de tensión de la pedagogía y el currículo.

## **2.2 De la génesis a la concepción de Pedagogía que nos une**

En esta ruta teórica es indispensable comprender, como se ha reiterado muchas veces, el punto de colocación epistémica desde donde partimos para enunciar un concepto, es así como se emprende el camino de develar la pedagogía y sus caminos, su orígenes y su concepción, teniendo presente que la pedagogía, como muchos otros conceptos (evaluación, currículo, didáctica, entre otros) se aclaran antes de abordarse (Cuervo-Montoya, 2018); sin embargo es importante precisar que este ejercicio no será un disertar etimológico y ontológico del concepto, sino un discurrir conceptual para llegar a un punto de partida en común.

Siguiendo con el discurrir teórico, es importante tener en cuenta que la pedagogía ha pasado por un recorrido conceptual: es el resultado de un campo de batalla que lo ha llevado a concebirse algunas veces como ciencia, otras como ciencias, en algunas ocasiones como saber, discurso, disciplina, campo, etc. Es por esta razón que más que un ejercicio de rastreo de posturas Habermasianas o Durkenianas, se pretende comprender desde la realidad particular del contexto cuáles son esos enunciados que se han construido en función del concepto, cómo llega al aula y el maestro como sujeto que participa en la formación.

A lo largo de la historia la pedagogía se ha entendido desde diversas perspectivas, lo cual ha llevado a que su definición sea particularmente amplia. En la antigüedad, por su origen etimológico, el término era empleado para referirse al direccionamiento de los niños, de ahí que hoy día muchas personas asocian la noción a la enseñanza de la infancia. Entre tanto, son

muchos los postulados que han buscado el establecimiento de la pedagogía como la ciencia de la educación o, cuando menos, como una de las ciencias de la educación. Sin embargo, ésta no se ha consolidado como tal dado que, por un lado, no es posible abordarla desde un único objeto de estudio ni una metodología universal (Runge, 2006); y por otro, porque su estudio no se centra en el desarrollo de leyes totalitarias, teorías falibles, ni pretende dar con verdades absolutas, sino por el contrario, procura el cuestionamiento, la indagación, la observación, la experimentación y la reevaluación de los asuntos referentes a la educación.

A partir de lo anterior, se asume y apoya el enfoque de *campo disciplinar* como el más completo e integrador que abarca los distintos planteamientos que se han formulado en torno a la pedagogía, de manera que, al declarar a la pedagogía como un campo disciplinar se le atribuye un aspecto más integrador, tan diverso y dinámico que la hace susceptible de ser estudiada por los múltiples saberes específicos, teóricos, prácticos y saberes otros. Por consiguiente, la pedagogía no solamente da cuenta de un conocimiento sobre la formación, sino que produce conocimientos propios que pueden ser compartidos y aprendidos.

Desde este punto de vista, toda reflexión pedagógica involucra, inevitablemente, los aportes de otras disciplinas y saberes, debido a su carácter multidimensional y heterogéneo, tanto así que en el ejercicio de lo discursivo, lo reflexivo y en la construcción de las preguntas del sujeto que aprende y enseña, se puede observar que no existe pedagogía, dejando fuera la deliberación filosófica que desde la antropología se teje sobre el ser humano, así como la antropología no puede dejar al margen los fundamentos pedagógicos (Runge, 2020).

Referido a esta contextualización inicial, es importante reiterar que la pedagogía en este ejercicio investigativo es asumida como un campo<sup>13</sup> – como se explicó en el capítulo anterior -, y para ello es importante recordar que esta se convierte en uno, que en particular, puede generar conflictos o alianzas (Cuervo-Montoya, 2018) según los componentes históricos, epistémicos y académicos que lo circundan.

En este trasegar rizomático y de conexiones se comprenderá entonces que la pedagogía es “un campo que se constituye a partir de los estudios y de la práctica de los que en ella participan. Por tratarse de una construcción histórica, el campo es afectado por diferentes demandas culturales, sociales e institucionales” (Runge, 2006, p. 8), demandas que se articulan acorde a las particularidades del contexto, de la realidad política que vive ese entorno, además de un elemento trascendental como es el proceso de formación de los actores del campo: los maestros.

Ante esto podemos afirmar que hoy la pedagogía pudiese estar más vulnerable que nunca, pues las expectativas giran en torno a la posible validez de un campo de investigaciones que pareciese ser reemplazable por estrategias, planificaciones económicas y construcción de políticas públicas (Garcés, 2000) que no tienen en cuenta las voces que se escuchan al interior de ese campo de tensiones: las voces de esos maestros que en su hacer recurren a la pedagogía para la reflexión de los elementos transversales que se encuentran en la práctica del docente.

---

<sup>13</sup> Como campo de tensiones, un campo disciplinar y profesional (Runge, 2020).

Dicho de otra manera, se entiende que la pedagogía pareciese deletable en el ámbito científico, pero a su vez indeleble en el discurso del maestro, pero ¿de dónde surge la pedagogía como parte del discurso del maestro?

“El surgimiento de la pedagogía tiene que ver entonces con el hecho de que se consolida una conciencia social acerca de que solo de la experiencia (de la costumbre) no se pueden sacar reglas, ni saberes pedagógicos justificados, para fundamentar la forma “correcta” de la praxis educativa. El intento de conseguir reglas para la acción –educativa– práctica solo mediante (la observación de) lo practicado (de lo hecho por costumbre) se vuelve un asunto cuestionable dentro de la reflexión pedagógica. Con ello se presenta el problema de la fundamentación y legitimación –el tener que dar razones–. Pero todo ello tiene que ver también con una suerte de decepción cultural, social, histórica y educativa que provoca o lleva a la pregunta por el cómo y para qué de la educación y hace que surja la necesidad de un pensamiento pedagógico coherente” (Runge, 2020, p. 181).

He aquí uno de los primeros problemas que tiene la pedagogía para configurarse como un campo disciplinar en el contexto colombiano: los desencantos que se dan ante la comunidad académica de una disciplina que no es reflexionada, construida y deconstruida por sus principales actores, esto lleva a expresar ese sentimiento cargado de angustias y tristezas que tiene que ver con un sentimiento de descontento sobre la cualidad de una cosa después que la hemos examinado más de cerca (Brezinka, 2002). Una pedagogía que cuando se analiza en detalle no

conversa con las realidades de la escuela, ni lo hace de manera fluida entre los diferentes actores que participan del proceso formativo.

El objetivo de esta sección es comprender la perspectiva y el enfoque desde el cual se aborda la pedagogía. Es importante destacar que la pedagogía es entendida como campo, “ciencia, arte y como saber teórico-práctico, se le suma, la concepción “tradicional” y hegemónica de ciencia con la que ha venido trabajando la epistemología de la ciencia de la educación” (Runge & Muñoz, 2012, p. 93) lo que complica la participación del pedagogo en la configuración del campo, dado que desde sus procesos formativos no cuenta con las suficientes herramientas para entrar a investigar, cuestionar y proponer miradas y perspectivas propias acorde al campo de la pedagogía en Colombia.

De estas y otras reflexiones, resulta importante comprender que para que la pedagogía tenga esas condiciones de posibilidad, de entenderse como un campo disciplinar (Runge & Muñoz, 2012) que se reflexiona de manera constante, como un saber fundante que no es una historiografía cultural, no es una evaluación de registros para determinar la positividad del discurso pedagógico (Garcés, 2000). Se requiere que el pedagogo como actor del campo disciplinar, sea formado en el entendimiento del objeto del campo como lugar de encuentros y desencuentros para la reflexión sobre el qué, cómo, para qué, cuándo y por qué formar.

Con esto en mente y teniendo claras las bases epistémicas de la pedagogía en este ejercicio investigativo, es importante recordar que ésta libra sus batallas en dos frentes: su reconocimiento ante otros campos, y el determinar qué le compete (Garcés, 2000), que obliga a

que la concepción de los objetos de reflexión de la pedagogía, salgan más allá de los denominados procesos de enseñanza y aprendizaje, y lleguen, como se expresó anteriormente, a la reflexión de la formación como eje transversal de la acción pedagógica.

Al llegar a este punto, es evidente que la pedagogía, al igual que otras disciplinas y áreas de conocimiento, adquiere una gran relevancia en cuanto a la necesidad de cuestionar y reflexionar sobre las normas sociales establecidas. En este sentido, resulta fundamental que la pedagogía, en colaboración con otras áreas de conocimiento, contribuya a la formación de la humanidad en un nivel más elevado (Runge & Muñoz, 2012). Para lograr esto, es esencial que el proceso de formación inicial de los maestros en las escuelas normales parta de una reflexión profunda acerca del papel del pedagogo en la construcción de su campo disciplinar, yendo más allá de la simple comprensión de la formación integral sin claridad teórica sobre lo que implica, las apuestas políticas necesarias en el currículo, la didáctica y en sí misma, como proyecto educativo orientado a la formación.

Lo cierto es que aquellos que se hacen llamar maestros, y que participan en el proceso de educación del sujeto, asumimos nuestro rol de científicos de la educación y/o de pedagogos, en la medida que nos vemos enfrentados a realizar maestrías y doctorados donde el requisito de grado consiste en pensar la pedagogía por medio de una tesis para poder obtener un diploma, pero desde la necesaria e imperiosa necesidad de investigar en torno a la pedagogía desde la cotidianidad de la escuela; o por el contrario sería pertinente preguntarse:

¿Es la pedagogía una tarea propia de los científicos de la educación?  
¿No será tal vez algo que estos consideren menos digno de ellos? ¿No será algo tan sencillo que puede dejarse en manos de los prácticos de la educación? (Brezinka, 2002, p. 409).

Basados en estos cuestionamientos, se reafirma esa imperiosa necesidad de comprender la pedagogía entonces, como ese campo disciplinar donde el pedagogo discurre en sendas reflexiones sobre la configuración del campo y su objeto central: la formación. Sin delegar esas responsabilidades a profesiones ajenas al mismo y vinculando a todos aquellos que están dedicados al oficio de enseñar; ello requiere una profunda reestructuración en la manera de aprender, enseñar e investigar la pedagogía desde las Escuelas Normales y las Facultades de Educación.

En este sentido, y partiendo de las reflexiones que se han venido presentando en el desarrollo de este texto es necesario reconocer que la pedagogía tiene una estrecha relación con la educación, y que si bien el “término educación alude a una cuestión social, tanto para los individuos como para las instituciones y los discursos, la investigación sobre la conceptualización de la misma producida por los organismos internacionales es poco criticada y goza de muchísima aceptación y prestigio” (Martínez-Boom et al., 2020, p. 19), situación que genera poca científicidad frente a la relación educación y pedagogía, dado que delegamos la construcción conceptual del campo de la pedagogía a organismos como UNESCO, ONU, entre otros; que básicamente hacen la relación de la educación con términos específicos de la

sustentabilidad o de los desafíos económicos que enfrenta el mundo, no con ello se relega su importancia, pero no atiende a la científicidad del campo que se viene discutiendo.

Indiscutiblemente, al tener este tipo de relaciones para la definición del campo conceptual de la pedagogía, genera que el sujeto que enseña, que se mueve en el interior del mismo campo de manera constante y diversa, no sea el protagonista del ejercicio de teorización, sino que sea un actor pasivo en la configuración de saberes y conceptos. Por esto es relevante hacer hincapié en las situaciones paradójicas que vivimos actualmente, donde parece que estamos en un momento de mutaciones que suele confundirnos, puesto que se habla mucho de pedagogía: la tenemos para la paz, la inclusión, el conflicto, el pos-conflicto, la diferencia, el acompañamiento, el semáforo, incluso en versión light, la lista podría seguir; pero, por otro lado, pululan discursos que desconocen la pedagogía por completo, o que la adjetivan como algo pedagógico sin lograr so-pesar ninguno de sus registros conceptuales (Martínez-Boom et al., 2020), lo que plantea retos frente a la conceptualización del campo, cuando se usa como adjetivo constante para delimitar los modos de aprender algo en la vida social de los sujetos.

Finalmente, para terminar el esbozo de este concepto, es importante resaltar que al comprender la pedagogía como un campo disciplinar y profesional (Runge & Muñoz, 2012) es necesario comprender que hablamos de un espacio multidisciplinar, flexible y dinámico, cuyo objeto central tiene que ver con la producción de saber – de saber pedagógico - (Runge, 2020), pero a su vez nos muestra las relaciones que establecemos con los diferentes campos de la práctica y sus relaciones con los maestros que la reflexionan, la comprenden y la viven desde su ser profesional y disciplinar.

### 2.3 El Saber Pedagógico, un saber que se reflexiona

Como se ha venido abordando a lo largo de este documento, desde las preconcepciones de saber pedagógico, se han traído a colación las posturas de Zuluaga (1999), Tezanos (2007); Fandiño-Parra & Bermúdez-Jiménez (2015); Soto et al. (2016); entre otros que desde sus concepciones plantean las formas como se reflexiona la pedagogía en las prácticas pedagógicas del maestro.

En primer lugar, es importante tener en cuenta que la concepción de saber pedagógico sobre la cual se parte, no es aquella que se limita estrictamente a aquello que sabe el maestro, tampoco es una simple reflexión sobre la práctica. Es un saber, no una ciencia. (Álvarez-Gallego, 2020), partiendo entonces de estas concepciones, es importante resaltar cómo se ha venido entendiendo este concepto desde miradas históricas, particularmente desde ese contexto alemán (pedagogías de las ciencias del espíritu) donde existe una concepción del saber como orientador de la práctica, un saber pedagógico que permite la *soberanía espiritual* del maestro. En este sentido, la pedagogía se convierte en el saber pedagógico del maestro (Runge, 2020), una concepción que aún se queda arraigada a nuestras formas de ver el mundo, donde tenemos un maestro que desde sus estrategias de enseñanza, de transmisión de conocimiento o de control disciplinar, se asume que esas acciones son las que finalmente componen el campo de la pedagogía y por ende la definición de ese saber que habita el maestro.

En ese orden de ideas, se sigue asumiendo la pedagogía como el “arte de enseñar a los niños” desde una definición netamente etimológica, lo que imposibilita habitar la misma desde un campo de tensiones que se construye desde lo profesional y disciplinar, sin embargo en ese trasegar que ha transcurrido la pedagogía en la Escuela Normal desde hace más de 200 años,<sup>14</sup> se ha venido transformando la misma en un proceso de reflexión en torno a la formación del sujeto, y desde el año 1999<sup>15</sup> una pedagogía totalmente atada a la construcción de saber pedagógico desde los procesos de investigación que nacen en la práctica, es así como el

“accionar educativo, pedagógico y organizado se va apoyando cada vez más en formas de saber sistemático, es decir, en un saber que continuamente se establece de una manera organizada en un ámbito específico (que podemos llamar pedagogía o disciplina pedagógica) y que se transmite mediante procesos de formación formal (hoy en día universitarios). Se trata de un saber que acompaña al actuar pedagógico, al hacer en la praxis laboral, y que con ello se llega a la distinción y separación con respecto al simple saber y actuar cotidianos”. (Runge, 2020, p. 82)

De esta y otras disertaciones, resulta importante reafirmar que este ejercicio de concepción de saber, se reduce y limita la práctica del maestro, y a su vez reduce el campo de

---

<sup>14</sup> En el año **1822**, se abrió la primera escuela normal por el método lancasteriano en Santafé de Bogotá, bajo la dirección de Fray Sebastián Mora, siendo más antiguas que las Facultades de Educación en Colombia.

<sup>15</sup> Fecha en la que el Ministerio de Educación Nacional obliga a las Escuelas Normales a crear los Ciclos Complementarios ( hoy Programas de Formación Complementaria) enfocados en condiciones de calidad de los programas de educación superior en Colombia.

teorización y epistemologización de la pedagogía, minimizando al hacer y al transmitir las concepciones de saber pedagógico, razón por la cual los desarrollos de Zuluaga (1999) y De Tezanos (2007) configuran un espacio de posibilidad para reaprender y re comprender el saber pedagógico como ese ejercicio central de reflexión de la pedagogía desde el ser del maestro y no sólo desde el hacer entendido como mera transmisión de conocimientos.

Teniendo en cuenta lo que se conceptualizó en torno al saber al iniciar los acompañantes o referentes teóricos de este camino, es importante rescatar esas percepciones en torno a la denominación de lo que es el saber, es por ello que se tiene claro que:

Siendo el saber el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, los discursos producidos no son estrictamente científicos, por lo tanto no tienen un objeto único alrededor del cual se construyen proposiciones [...] En el discurso de los saberes encontramos pluralidad de objetos y heterogeneidad de conceptos. Se trata entonces de dispersiones que se localizan en registros muy diversos (Zuluaga, 1999, p. 66).

Aunado a estos relatos y en relación a lo que se venía discutiendo, el asunto del saber pedagógico no es un ejercicio hegemónico de conceptualización de la pedagogía, ni la imposición de un discurso científico para determinar las concepciones de saber, por el contrario, y como se expresaba previamente, su raíz radica en abrir ese campo de tensiones y realidades de la escuela para reflexionar la práctica del docente, como ese espacio donde se encuentran a dialogar distintas teorías, conceptos y enunciados; entre esos el currículo.

Es necesario recalcar que el saber pedagógico no es el nombre teórico que pretende reemplazar las concepciones de pedagogía, educación, currículo, didáctica o ciencias de la educación (Zuluaga, 2020), por el contrario, es un espacio, un campo de tensiones e interacciones entre todas estas teorías mediante la práctica del maestro en la cual reflexiona, se cuestiona; lo anterior, dentro de un campo profesional y disciplinar denominado Pedagogía.

Es precisamente en ese sentido donde se hace imperioso y necesario reconocer que en el trabajo de la pedagogía como saber que requiere apoyarse en conceptos y análisis epistemológicos (Álvarez- Gallego, 2020) para su configuración como saber, que el maestro cobra un sentido valioso en la reflexión constante de su ser y de su hacer, no de sus prácticas metodológicas, sino de la conjugación de elementos de su formación, de su concepción de pedagogía, de sus prácticas didácticas, de su saber disciplinar, de la experiencia del relato del aula, de las situaciones contextuales; que se unen en esa reflexión del sujeto que enseña para generar saber pedagógico construido en la realidad del aula<sup>16</sup>.

Mas, no se trata solo de la reflexión del maestro, se trata de comprender a este como sujeto clave en la configuración de saber pedagógico, el cual tiene unas tareas claves como sujeto de saber pedagógico, entre esas podremos encontrar:

---

<sup>16</sup> Entiéndase aula como el espacio donde se generar procesos de interacción pedagógica entre sujetos que aprenden y sujetos que enseñan, no como el espacio institucionalizado denominado Institución Educativa.

Primero, identificar en la pedagogía y la didáctica, conceptos provenientes de campos conceptuales ubicados en paradigmas o disciplinas que se han instalado en los procesos de enseñanza; segundo, reconocer la memoria activa del saber pedagógico como fuente de problematizaciones y posibilidades para la construcción de saber pedagógico y, en particular, para la construcción de objetos de enseñanza; tercero, estudiar y reconocer los lazos conceptuales entre la pedagogía y la didáctica a través de los diversos conceptos propuestos por los paradigmas y disciplinas que se ocupan de la enseñanza; cuarto, recurrir a la historia epistemológica de las ciencias en apoyo a la construcción de objetos de enseñanza; quinto, esbozar intercambios conceptuales entre diversos paradigmas o disciplinas con miras a desarrollar tareas críticas y propositivas necesarias a la actualidad de la pedagogía y la didáctica (Zuluaga, 2020, p. 78).

Como se puede observar, tenemos un maestro que se enfrenta al saber pedagógico no sólo desde la reflexión de sus prácticas, si no que se convierte en actor clave de la real conceptualización de los campos de la pedagogía y la didáctica desde su ser y hacer profesional. Es el responsable que en efecto la pedagogía se asuma como un campo disciplinar y profesional (Runge, 2020), y a su vez en ese saber fundante (Garcés, 2000) que sólo tendrá éxito en la medida que se comprenda el rol que cumple ese sujeto que enseña en la configuración de esos puentes y espacios para entender la elaboración de saber pedagógico como un asunto cotidiano del maestro, no como aquello que aparece cuando se requiere hacer una investigación o una reflexión para comprender nuestras miradas sobre la pedagogía.

Por todo esto, siempre será determinante tener en cuenta que el docente es un actor en la construcción de la memoria activa del saber pedagógico, entendida como ese conjunto de problematizaciones, nociones, conceptos, objetos de saber que cobran presencia en la actualidad de un saber (Zuluaga, 2020), una memoria activa que cobra sentido desde la historicidad de la pedagogía, pero que trasciende los espacios de la escuela (Álvarez- Gallego, 2020), en definitiva un saber pedagógico que hace parte del ADN del maestro, de ese sujeto que enseña que reflexiona su práctica para transformar y aportar a las concepciones de pedagogía como campo disciplinar y profesional.

#### **2.4 El currículo ¿cómo lo entendemos?**

Una vez que se ha delimitado cuál es nuestro punto de ubicación epistémica en torno al saber, la pedagogía y el saber pedagógico, a continuación la discusión abreva en torno al currículo. En ese sentido es importante tener en cuenta que las teorías evolucionan y cambian, por tanto, es claro afirmar que ninguna teoría o práctica proporcionan un punto de referencia estable para el estudio del currículo (Kemmis, 1993).

Registrado esto, cuando se inicia el proceso de conceptualización del currículo, siempre se parte de dar respuesta a las preguntas ¿Qué es el currículo? ¿Qué clase de “cosa” es para que podamos tener teorías acerca de él? , y en este sentido aquellos que se dedican a teorizar el concepto responden estas preguntas (Kemmis, 1993) y a partir de estas disertaciones, se obtienen sus definiciones, las cuales varían y van desde lo que ocurre en la escuela, entendido como un todo (incluyendo los conceptos relacionales, familiares, académicos, didácticos,

operativos, entre otros), o las que se hacen únicamente con los estudiantes, entendiendo esta última desde una mirada instrumental donde se minimiza el rol del currículo a un asunto concreto, determinado diseño curricular o plan de estudios.

Sin embargo, esta investigación doctoral encontró una reflexión en torno al currículo como ese elemento que habita la escuela en sus aulas, en la cotidianidad, por ello es determinante comprender las configuraciones del currículo más allá de intereses o necesidades del contexto. La idea siempre será salir de esos lugares comunes (Díaz V, 2016) y comprender las particularidades de la realidad social y cultural, es decir, un currículo como espacio para la conversación, para la visibilización del conocimiento, mucho más allá de las razones políticas y culturales que puedan definir los hilos del mismo.

Partiendo de estas realidades teóricas que se vienen abordando, se quiere hacer hincapié en eso que conocemos por currículo, entendido como aquello que se hace en la escuela, específicamente en el aula en relación a los contenidos (como se había presentado previamente). Un currículo que se reduce a una mirada instrumental y que se limita a las habilidades y posibilidades del diseño curricular y sus niveles de concreción, y aunque esa no es la invitación a la conceptualización, es determinante reconocer esa mirada, dado que los docentes de las escuelas normales en su ejercicio de poner en diálogo el currículo en el aula parten desde esta concepción en la cual son formados, concepción que los lleva a posicionar el ejercicio pedagógico sólo en función de la enseñanza y el aprendizaje (Gicheol, 2002).

Como podemos observar, la definición de currículo podrá tener muchas acepciones teóricas en función de la comprensión del término, se puede advertir entonces el carácter heteróclito del pensamiento curricular latinoamericano (Díaz V, 2016) y colombiano, lo que hace necesario que se hagan contextualizaciones epistémicas para abordar el concepto. En esta investigación se parte de la concepción de currículo como *un campo de tensiones, en el cual convergen multiplicidades de discursos, prácticas, posiciones de sujetos* (Díaz V, 2016) que se validan en las interacciones sociales, culturales, políticas y de poder social que se posibilitan en el interior de la escuela normal.

En esta línea discursiva se asume al campo curricular como el espacio asociado a la educación, donde convergen definiciones y situaciones distintas a partir de las cuales se negocian significados (Díaz V, 2016), que en suma buscan comprender esas realidades comunes (Sacristán, 1991) de la escuela, para acotar el conocimiento que circulará en las aulas desde la dinamización de las prácticas pedagógicas y el ejercicio profesional del docente; en este orden de ideas, asumir el currículo como campo de tensiones posibilita que las teorías que circulan alrededor de este concepto no se encasillen, sino que dialoguen y generen cuestionamientos, inquietudes y posibles nuevas ideas en función de la transformación social.

Subyace en todos estos detalles la necesidad de develar las realidades específicas que se entretejen en un sistema curricular, lo cual es una condición *sine-quantum* para comprender la realidad misma (Sacristán, 1991) y a su vez poder entender los marcos de política curricular que habitan en la formación docente y en el ejercicio docente, siendo estos dos escenarios diferenciales que no conversan entre sí desde la lógica del campo curricular previamente

expuesto, es por ello que es necesario definir las bases epistemológicas del currículo, para que los maestros en el aula puedan hacer un uso consciente del mismo, comprendiendo que llevarlo a los espacios de la práctica pedagógica van más allá del entendimiento de unos estándares, lineamientos o mallas.

Esta reflexión será incompleta “si ubicamos las teorías del currículo en un campo “puramente” epistemológico, en un escenario de teorías puras” (da Silva, 1999, p. 3), por el contrario, este diálogo epistémico se da en el marco de la pedagogía como otro campo de tensiones del saber profesional y disciplinar (Runge, 2020) donde el currículo interactúa de forma consciente, intencionada. Partiendo de estos argumentos, esta tesis doctoral busca comprender cómo el saber pedagógico y el currículo dialogan de manera inter-crítica en la escuela normal, no con ejercicios derivados de la suerte o de las planeaciones no intencionadas, o en casos aún más preocupantes, en el escenario del desconocimiento el maestro, sino que se alinean desde las prácticas pedagógicas con el objetivo de formar maestros y ciudadanos que dan respuesta a un proyecto social y cultural que se traza el país.

Este argumento nos invita a pensar el currículo desde una mirada crítica, que trasciende las concepciones teóricas tradicionales que se han forjado en el proceso de formación de los maestros, que de ahora en adelante se reconoce como actores de la situación política, económica, moral, legal, religiosa y como eje central de la interacción educativa (Gicheol, 2002), asumiendo el reto de la reflexión del campo curricular y del campo de la pedagogía que dialoga en sus prácticas, se reflexiona en el saber pedagógico y se materializa en el sujeto formado.

Ahora bien, asumir estas posturas de la concepción de currículo invita a entender que

El currículo es también una cuestión de poder y que las teorías del currículo, en la medida en que buscan decir lo que el currículo debe ser, no pueden dejar de estar envueltas en cuestiones de poder. Seleccionar es una operación de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder.

Destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder (Osorio-Villegas, 2015, p. 148).

Y desligar el poder y la política del campo curricular, es invisibilizar los contextos y la selección cultural de conocimiento, además del trascender histórico que configura la propia sedimentación de estos contextos y acción cultural; que tiene ese sistema develado del cual se disertaba en párrafos anteriores, se asume así la imperiosa necesidad de reflexionar desde las Escuelas Normales Superiores como agentes de formación del maestro en Colombia desde qué postura se asume el currículo, y si en realidad se está aportando a la configuración del campo curricular y de la pedagogía en sus acciones formativas o “de-formativas”.

Se anticipa una posible objeción a esta afirmación, pero en el marco de las políticas curriculares en Colombia se ha creado la idea errónea de que se crea un "currículo" a prueba de profesores. Sin embargo, esta misma política ha sido determinante en excluir la comprensión del currículo en los procesos de formación docente (Montoya-Vargas, 2018). Por lo tanto, es necesario que el discurso sobre la conformación del campo curricular en Colombia vaya más allá de la escritura de un Proyecto Educativo Institucional y las estrategias metodológicas para

transmitir conocimientos o contenidos según la edad y el estado cognitivo de los estudiantes. En cambio, la discusión debería centrarse en el proceso de comprensión del currículo como un espacio de diálogo intercultural en el que la pedagogía, la didáctica, la educabilidad, la enseñabilidad y otros elementos generan tensiones discursivas para entender el fenómeno educativo de la formación de sujetos en un contexto determinado.

En consecuencia, esa postura curricular donde se asume que los elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada para la formación de sujetos (Alba & Puiggrós, 1995, p. 3) trasciende a las discusiones en las Escuelas Normales, y no limitar estos proyectos de país, cultura y sociedad a la conformación de un pensum académico que tiende a ser dominante y hegemónico y que no genera transformaciones profundas como se ha podido observar en las últimas seis décadas de conflicto que ha vivido nuestro país.

Aunado a lo anterior, esa vieja discusión sobre la similitud o diferencia, entre plan de estudios y diseños curriculares pasan la página y centrarse en la “pertinencia y factibilidad del campo mismo o en su virtual muerte e inexistencia” (Alba & Puiggrós, 1995, p. 4) y esa será la intención final de esta disertación: poder develar si la configuración del campo ya trascendió esa inocua discusión, o si por el contrario la formación de maestros en las Escuelas Normales si está vinculando de manera intencionado a esta concepción de currículo desde las prácticas mismas que posibilitan generar esos espacios de formación que se han venido enunciando.

Ahora bien, estas discusiones que se dan en el interior del campo curricular, obligan que en el ejercicio de formar maestros en las escuelas normales superiores se logre tocar problemáticas tales como:

“el curriculum como práctica social; la diferenciación entre el curriculum formal, el vivido y el oculto; la función social del curriculum en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica, o bien, desde una perspectiva no sólo de reproducción sino de resistencia y lucha social”(Alba & Puiggrós, 1995, p. 5).

Finalmente, en el desarrollo de la tesis, es importante tener en cuenta que no se busca generar una única teorización en cuanto al currículo. Sin embargo, desde los puntos de vista epistémicos necesarios para la comprensión, se asume que el currículo es un campo (Diaz V, 2016; Montoya-Vargas, 2018) que abarca discursos, intenciones, poder, realidad, cultura y otros elementos que conforman una sociedad, y que permite definir el proyecto comunitario y de formación a través de la escuela. Es importante señalar que la concepción de campo curricular y currículo no se refiere a una única perspectiva, sino que implica un proceso que, según Sacristán, puede pasar por diferentes fases de objetivación o concreción curricular, que a su vez materializan varios niveles de contextualización curricular (2013, p. 26). Esto significa que el currículo responde a las necesidades de un campo que está estrechamente relacionado con el campo de la pedagogía, que dialogan intencionalmente y cuya proximidad se refleja en las prácticas pedagógicas del maestro formador de formadores.

## 2.5 La práctica pedagógica como puente de diálogo intercultural

Para comprender la práctica pedagógica como categoría de análisis y disertación, es necesario que desde el punto de colación epistémica entendamos de dónde converge la práctica en las ciencias sociales. Para ello es importante tener en cuenta que la concepción de praxis incluye la importancia otorgada a las habilidades y conocimientos incorporados y la afirmación de que la experiencia se entiende mejor no como el resultado de eventos y acciones intencionales, sino como un proceso o flujo continuo en el que los hábitos y las rutinas se cuestionan y transforman continuamente (Shove et al., 2012). A su vez, Zuluaga (1999) entiende la práctica pedagógica

como una noción metodológica, de aquello que acontece en el salón de clases, de lo que hace cotidianamente el maestro, y como noción discursiva, que está constituida por el triángulo institución (escuela), sujeto (docente) y discurso (saber pedagógico). La práctica pedagógica se puede pensar a partir de las dimensiones disciplinar, procedimental, estratégica y ético-política (p. 102).

Una práctica pedagógica que se encuentra estructurada para que en el aula el maestro ponga en juego los elementos claves de su saber disciplinar, saber curricular, saber pedagógico y sus conocimientos de educación en procura de la formación de los sujetos. En este orden de ideas, se generan los ambientes propicios para que la práctica pedagógica sea un ejercicio reflexionado del quehacer, el ser y el saber del maestro.

En lo anterior, se advierte “una concepción de la práctica relacionada de forma directa con los hábitos y rutinas, ese habitus es una especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada” (Bourdieu, 1994, p. 40), ese juego de roles y acciones que asume el sujeto en un contexto y reacciona para dotar de sentido las relaciones que teje con las demás personas; podría afirmarse entonces que al hablar de habitus recuperamos la historicidad del agente<sup>17</sup>, planteando que lo individual, lo personal, lo subjetivo es social (Gutiérrez, 2005) es un efecto, un producto de la historia desde sus inicios, hasta sus final; una práctica que se alimenta de la historicidad, para poder tener vigencia en el presente de la pedagogía.

Este relato de colocación epistémica, será incompleto si no se enuncian esas relaciones de la Teoría de la Práctica Social (TPS) que

En su definición más común se puede señalar como un nexo de formas de actividad que se despliegan en el tiempo y en el espacio y que son identificables como una unidad. Este nexo de actividades está compuesto por una serie de elementos los cuales se vinculan en la práctica. Grosso modo, toda práctica involucra al menos la existencia de elementos corporales (actividades del cuerpo), actividades mentales (involucran sentido y, entre otros aspectos, emociones, motivaciones, saberes prácticos y significados) y un conjunto de objetos y materialidades que participan de la ejecución de la práctica (Ariztía, 2017, p. 224).

---

<sup>17</sup> Estrecha relación con la concepción de Historicidad de la práctica pedagógica del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, una historicidad que se convierte en eje angular para comprender el pasado de la pedagogía, el presente del maestro que se sumerge en ella, y los caminos que se tejen para seguir avanzando.

Este es, por decir así, una definición de esa TPS que converge un sujeto desde su corporeidad, sus formas de pensar, de ver el mundo, sus motivaciones, es decir, asume el protagonista de la práctica social como un ser humano, que si lo traemos al escenario de lo pedagógico, es un maestro que al momento de vincularse con el saber pedagógico y el currículo se deja atravesar por la experiencia, por esa que lo transforma cuando lo atraviesa (Larrosa, 2006), una práctica que denota su relación social en las interacciones que se dan con las comunidades educativas, y en nuestro caso, con los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores.

Conservando esta línea de discusión, y antes de pasar a la estructuración de la categoría práctica pedagógica propiamente dicha, es importante recordar que el TPS insiste en que la discusión del trabajo siempre inicia con el trabajador, y la discusión del aprendizaje con los aprendices (Martire & Lave, 2016), dejando en evidencia la necesidad que existe un ejercicio de reflexión sobre las prácticas propias, para poder mejorarlas y cuestionarlas a la vez. En este sentido, la concepción de una práctica social, implica al momento de trasladarlo al ámbito de la pedagogía, entender que el desarrollo de la práctica pedagógica tiene estrecha relación con las categorías de saber y discurso, dado que el maestro deberá reflexionar sobre aquello que dice saber (saber disciplinar) y sus formas de transmitirlo (saber pedagógico).

El concepto de práctica pedagógica, desde la mirada inicial del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica de la Universidad de Antioquia y del Valle, concibe al maestro como “un artesano destinado a aplicar teorías, contenidos, métodos diseñados por expertos e intelectuales,

que por lo general están por fuera de la escuela”. (2016, p. 12), Es a partir de esta definición que Olga Lucía Zuluaga empieza a construir una noción de práctica diferente: parte de la “noción epistemológica, pero también como una noción polémica, política. En efecto se ha inspirado en la noción foucaultiana de práctica discursiva, que significa práctica de saber”. (Saldarriaga, 2016, p. 13), generando así disrupciones frente a lo que tradicionalmente se ha comprendido como maestro, generando un mapa de posibilidades para investigar el quehacer del docente.

De estas circunstancias nace el hecho de que, “la práctica se use como un concepto general que indica un campo de producción de discurso, a propósito de un objeto de saber” (Saldarriaga, 2016, p. 13), inicia así el juego del discurso y del saber a combinarse en el escenario de lo pedagógico, donde el maestro es protagonista de las acciones que trascienden el aula; y al sacarlas del escenario de la infraestructura, se recupera el análisis histórico de la práctica en función de la pedagogía (Ríos-Beltrán, 2018, p. 7), hilando los puntos de concatenación de la producción de saber, de saber pedagógico que parte de una praxis reflexionada por el maestro.

En suma a lo expuesto, es importante determinar que la “práctica pedagógica no es una noción metodológica que se explique por sí misma, sino que está en relación con otras nociones metodológicas creadas durante el trabajo de historiar la práctica pedagógica en nuestro país”, (Ríos-Beltrán, 2018, p. 33), es decir, una práctica que se reflexiona desde su concepción histórica para reconocer los hitos que han marcado su transformación, pero a su vez pone en juego las acciones del presente para que el maestro desde su ser y hacer, reflexione y transforme las mismas en función de los contextos, y así poder comprender de manera real y consciente el

currículo, sus dimensiones sociales y culturales; y por ende generar un puente estrecho y relacional entre el saber pedagógico y el currículo.

Para sintetizar, es relevante resaltar que al comprender la práctica pedagógica como práctica de saber se podrán observar nuevos conceptos y problemáticas que posibilitarán analizar las continuidades y transformaciones conceptuales (Ríos-Beltrán, 2018, p. 37) que se han producido en el interior del currículo y el saber pedagógico, reafirmando así que la práctica se convierte en el puente relacional entre ambos conceptos, donde el discurso del maestro es el vehículo de tránsito y diálogo constante. En este mismo sentido, “cualquier práctica por sí misma no es una práctica pedagógica, cuando ella está referida a la enseñanza lo hace dentro de un espacio de saber específico” (Ríos-Beltrán, 2018, p. 38).

Por lo expuesto hasta ahora, vemos una práctica pedagógica que sale de los moldes tradicionales del ejercicio del docente instaurado en los espacios, una práctica que rompe las estructuras tradicionales de la concepción de pedagogía y currículo, y que como lo plantea Zuluaga, ambos conceptos se asocian a la práctica pedagógica (en especial la pedagogía), con el fin de mantener el análisis de los modelos que aplica y apropia, y de igual modo la relación de los conceptos internos de la misma, sin desligarlos de la didáctica (espacio de estrecha relación entre la enseñanza y la formación) (2020), logrando así una práctica pedagógica que tiene como eje el discurso y el saber, conduciendo al maestro a la reflexión de su hacer, con el objeto de que pueda transitar entre ser maestro, pedagogo y científico de la educación desde la concepción histórica de su praxis en relación con el currículo en el que habita.

Referido a este hilo conductor de la discusión, al asumir una práctica pedagógica que tiene estrecha relación con el saber y el discurso, y que teje puentes intencionados entre el saber pedagógico y el currículo, exige que la concepción de práctica pedagógica incluya en su hacer el entenderse como una práctica

política y cultural, que analiza el modo en cómo actúan los profesores y los alumnos en el contexto situado con el objetivo de producir determinadas nociones de conocimiento, de autoridad y representaciones de identidad individual y colectiva, indagando las políticas culturales que ellas fundamentan, por eso contribuye a la construcción de una visión política. (Vogliotti, 2007, p. 87)

Ahora bien, retomando esas miradas de la práctica desde las percepciones y ejercicios que se han desarrollado en el marco del aula, encontramos que

la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo. Según lo planteado, la práctica pedagógica se fundamenta en un discurso pedagógico que a la vez sustenta y orienta, de esta manera se posibilita la intención didáctica para el desarrollo de habilidades y competencias por parte de los estudiantes dentro del proceso de formación. Estas herramientas de la

pedagogía, refleja la labor del docente y su vocación de transmitir todos sus conocimientos con el objetivo de que los estudiantes aprendan de una manera autónoma y guiada para un mejor aprendizaje (Díaz V, 1993, p. 102)

En resumen, se asume que la práctica pedagógica es una práctica que sale de los espacios escolares, que no se encasilla a las acciones del maestro en el interior de una infraestructura física denominada aula, por el contrario, exige la vinculación de todos los escenarios de interrelación posibles y con los que tiene contacto una institución educativa en su tarea de formar. En segundo lugar, asumimos la práctica pedagógica como el espacio epistemológico donde se reflexiona el saber (pedagógico y disciplinar) y el discurso (del maestro, las comunidades y los estudiantes), en relación a esas interrelaciones antes enunciadas. En tercer lugar, la reflexión de la práctica pedagógica por parte del maestro, le posibilita de manera sistémica transitar en sus roles de maestro y científico de la educación, cuestionando así desde la historicidad de la pedagogía sus acciones enmarcadas con un sustento teórico y puestas en juego desde el presente de su quehacer pedagógico. Finalmente, la práctica pedagógica desde estas concepciones es un puente de relación bidireccional entre el saber pedagógico y el currículo, que muchas veces no se da de forma intencionada, pero que puede llegar a ser un ejercicio con sentido y que posibilita la reflexión y la construcción de la pedagogía como campo profesional y disciplinar.

## **2.6 El diálogo intercultural desde la concepción rizomática.**

En razón a lo que se ha venido planteando, donde la práctica pedagógica toma el

lugar de un puente para la conservación y el diálogo intercultural entre el saber pedagógico y el currículo, es importante iniciar las conversaciones que se gestan en el marco de la deliberación como espacio para la configuración del diálogo.

Estas consideraciones fundamentan la propuesta que se planteó previamente. Se asume la necesidad de comprender los lugares de enunciación como los espacios para la voz, la voz del maestro que en su modo de decir de lo pedagógico y lo curricular, dota de sentidos sus discursos y sus estrechas relaciones con el conocimiento: lugares de enunciación que denotan la importancia que tiene el discurso, la palabra y la comunicación como espacio para la configuración del saber pedagógico y la gestión curricular. Esas dinámicas se materializan a partir de los lugares de enunciación, pasando al aprender de oído y llegando a la deliberación como lugar para el consenso y el disenso que lleve a la construcción de aprendizajes convergentes, pero a su vez divergentes.

En todo esto un elemento clave es la discusión en la construcción de conocimiento, la cual se consideraba como el espacio directo para la disertación de la democracia, donde los ciudadanos tenían la posibilidad de los debates retóricos y de interés general (Mcgregor, 2004) que posibilitaron que toda persona fuese formada en la deliberación como arte para la expresión de sus puntos de vista y concepciones del mundo y su realidad.

Por consiguiente, el proceso de deliberación, sin importar si parte de la reflexión es individual o colectiva, genera diálogos co-creados entre los sujetos, que llevan a expresar sus puntos de vista desde un ejercicio de tránsito de la palabra, del conocimiento y de la

construcción de saber. Este ejercicio de deliberar lleva a las personas y las comunidades de aprendizaje (en el caso que nos atañe) a generar dinámicas e interconexiones que se mueven entre el compromiso y el consenso (Mcgregor, 2004), espacios naturales para la formación de ciudadanía desde la consolidación de la cultura, las creencias y los valores por medio de la deliberación.

Un corolario más que se puede traer a colación, es el hecho de que la deliberación incluye por sí misma la exposición motivada de razones entre los sujetos que participan de ella. Es así que en el ejercicio de la construcción de narrativas en el interior de estos espacios se reconoce que toda persona hace parte de una historia, y todo educador usará su historia como recurso pedagógico para convertir el acto de enseñanza – aprendizaje en historia interactiva por sí misma (Mcgregor, 2004). La deliberación es entonces un escenario fundamental para la configuración del saber pedagógico del maestro y la gestión curricular del aprendizaje en el aula de clase. Este espacio es propicio para la disertación y la concertación de ideas, palabras, textos, contextos, sentidos y saberes.

Lo que importa observar ahora, es cómo cobra relevancia el saber que trae consigo el maestro, saber que proviene de su formación e historia de vida y que se traduce en un saber pedagógico que carga sus formas y modos de enseñar, y que al llevar este bagaje aunado al conocimiento que se transmite, usa el relato, la narrativa y la deliberación como una herramienta pedagógica para la formación de ciudadanos, inclusive para los objetivos de la emancipación (Osborne, 2009) y liberación de cadenas y lastres culturales y sociales a los cuáles se ve abocado el estudiante en sus proceso de crianza e interacción comunitaria y

entendiendo así el proyecto retórico del maestro, como aquel que busca persuadir a sus estudiantes de la validez de la visión científica del mundo (Velásquez-Palacios, 2015), llevándolos a interpelar su realidad, a dotarlos de herramientas para comprender lo que los rodea, lo que los habita y lo que los cuestiona.

Eso que se escucha, se ve pasar, se deja inclusive co – existir en los espacios del aula; una deliberación que posibilita que el maestro desde el ejercicio de contador de historias, logre que su propia historia interactúe con la de sus estudiantes, y desde la expresión de los puntos de vista de cada uno se logre aprender, transmitir conocimiento y materializar ese saber científico que cada día se cuestiona.

Dentro del aula, no hay nada más expresivo, concatenado y liberador que la deliberación; deliberación que atraviesa las prácticas pedagógicas del maestro, razón por la cual se puede afirmar que no es posible analizar las prácticas por fuera del discurso, ni aislar las prácticas de los discursos (Runge, 2002), es decir, que el saber pedagógico que atraviesa al maestro en el desarrollo de su práctica siempre estará mediado por esa historia, por esa narrativa que lo conforma como sujeto, y que a su vez le sirve como escenario para dar forma a su saber propio, a esa historicidad de la pedagogía que lo habita en las formas de enseñar.

Cabe entonces preguntarse, ¿cuál es el rol de lo intercítico en este ejercicio dialógico y de deliberación?, para ello es importante analizar el rol de las pedagogías críticas en los procesos de construcción de saber y de pedagogía, y ver “las relaciones que se entrelazan desde esta postura epistémica, partiendo de la importancia que tiene el maestro en este nuevo lenguaje político y

pedagógico, donde se abordan los cambios y movimientos que enfrenta el mundo” (Giroux, 2013, p. 13).

Habrá que decir también que desde este ejercicio de un diálogo intercrítico que pasa por el discurso del maestro en los espacios escolares, denota y pone en juego esas historias de vida del maestro que navega entre el currículo y la pedagogía desde sus prácticas pedagógicas, que desde la mirada de Giroux no se “no reduce la práctica educativa al dominio de las metodologías, sino que enfatiza, en cambio, la importancia de comprender lo que realmente ocurre en las aulas y en otros contextos educativos” (2013, p. 15), es así como se logra entrelazar esa práctica epistémica dotada de saberes y discursos desde la mirada de Olga Lucía, pero a su vez, se visibiliza el puente de la deliberación y el diálogo para hacer tránsitos armónicos e intencionados entre saber pedagógico y currículo.

Lo que nos lleva a decir que, si bien el currículo y el saber pedagógico por sí solos pueden dotarse de sentidos e influir de manera directa en las prácticas pedagógicas del maestro, es necesario que desde los escenarios de formación e identidad, en nuestro caso las Escuelas Normales Superiores, se brinden herramientas para que los futuros maestros desde el ejercicio de sus prácticas pedagógicas (discursivas y del saber), de manera intencionada y consciente lleven al aula ambos elementos y busquen esas conexiones que permiten que se transformen (desde esa mirada intercrítico) “los vínculos entre lenguaje, deseo, significado, vida cotidiana y relaciones materiales de poder como parte de un movimiento social” (Giroux, 2013, p. 18).

Y serán esas conexiones, las que permiten que los diálogos intercíticos entre saber pedagógico y currículo sean de carácter rizomático, entendiendo desde esa concepción natural del rizoma, como la raíz entretejida de nudos que se conectan y da lugar a nuevos brotes, es decir, ese rizoma que desde las conexiones, los nudos, el problema genera nuevos sentidos.

Un rizoma como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas. Los bulbos, los tubérculos, son rizomas. Pero hay plantas con raíz o raicilla que desde otros puntos de vista también pueden ser consideradas rizomorfas. Cabría, pues, preguntarse si la botánica, en su especificidad, no es enteramente rizomorfa. Hasta los animales lo son cuando van en manada, las ratas son rizomas. Las madrigueras lo son en todas sus funciones de hábitat, de provisión, de desplazamiento, de guarida y de ruptura. (...) . En un rizoma hay lo mejor y lo peor: la patata y la grama, la mala hierba. Animal y planta, la grama es el crab grass (Deleuze & Guattari, 2004, p. 13)

Si lo miramos desde esta perspectiva, el rizoma genera esas interconexiones buenas y malas que se entretajan desde el árbol madre, el cual es la pedagogía como campo disciplinar y profesional (Runge, 2020), un campo de tensiones y disputas para la comprensión del saber pedagógico y la materialización del currículo en el proceso de formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores; es un rizoma que genera conexiones intrínsecas y extrínsecas, de lo visible y lo invisible de las prácticas pedagógicas del maestro formador.

Con esto no se pretende decir que el rizoma es finito y las interconexiones son cíclicas, por el contrario, lo que permite es reconocer desde esta mirada cómo los diálogos intercríticos entre saber pedagógico y currículo toman fuerza en sí mismos de forma intencionada, con esa postura discursiva de la práctica, que genera deliberación, contrastes, y que no “designa una relación localizable, arroyo sin principio, ni fin, que socava las dos orillas y toma fuerza en el medio” (Deleuze & Guattari, 2004, p. 29). Se sale, entonces, del esquema tradicional de concepción del mismo saber pedagógico y de las marcas históricas del currículo comprendiendo estos movimientos como líneas de fuga, de “desplazamientos en la trayectoria de una narrativa que escapa de una línea de fuerza o poder” (Deleuze, 1995, p. 85), posibilitando una red rizomática de puntos de conexión interminable desde las prácticas significantes del maestro formador de la Escuela Normal Superior.

### CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA/EL CAMINO

El camino es la ruta que seguimos para llegar a nuestros objetivos. Es el trasegar que recorre el investigador doctoral para comprender los fenómenos sociales que se entrelazan en los diálogos intercríticos del saber pedagógico y el currículo, para ello en este camino tenemos una mirada, un mapa y una herramienta; sin embargo es importante tener claro que la mirada del método de esta investigación, difiere a “una relación de carácter unívoca entre investigación científica e investigación” (Hernández Hernández, 2008, p. 87) , dado que desde el ejercicio de las humanidades, y especialmente desde la Pedagogía, se requiere de miradas diferenciales para abordar los fenómenos de la educación.

Es en este sentido, que la propuesta de camino (enunciación del método en la investigación científica desde la mirada del empirismo y el positivismo), basada en un enfoque centrado en el sujeto, desde el rizoma<sup>18</sup> sensible; genera una nueva propuesta de investigar en el campo de la pedagogía y del currículo, dado que se aleja de

“esta tradición como forma legítima de considerar lo que es (y no es)

investigación, situación que ha llevado por ejemplo a considerar que son sólo los

---

<sup>18</sup> Entendemos el rizoma desde la botánica como aquel tipo de tallo que nace de forma horizontal dando surgimiento a nuevos brotes y raíces a través de sus nudos. A su vez, tal como se planteó en el marco teórico **el rizoma** es un concepto filosófico desarrollado por Gilles Deleuze y Félix Guattari en su proyecto *Capitalismo y Esquizofrenia* (2004) . Es lo que Deleuze llama una «imagen de pensamiento», basada en el **rizoma** botánico, que aprehende las multiplicidades. En este sentido el rizoma es esa interconexión que se da entre conceptos, maestros, estudiantes, contextos, currículo, saber pedagógico al interior del campo profesional y disciplinar de la pedagogía.

científicos vinculados a las Ciencias Experimentales quienes realizan investigación (de verdad), y a establecer una visión/posición jerárquica de éstos respecto, por ejemplo a los científicos sociales o a quienes realizan su tarea en el campo de las Humanidades.” (Hernández-Hernández & Revelles Benavente, 2019, p. 88)

Partiendo entonces de estas concepciones que abren el camino, la propuesta de método de esta tesis doctoral trae el rizoma como eje central de la acción del investigador pedagógico, con una estrecha relación desde la sensibilidad para interpretar el mundo, y lograr así, como lo plantea Hernández, abrir el campo de la investigación a otras formas narrativas, donde las voces de la experiencia humana se representan desde diversas geografías, donde habían sido invisibilizadas por una capa de objetivismo (2019) que no permite ver las realidades del campo disciplinar y profesional de la pedagogía, una pedagogía cuyo actor principal es el sujeto.

### **3.1 Mirada: Histórico Hermenéutico**

En primer lugar, se entiende que esta mirada, tal como lo plantea Bolívar, es “una metodología propia, en función de su objeto y modo de acceso al conocimiento, ajeno al modo de proceder científico-natural: el método propio sería hermenéutico o interpretativo, con el objetivo de comprender las acciones humanas” (2004a, p. 25), que es lo que se pretende con esta investigación, comprender y vislumbrar cómo las actividades, acciones y estrategias que emprende el docente en el aula pueden ser un diálogo intencionado entre el saber pedagógico y el currículo, y queremos comprender estas acciones en un escenario formativo natural, la escuela normal, y

siendo así es importante retomar y dar fuerza al comprender las acciones humanas, significarlas, interpretarlas y darles sentido. Hilando esas significaciones dentro del desarrollo sistemático del proceso interpretativo – hermenéutico, se convierte en el punto de partida para comprender lo que los sujetos que enseñan, asumen por saber pedagógico, currículo, y cómo estos se pueden relacionar en los espacios escolares.

Ahora bien, en el desarrollo de este ejercicio no nos podemos quedar solamente en la explicación de un fenómeno educativo, sino que se llega a comprenderlo desde sus configuraciones. Esa comprensión (Understanding) será la forma de evidencias, las acciones humanas (Bolívar, 2004a), desde las creencias e intenciones que les confieren sentido desde las realidades de la formación del maestro, el cual se forma en saber pedagógico, pero no es consciente de su uso en el interior de sus prácticas; de ese maestro que necesita repensar cómo el currículo dialoga con este saber desde la configuración de un campo de tensiones, que dota de sentido las relaciones estrechas entre saber pedagógico y saber específico, que combina de manera consciente la reflexión de su práctica pedagógica en función de las acciones .

En este orden de ideas, una mirada histórico hermenéutica posibilita comprender el fenómeno desde el punto de vista de los actores que participan en el proceso, y a su vez, rescatando la importancia de la historicidad de la pedagogía (Zuluaga, 1999), se posibilita la comprensión de las historias de vida del maestro para poder cargar de sentidos las comprensiones que hace el investigador: es un ejercicio de filigrana y tejido entre las historias y la comprensión.

Por otro lado, es importante traer a colación la posibilidad inmediata de integrar el círculo hermenéutico en el desarrollo del proceso de investigación, generando esa conjunción del todo a las partes y de las partes al todo (Martínez-Migueléz, 2010), de modo que en cada paso que se da aumenta la comprensión del objeto de estudio en función de su realidad particular. En este sentido, la vinculación de la mirada histórico hermenéutica posibilita que en el ejercicio de la comprensión de las realidades del saber pedagógico y del currículo, se logre entender la vida del sujeto que enseña como parte de un todo, no como una realidad aislada (Martínez-Migueléz, 2010).

Teniendo en cuenta lo descrito frente a la mirada de este camino, es importante precisar que en razón de tener claras las reglas de uso de la hermenéutica como punto de partida para la comprensión del fenómeno, deberán seguirse las siguientes reglas planteadas por Martínez Migueléz “utilizar el procedimiento dialéctico, preguntar al hacer una interpretación, qué es lo que la hace máximamente buena, (...), empatía del autor con el texto, contrastar la interpretación provisional y finalmente toda interpretación implica innovación y creatividad” (2010, p. 111), estas reglas posibilitan que la mirada se centre en comprender todas las acciones humanas desde lo dialéctico.

He aquí un punto determinante en la mirada de este camino, dado que para poder comprender los puentes que se tejen en los diálogos intercríticos. entre saber pedagógico y currículo, es esencial poder visualizar cómo desde el ejercicio dialéctico, las prácticas pedagógicas conversan y posibilitan ese diálogo intencionado del maestro de la Escuela Normal en el aula de clase.

En este orden y sentido, desde la mirada histórico hermenéutica que se aborda en esta tesis doctoral, se entrelaza una relación directa con lo que conocemos como investigación cualitativa, de allí es importante pararse desde el punto de vista post-estructuralista, y así reconocer que desde la vinculación de esta mirada, se pretende “reconocer múltiples realidades, voces, textos que se recogen y presentan de manera desordenadas, cuya centralidad ya no está en la subjetividad de quien da cuenta de su experiencia, sino en las relaciones que la posibilitan” (Hernández-Hernández & Revelles Benavente, 2019, p. 28), generando de esta forma, un abanico de posibilidades desde la reflexividad, el diálogo, el empoderamiento, etc., permaneciendo dentro del marco onto-epistemológico humanista; que se deja ver en las relaciones existentes entre saber pedagógico y currículo.

Finalmente, para lograr una mirada integradora desde la perspectiva histórico-hermenéutica en la generación de prácticas dialécticas en el camino del método, se utilizarán las cuatro dimensiones de la comprensibilidad (intención, significado, función y condicionamiento) de Martínez-Migueléz (2010) como guía y faro en la conversación. Estas dimensiones proponen que, través de las prácticas pedagógicas del maestro, se puedan revelar las concepciones de saber pedagógico y currículo, y cómo se implementan en la formación de maestros en la Escuela Normal. Es importante destacar que este enfoque no busca imponer teorías del investigador, sino más bien, entender la realidad del maestro y su experiencia en el aula. En definitiva, la utilización de estas cuatro dimensiones en la conversación permitió una comprensión más profunda de las prácticas pedagógicas y su impacto en la formación de maestros.

### 3.2 Mapa: El rizoma sensible

Apostándole a la investigación educativa que se sale de los esquemas tradicionales y con sentido de la comprensión, teniendo clara la mirada y el procedimiento, se presenta ahora el mapa de navegación del investigador, un mapa que permite analizar los puntos de encuentro, de desencuentro, las normas para la disertación y para la real comprensión del fenómeno educativo. Para ello partimos de la delimitación de un rizoma para la interrelación y encuentro de puntos de conexión entre el saber pedagógico y el currículo.

Para ello se tiene claro que al comprender el rizoma implica partir de seis principios:

“1.º y 2.º Principios de conexión y de heterogeneidad: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro.

3.º Principio de multiplicidad: sólo cuando lo múltiple es tratado efectivamente como sustantivo, multiplicidad, deja de tener relación con lo Uno como sujeto o como objeto, como realidad natural o espiritual, como imagen y mundo.

4.º Principio de ruptura asignificante: frente a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras o atraviesan una. Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras.

5.º y 6º Principio de cartografía y de calcomanía: un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda” (Deleuze & Guattari, 2004, pp. 16–17).

Como se ve, estos principios del rizoma generan puntos de conexión y a su vez línea de fuga<sup>19</sup>, es por ello que se tiene claro que en el ejercicio metodológico, este mapa rizomático posibilita que a partir de la caracterización de las concepciones de saber pedagógico y currículo que habitan la Escuela Normal, se comience a tejer un mapa de relaciones de lo simple, de lo múltiple, lo diverso, que genera esas rupturas a significantes del discurso, que se dan precisamente en la concepción de campo que se aborda teóricamente en esta investigación, para llegar finalmente a trazar las líneas cartográficas de las conexiones existentes para los diálogos intercíticos, un asunto del discurso y de la práctica que la mirada, el procedimiento y el mapa ayudarán a vislumbrar.

Trazar los puntos de conexión entre los significantes no es suficiente para comprender los fenómenos, como se establece en la mirada y en el procedimiento. Es necesario tener una ruta de lectura del mapa, y para ello, se recurre a lo sensible. Esto permite unir las dos prácticas del maestro investigador: la del maestro explicador y la del sabio. Es mediante esta unión de prácticas que el maestro investigador puede encontrar una ruta clara para comprender los fenómenos que se presentan en su área de estudio. De esta manera, el uso de lo sensible se convierte en un elemento clave para la investigación del docente, permitiéndole unir estas

---

<sup>19</sup> Pueden comprenderse esas líneas de fuga, como esos elementos que no son abstractos, pero que a su vez no tienen una forma particular (Deleuze, 1995), unos puntos de desencuentro al interior del rizoma, que hacen parte de las interacciones del campo. En este caso unas líneas de fuga que se liberan al interior de la práctica pedagógica, esos puntos de choque entre el saber pedagógico y el currículo cuando entran de manera no intencionada al que hacer del maestro formador de maestros.

prácticas y encontrar una ruta clara hacia la comprensión de los fenómenos que investiga. (Ranciere, 2003).

En la investigación, se busca una lectura de lo sensible que se tenga en cuenta en el proceso de discusión del camino metodológico. Para ello, se toma en cuenta el principio de Telémaco (Ranciere, 2003), donde todas las respuestas ya están presentes, no con el objetivo de acumular conocimientos, sino más bien para que el investigador tenga unas gafas de la realidad que le rodea, que le permitan evocar su sensibilidad. Estas gafas no buscan cargar al investigador de subjetividades, sino más bien de experiencias que lo transformen (Larrosa, 2006). En resumen, la lectura de lo sensible y el principio de Telémaco se convierten en herramientas fundamentales en el proceso de investigación del maestro, permitiéndole tener una perspectiva más clara de la realidad que lo rodea y cargándolo de experiencias transformadoras.

En concordancia con la ya expuesto, esas miradas de la experiencia deberán estar mediadas por lo sensible y lo estético para poder analizar esos relatos e historias que habitan la escuela desde la mirada de los maestros, en cuanto al saber pedagógico y el currículo, por esto desde la revolución estética el arte, la interpretación y la comprensión se convierten en una forma de vida, desde la separación de la forma artística y enunciada (las voces del maestro) y la promesa política de enunciación (las concepciones teóricas impuestas) (Ranciere, 2011).

Finalmente, desde este mapa del rizoma sensible, se busca que al finalizar el proceso de pesquisa de información y relatos, se logre desde su análisis el encuentro o la invitación (Ranciere,

2011), como ese espacio donde se juntan los momentos de diálogo intercultural del saber pedagógico y el currículo en la Escuela Normal Superior, para así dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias permiten y posibilitan repensar la investigación en aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. (Hernández-Hernández & Revelles Benavente, 2019)

### **3.3 Herramienta: Biográfico narrativo**

Serán las voces de los maestros las que nos permitan develar las relaciones existentes en nuestros temas de investigación, esas voces del maestro son las que posibilitan al investigador relacionar esa vida, esa carga de sentido al contexto social, político, cultural y simbólico (Vasilachis, 2006), lo que permite poner en juego la mirada, el procedimiento y el mapa de este camino metodológico que se ha escogido para la investigación doctoral.

Es en este sentido que se recurre a la herramienta Biográfico Narrativo, como estrategia de construcción del relato del hermeneuta, donde el discurso de la práctica pedagógica se puede mostrar desde las intenciones y experiencias del maestro, ese maestro que desde el contar su historia podrá mostrar las relaciones, concepciones y limitantes en función de la pedagogía y el currículo, para finalmente desde la narración contar ese relato como atraviesa la historia, las historias y la vida del sujeto que enseña.

La herramienta biográfica narrativa recurre a la ayuda de la historia de vida como estrategia para la conexión de los relatos, desde una “trama simbólica con indudable

protagonismo de la autorreferencia, en una gama que va desde formas más o menos canónicas del testimonio, las memorias, la biografía y la autobiografía, los relatos de vida o de trayectorias” (Arfuch, 2013, p. 13), que se interconectan y dan sentido a las prácticas pedagógicas del maestro formador de la Escuela Normal.

Es ese espacio biográfico el que inicia por los tonos del sitio y lugar (Arfuch, 2013), partiendo del espacio como lugar para el encuentro, para la recapitulación de la memoria y la reconstrucción de las narrativas que habitan en el discurso que se disgrega de las prácticas pedagógicas de los maestros. En esta línea de sentido, la autobiografía “en tanto irrupción de imágenes de o en un lugar, los lugares como escenarios obligados desde la memoria de los objetos” (Arfuch, 2013, p. 39) posibilita recapitular esas historias de vida de los maestros formadores de las escuelas normales, y a su vez trazar las líneas de relación continua y discontinua entre el saber pedagógico y el currículo.

Es así como la herramienta biográfica narrativa, que se interconecta con la historia de vida, posibilitó en el marco de esta investigación doctoral reconocer desde el ser del maestro formador donde se dan los diálogos intercríticos intencionados entre el saber pedagógico y el currículo; y es en aquellas líneas del relato, con cargas subjetivas donde

En términos de emoción, imaginación y conocimiento, da cuenta la relación particular que se establece con sus personajes: una distancia que los deja ser sin sobrecarga de interpretación, a través de sus cartas, de sus obras, de las escenas recuperadas en los testimonios, y a la vez una cercanía familiar, como de alguien

que participará de esas escenas, en un trasfondo amable, por momentos irónico pleno de humor y también crítico, en una actitud no complaciente, pero sí considerada y valorativa. (Arfuch, 2013, p. 52)

Desde este ángulo, una importante justificación del uso de esta herramienta es partir de la premisa que en carreras como la pedagógica, lo que el sujeto es o siente no puede ser separado del ejercicio profesional (Bolívar et al., 2011), por ende para el análisis de lo rizomático y lo sensible es necesario el uso de herramientas como lo biográfico narrativo, que nos permita ver más allá de lo que pasa en la escuela, y ver cómo la experiencia (Larrosa, 2006) se convierte en un factor determinante para ver, escuchar y sentir los diálogos intercíticos entre el saber pedagógico y el currículo.

Partiendo de estas cargas de sentido que convergen en el diálogo intercítico, es necesario generar articulaciones a los relatos, que muchas veces no podrán observarse como puntos conectados, sino por el contrario, como líneas de fuga (Deleuze, 1995) que se escapan sin aportar sentido a la construcción colectiva del campo disciplinar y profesional de la pedagogía; dicha articulación no siempre es clara, y ronda “como inquietud teórica, toda evocación de “lo colectivo” –la memoria, el imaginario, las representaciones, las identidades– y que merece por lo tanto ser analizada en particular” (Arfuch, 2013, p. 14).

Cabe preguntarse entonces ¿cómo se hará la conexión de los puntos del rizoma sensible?, es por ello que es importante precisar que en aras de generar conexiones y caminos dentro de los relatos del maestro, estos serán analizados de manera particular desde el reconocimiento de las

categorías de saber pedagógico, currículo y práctica pedagógica al interior de sus formas de concebir la pedagogía en el proceso de formación de maestros; al visibilizar estas formas particulares se podrán establecer desde los nudos problemáticos del rizoma, las conexiones entre relatos.

Aquí conviene detenerse un momento, y precisar cómo se hizo el análisis de las historias; en primera instancia, como se enunció en el párrafo anterior, se partió de tomar las historias de vida de los maestros participantes de la investigación, al interior de estos relatos se visibilizarán las concepciones de saber pedagógico, currículo, prácticas pedagógica y como ésta última sirve de puente para el diálogo intercultural entre los dos primeros conceptos. Al tener estas claridades, se tomarán los relatos de todos los maestros participantes y se empezarán a generar las conexiones rizomáticas sensibles (mapa) que permitan reconocer los puntos comunes y las líneas de fuga (Deleuze, 1995) al interior de las relaciones. Finalmente, con este árbol del rizoma sensible se reconoció en el proceso de formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores de Antioquia no existen conversaciones intencionadas entre el saber pedagógico y el currículo.

Adicional a todo lo que se ha descrito, es importante precisar que esta herramienta narrativa pretende que se pueda entender como “narrativa, la cualidad estructurada de la experiencia (moral) entendida/vista como un relato; por otro, las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar et al., 2011, p. 14), una narrativa que cobra sentido en su

propio relato, que se dirige a la naturaleza del contexto, específica y compleja de los procesos educativos.

Finalmente, la herramienta biográfica narrativa, desde las historias de vida y desde una perspectiva post-estructuralista posibilita que el investigador se introduzca en la comprensión del fenómeno en relación al mapa y el procedimiento; generando un relato continuo, una conexión rizomática de la historia de vida del maestro para poder ver desde donde se dan los puntos de encuentro y líneas de fuga (Deleuze, 1995) entre el currículo y el saber pedagógico, dónde se generan esos diálogos intercríticos en la práctica del maestro de la escuela normal.

### **3.4 La definición del espacio**

Para definir el espacio y el lugar donde se llevó a cabo esta investigación, se comenzó por comprender el objetivo central de la misma, el cual busca analizar los diálogos intercríticos entre el saber pedagógico y el currículo en las escuelas normales superiores. Con base en esto, se consideró que en Colombia hay un total de 137 Escuelas Normales Superiores, de las cuales ocho son de carácter privado. Para la selección de las escuelas a estudiar, se tuvieron en cuenta los contextos en los que el investigador se desenvuelve, eligiendo así cuatro escuelas normales superiores privadas y públicas, utilizando los siguientes criterios:

- Que se encuentren ubicados en el Nodo Antioquia de ASONEN

(Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores)

- Que las cuatro ENS seleccionadas cuenten con registro calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional, y que hayan vivido el proceso de acreditación previa, acreditación de calidad, renovación de acreditación y emisión de registro calificado acorde a la normatividad vigente por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Que una de las ENS seleccionadas se encuentren en ciudad capital de departamento.
- Que dos de las ENS seleccionadas se encuentren ubicadas en municipios con menos de 40.000 habitantes.
- Que mínimo dos de las ENS seleccionadas estén entre los municipios de alta afectación por el conflicto (ZOMAC) determinados por la Consjería para el Postconflicto de la Presidencia de la República.
- Que dos de las ENS seleccionadas sean no oficiales.
- Que dos de las ENS seleccionadas sean oficiales.

Estas características permiten que en el ejercicio de diálogo con los actores seleccionados, se posibilite que se comprenda la pedagogía y el currículo como un ejercicio que hace parte del ADN de la institución, y en el cual se ha venido dialogando desde los inicios de éstas como Instituciones Educativas formadoras de maestros.

Es así como al tener en cuenta las características antes descritas, las Escuelas Normales Superiores que son seleccionadas son las siguientes:

- **ENS La Merced de Yarumal** (Privada, Municipio ZOMAC , menos de 40.000 habitantes)
- **ENS Antioqueña de Medellín** (Privada, Capital de departamento).
- **ENS Miguel Ángel Álvarez de Frontino** (Oficial, Municipio ZOMAC, menos de 40.000 habitantes)
- **ENS Jericó** (Oficial, Municipio ZOMAC)

### **3.5 Los habitantes del espacio y del camino**

Teniendo en cuenta que esta investigación doctoral ha definido un camino que parte desde la mirada histórico – hermenéutica, un mapa del rizoma sensible y una herramienta biográfica narrativa apoyada por las historias de vida del maestro, que básicamente pretende una particular reconstrucción de lo vivido, para que desde un proceso reflexivo se dé sentido a esto (Bolívar et al., 2011), los participantes de esta construcción de nodos problemáticos, conexiones y líneas de fuga en los diálogos intercíticos entre el saber pedagógico y el currículo, tendrán las siguientes características:

- Se seleccionaron dos maestros por cada una de las ENS participantes en la investigación.
- Uno de los maestros debe ser maestro de la formación inicial y otro del Programa de Formación Complementaria, teniendo en cuenta las especificaciones que establece el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1236 de 2020. En el caso de que el docente del PFC sea el mismo de la media, se asume un solo docente por la ENS.

- Los maestros deben llevar un tiempo superior a cinco años en la Escuela Normal<sup>20</sup>, de tal forma que hayan podido participar del último proceso de registro calificado y estén actualmente participando en los procesos de reestructuración del Proyecto Educativo Institucional que vienen realizando todas las Escuelas Normales Superiores del país.

- Serán maestros de aula y no podrán vincularse directivos docentes, a excepción de los coordinadores de práctica pedagógica del programa de formación complementaria.

### **3.6 Protocolo para la construcción y validación del instrumento**

Partiendo de la herramienta biográfica narrativa desde las historias de vida como instrumento para la recolección de la información, en el marco de esta disertación doctoral, se tiene el siguiente protocolo para la construcción y validación del instrumento:

1. Se hace una construcción del instrumento perteneciente a la herramienta biográfica narrativa partiendo de los postulados teóricos (Arfuch, 2013; Bolívar, 2004b; Bolívar et al., 2011; Deleuze, 1995; Deleuze & Guattari, 2004; Hernández Hernández, 2008; Porta & Méndez, 2021; Ranciere, 2011)

---

<sup>20</sup> Es importante que los maestros seleccionados cuenten con la mirada histórica de la práctica pedagógica de la Escuela Normal, y que en esas dinámicas comprendan los cambios que se han gestado en los procesos de acreditación y registro calificado ante el Ministerio de Educación, especialmente en las condiciones de currículo y plan de estudios y concepciones de la práctica pedagógica.

2. Basados en lo anteriormente descrito se presenta el instrumento al Doctor acompañante de la estancia doctoral<sup>21</sup> para su lectura y corrección, y posteriores ajustes por el investigador.
3. Se aplica un piloto con dos maestros de la primera ENS seleccionada y se revisa el instrumento teniendo en cuenta:
  - a. Relación del instrumento con las intenciones generales y específicas de la disertación doctoral.
  - b. Relación del instrumento con el soporte teórico de la herramienta biográfica narrativa y las historias de vida.
  - c. Posibilidad del instrumento de categorizar el relato del maestro formador de maestros desde las categorías de saber pedagógico, currículo, pedagogía y diálogos interculturales.
  - d. Otras que el validador considere.
4. En este sentido la validación del instrumento será de carácter cualitativo, recibiendo realimentación del director de la estancia en cuanto a sus percepciones, posibilidades de mejora y ajustes que requiera el instrumento.
5. Con esta retroalimentación, el investigador hará los ajustes al instrumento y los pasará a revisión del Doctor acompañante de la estancia doctoral para su posterior liberación.
6. Una vez liberado el instrumento se hará entrega del mismo al Director de Tesis asignado por la Universidad Santiago de Cali para el visto bueno final, previo al inicio del trabajo de campo.

---

<sup>21</sup> Estancia Doctoral realizada en la Universidad Autónoma de Baja California con el Dr Sergio Gerardo Málaga.

### **3.7 Protocolo para el trabajo de campo y análisis de información.**

Es importante, en este apartado, subrayar las características que tendrá el trabajo de campo y el análisis de datos en el marco de esta investigación. Es en ese aspecto que debemos tener claro que “dar sentido a los datos biográficos recogidos puede ser una empresa intelectual frustrante, si no se tiene algún tipo de marco teórico y propuestas metodológicas para resolverlo” (Bolívar et al., 2011, p. 20), es por ello que tendremos en cuenta los siguientes pasos para la recolección y tratamiento de la información:

En primer lugar, después de identificadas las Escuelas Normales y los docentes (acorde a lo descrito en los dos puntos anteriores) se procedió a establecer el contacto con los directivos docentes de las Normales Superiores, para acordar las fechas de conversación sobre sus historias de vida; para ello se tuvo en cuenta que la conversación se dará en la misma Escuela Normal, en espacios acordados con los rectores, ello con el objeto de que el maestro que esté participando de la conversación esté ubicado contextualmente en el espacio pedagógico donde desarrolla sus prácticas. El desarrollo de estas conversaciones será de carácter individual, y en casos excepcionales podrán hacerse virtuales teniendo en cuenta las condiciones sanitarias del país, sin embargo todas las conversaciones serán grabadas (previo consentimiento informado) con fines de recopilación de información para el posterior análisis preciso desde el rizoma sensible.

Después de recopilada la información, y teniendo en cuenta que en la estructura de las historias de vida el hilo conductor de la conversación estuvo orientada desde las concepciones de

práctica pedagógica, saber pedagógico, currículo y diálogos intercríticos; la información se tomará de manera individual, y por medio de la **herramienta** Atlas Ti, se inició el análisis individual de cada historia de vida, categorizando el relato en las categorías previamente dichas. En el marco de la clasificación de la información, se relacionan los referentes teóricos (del propio maestro o de los acompañantes del camino de esta disertación doctoral) que tienen estrecha relación con las concepciones epistemológicas y empíricas que el maestro va expresando en su relato.

En suma a lo antes descrito, al terminar la clasificación de la información individual, por categorías, se inicia con el etiquetado de nodos y raíces de conexión en el mismo relato del maestro, para posteriormente tomar toda la información e iniciar a establecer los rizomas de relación y las líneas de fuga (Deleuze, 1995), se puedan establecer a la luz del marco teórico de la investigación y los objetivos de la misma esas relaciones estrechas o dispersas entre el saber pedagógico y el currículo.

Para los fines de la investigación, se hizo un cierre final en función de describir los datos que nos arroja esta información, después de su tratamiento mediante el mapa del rizoma sensible, y así poder generar conclusiones desde el analizar, el comprender, el identificar y el problematizar la cuestión que ha orientado esta disertación doctoral. Es importante destacar, que las conclusiones serán socializadas con las cuatro escuelas normales participantes del proceso, respetando la identidad de los maestros en el relato final; esta socialización tendrá como objetivo que las ENS identifiquen los puntos de conexión y líneas de fuga de sus diálogos intercríticos entre saber pedagógico y currículo en el proceso de formación de maestros, ello con el fin de

revisar a la luz de las dinámicas nacionales de las Escuelas Normales cómo se pueden transformar las prácticas pedagógicas dando respuesta a las exigencias legales, pero a su vez a un ejercicio identitario de concepción de la pedagogía en su contexto.

### **3.8 Fases del camino**

*Fase 1:* Definición de estructura metodológica, que parte de la conceptualización de la mirada, un procedimiento, un mapa y una herramienta.

*Fase 2:* Pilotaje y validación de la herramienta construida para la investigación doctoral.

*Fase 3:* Definición de las Escuelas Normales Superiores a intervenir, teniendo en cuenta *la definición del espacio*.

Fase 4: Selección de los *habitantes del espacio y del camino*.

Fase 5: Aplicación de la herramienta biográfica narrativa con apoyo de las historias de vida a los docentes seleccionados.

Fase 6: Análisis de los relatos y datos cualitativos desde el Mapa (Rizoma – Sensible) buscando los puntos de encuentro y líneas de fuga de los relatos de los maestros en función de los objetivos específicos.

Fase 7: Consolidación de la información y escritura de los aportes en función de la pregunta y los objetivos de la investigación.

### 3.9 Estructura relacional

Para poder aplicar el camino metodológico propuesto desde un diálogo directo con el marco teórico y de acompañantes del camino, se establece una estructura relacional entre las intenciones, las categorías y las herramientas a usar, que posibiliten poner en conversación las voces de los maestros y la teoría recabada que sustenta esta investigación, la cual se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 1:** Estructura de relaciones entre intenciones y camino

OBJETIVOS / INTENCIONES	CATEGORÍAS	HERRAMIENTA
Comprender las concepciones de currículo y de saber pedagógico que perviven al interior de algunas Escuelas Normales Superiores.	Currículo Pedagogía Saber Pedagógico Práctica Pedagógica	Herramienta biográfica narrativa
Identificar los canales de diálogo intercultural que se tejen en la relación entre el saber pedagógico y el	Saber Saber Pedagógico Currículo Rizoma	Herramienta biográfica narrativa

OBJETIVOS / INTENCIONES	CATEGORÍAS	HERRAMIENTA
currículo desde los referentes teóricos y las prácticas pedagógicas de los maestros formadores.		Mapa del Rizoma Sensible
Problematizar las relaciones existentes entre el saber pedagógico y currículo en las prácticas pedagógicas de los maestros formadores.	Práctica Pedagógica Formación Currículo Saber Pedagógico Rizoma	Mapa del rizoma sensible

Nota: Elaboración Propia

Es importante tener en cuenta que para el desarrollo de los relatos y diálogos que se analizarán desde el mapa rizomático ( y como se estableció en el protocolo de análisis de información), se apoyará el ejercicio con el software AtlasTi, de manera que se pueda evidenciar los puntos de conexión de las historias, los puentes que se tejen desde la práctica pedagógica, como a su vez las relaciones complejas que se encuentran en el marco del análisis del objetivo general y la respuesta a la pregunta de investigación.

### 3.10 Formato herramienta biográfica- narrativa

Podrá verse en el Anexo 1.

## **CAPÍTULO 4: CONVERSANDO SOBRE LO ENCONTRADO EN EL CAMINO**

Después de haber participado en el camino, y haber encontrado los puntos de encuentro y las disrupciones en los relatos de los maestros formadores de maestros en algunas Escuelas Normales Superiores del departamento de Antioquia, se entró en una de las fases determinantes de esta investigación: lograr visibilizar las voces de quienes se dedican al oficio de formar en pedagogía, en currículo, en saber pedagógico y en materialización de la práctica pedagógica para docentes que se desempeñarán en las zonas rurales, rurales dispersas y urbanas del país.

Es así, como después de escuchar cinco voces, cinco biografías que nacen del relato y desde la perspectiva del discurso como elemento articulador de las historias, se inicia este proceso de consolidación de la ruta de observancia de materialización de las intenciones de esta investigación, que en su ejercicio rizomático: busca encontrar los puntos de encuentro y de fuga en función de los diálogos intercíticos entre el saber pedagógico y el currículo, partamos entonces de ese análisis desde cada una de las categorías que bien se han descrito desde los acompañantes del camino de esta tesis doctoral.

Antes de abordar cada uno de las voces de este análisis de la herramienta biográfica narrativa, es importante precisar que para guardar la confidencialidad de los maestros participantes de la investigación, estos serán enunciados como Docentes de Pedagogía – DP y serán numerados en orden ascendente del 1 al 5 a través del relato de análisis de datos.

#### **4.1 La concepción de pedagogía que habita la escuela normal.**

En este ejercicio de recolección de datos cualitativos que parten desde el ser del maestro, por medio de la herramienta biográfica narrativa; se empiezan a develar algunas afirmaciones que se han hecho de forma previa en todo el documento, en este sentido nos encontramos con que los profesores encargados de la enseñanza de la pedagogía en la Escuela Normal Superior que hacen parte de la población, no tienen alineado su discurso a una concreción de la misma sea como ciencia, saber, disciplina, ciencias; o como se asumió en esta tesis doctoral como un campo profesional y disciplinar (Runge, 2006), por el contrario como lo afirma uno de ellos, la concepción de pedagogía parte desde la vocación, y se resume en un proceso de autorreflexión, autoaprendizaje y autoafirmación del maestro (DP1, 2022); dando a entender que la conceptualización epistémica y teórica de la pedagogía se desvanece al momento de formar los maestros que egresan de las ENS.

En esta misma línea de sentido, afirma que el concepto de pedagogía que se enseña a los estudiantes de la formación inicial (10 y 11 de la ENS) es la siguiente:

“igual yo creo que la vocación es la parte central de esto, porque ya todo lo que ya se, en lo que continúa, es el resultado de la vocación. Entonces, para este resultado, en cuanto a lo pedagógico, se trata como de un proceso de autorreflexión, de auto aprendizaje, de autoafirmación, que continuamente se debe de estar calificando. Ahí está una de las claves más importantes para los docentes, no solamente de las escuelas normales, sino para todos, la cualificación y la propia autoevaluación de todos los procesos que evidenciamos. Yo inclinaría mucho esa parte, pero igual en ese llamado que nosotros sentimos, para lo cual somos de pronto más habilidosos. Ahí es cuando nosotros optamos por este tipo de licenciatura o de especialización o maestría u otro postgrado por elegir. Entonces, es el llamado que sentimos, sacarlo a flote, pero no dejarlo en ese punto. Y no solamente aprovechar quizá la educación formal, sino todo este tipo de educación informal que hoy por hoy tenemos tanto acceso gracias a la virtualidad, a todo este ecosistema digital.” (DP1, 2022),

Aquí encontramos el primer punto de conexión rizomática con los relatos de los maestros formadores. El DP2 argumenta que la pedagogía puede ser vista como un arte que se vibra con el otro. La docente destaca que este arte no necesita teoría para ser llevado al aula (2022). A partir de estas perspectivas, se puede afirmar que en el proceso de formación de maestros en la Escuela Normal, la concepción de la pedagogía difiere de la construcción de un campo de saberes. Más bien, se asemeja a un conjunto de discursos y creencias sobre lo que se ha entendido como la pedagogía a lo largo de los años: "el arte de enseñar".

Aunado a lo anterior, y en análisis y consonancia con el mapa rizomático, se identifica una primera línea de fuga que se deja ver en los relatos de nuestros maestros formadores de las ENS, donde, en primera instancia, y lejos de esa realidad que enuncian los otros maestros, se concibe la pedagogía como un proyecto educativo, donde se le da la categoría de método para el trabajo con los estudiantes (DP3, 2022), y con disparidad en el discurso se le da a la pedagogía la categoría de base para la formación de maestros.

En relación a estos relatos biográficos del maestro de la escuela normal, surgen definiciones adicionales sobre pedagogía, que siguen siendo puntos de fuga, donde nuestro maestro la asume como arte y como campo disciplinar, que busca el lugar del maestro en la escuela (DP4, 2022); una pedagogía que de nuevo circula en esas esferas de la práctica profesional del maestro, una pedagogía que acorde a estas perspectivas de vida del docente de la escuela normal tiene estrecha relación con el saber pedagógico y el cuidado de la didáctica tal (DP5, 2022), una pedagogía que a su vez es asumida por este maestro como un reto, dado que ha desde su práctica ha sido un reto enseñar que la pedagogía está inmersa en todo lo que hacemos, y este reto me ha llevado a estudiar mucho sobre los temas de los que hablamos.

Como se puede observar, al entrar a esos procesos de comprensión de la pedagogía no hay unas posturas o puntos teóricos de partida que permitan observar desde cuáles ideales educativos se está posibilitando la formación de futuros maestros, es así como se puede afirmar que no hay una concepción de pedagogía única que habite la Escuela Normal, inclusive existen abismales diferencias entre docentes de una misma ENS.

Siguiendo estas afirmaciones, es importante destacar las distintas concepciones sobre el concepto de pedagogía, lo que sugiere que lo mismo podría ocurrir con las otras categorías. Esto demuestra que los maestros que se dedican a la formación de maestros no reciben una preparación específica para su ejercicio profesional. Además, en sus relatos se evidencia que no realizan investigaciones en su campo disciplinar específico. En cambio, sus clases de pedagogía se enfocan en la reproducción de documentos teóricos que no necesariamente están validados. Desde su perspectiva y experiencia, los docentes de la Escuela Normal definen lo que quieren que sus estudiantes comprendan y apliquen en el aula de clase en términos de pedagogía.

#### **4.2 El Saber Pedagógico, un saber sin lugar de nacimiento.**

Entramos a otra de las categorías que nos convocan en esta investigación: es ese lugar de enunciación de aquello que llamamos saber pedagógico, y desde este discurrir de los maestros de las escuelas normales de Antioquia, encontramos diversidad de puntos de colocación epistémica desde donde plantean sus posturas, es así como identificamos que

“El saber pedagógico no es solamente tener claro la conceptualización del área que yo manejo o acompaño con mis estudiantes. Esa apropiación de ese saber pedagógico tiene que ver con esa habilidad para propiciar estrategias en el aula, estrategias que sean acordes al contexto. Entonces, ese concepto se matiza, yo creo mucho en un concepto y es en el contexto para yo poder generar unas estrategias apropiadas, que sean llamativas, que sean acordes a la edad, que sean acortes a las

necesidades e intereses, se debe tener en cuenta el contexto. Entonces, se basa más en las estrategias que como profe implemento, muy enfocado también en el hacer, no solamente pasar de ese saber que yo poseo como profe, sino cómo se transmite a los estudiantes y muy bueno que sea desde el hacer, que los estudiantes aprendan desde el propio explorar del medio natural o físico que conseguimos” (DP1, 2022).

Cabe resaltar en este apartado las relaciones que hace la maestra en cuanto a que existe una estrecha relación a las estrategias metodológicas de un saber disciplinar, lejos de la postura asumida en esta tesis doctoral. Por otro lado, esos maestros desde su formación hacen una relación directa del saber pedagógico con el resguardo de la información, con el archivo pedagógico, así lo relaciona DP2 quien nos afirma que:

“Odiaba cuando decía que me iba a quedar en el programa de formación parlamentaria, porque yo no sé si tú recuerdas a Sonia. Sonia era del archivo vivo de la normal. Y todas mis compañeras me decían, vos vas a ser Sonia, vos vas a hacer la Sonia, vos vas a ser el reemplazo de Sony y eso a mí me molestaba muchísimo. Pero ya uno más adulto y con un poquito más de madurez, comprende que creo que ser Sonia es hasta un honor. Pero bueno, creo que no fui Sonia.” (DP2, 2022).

Sin embargo, desde esta postura que asume la maestra de la ENS afirma que eso hubiera sido lo mejor; porque con ese saber pedagógico desde la concepción del archivo de la historia, se convierte en un saber que se ubica en el espacio, en la consulta, encerrado en los diarios,

observadores, fotos, un saber que le posibilita tener la historicidad de la pedagogía propia de la normal en su radar; a su vez este mismo maestro asume una postura disruptiva desde su percepción de saber pedagógico dado que desde su relato biográfico afirma que “la formación en saber pedagógico en la Escuela Normal es necesario, pero no relevante ¿qué ganamos con una cantidad de teoría si no sabes cómo aplicar eso en el aula?” (DP2, 2022); profundo llamado de atención que nos lleva a analizar ¿Qué es eso que entendemos por saber pedagógico? ¿realmente nos forman en ese concepto de saber pedagógico y sus relaciones con la práctica pedagógica, el currículo y la pedagogía?

Después de plantear estas cuestiones, este maestro profundiza en el saber pedagógico y su relación con el archivo y la teoría. Introduce el concepto de historicidad de la pedagogía y nos lleva a reflexionar sobre "qué sucedía en el mundo en ese momento en que surgió la escuela". El maestro enfatiza la importancia de enfocarse en la realidad, pero no hablar desde la historicidad como un hecho y dato. Al releer las afirmaciones del maestro y lo compartido por los formadores de maestros en la pedagogía, es necesario retomar lo que se afirmó en los acompañantes del camino. Allí se hace explícito énfasis en que el saber pedagógico no es un término teórico que pretende reemplazar las concepciones de pedagogía, educación, currículo, didáctica o ciencias de la educación (Zuluaga, 2020). En cambio, es un espacio y un campo de tensiones e interacciones entre todas estas teorías a través de la práctica del maestro, en la cual reflexiona y se cuestiona. Todo esto ocurre dentro de un campo profesional y disciplinar conocido como Pedagogía.

Sin embargo, acorde con los relatos de los maestros, se puede ver esa percepción de un saber pedagógico que da cuenta del conocimiento de lo histórico (mas no de la historicidad), el surgimiento y la relación con la didáctica y la metodología del hacer del maestro, “Los estudiantes de la ENS en el PFC se dedican más a indagar sobre el saber pedagógico, y aunque se preparan más para la básica primaria buscan que el saber disciplinar se los de una licenciatura” (DP3, 2022) y que a su vez acorde a la concepción teórica del maestro tiene una estrecha relación con la pedagogía, dado que afirma que “para que exista la pedagogía debe un saber pedagógico que lo oriente” (DP3, 2022).

Ahora bien, teniendo como base estos relatos del maestro, también vemos cómo se puede instrumentalizar el saber pedagógico en un diseño curricular, haciendo una estrecha relación en las mallas, cartas descriptivas o contenidos curriculares, y desde la experiencia de formación de maestros se asume que “al interior de la ENS el pensum está pensado con más créditos académicos para el saber pedagógico que para el currículo, por esta razón los maestros saben más de este tema que de otro”(DP3, 2022).

En disonancia con estas posturas de tres de los maestros, tenemos otras visiones epistémicas del asunto del saber pedagógico, donde DP4 nos define el saber pedagógico como el saber del maestro que se reflexiona (2022), una postura más cercana a Olga Lucia , y a su vez DP5 hace una estrecha relación del concepto a la práctica pedagógica narrando en su relato que le enseña a sus estudiantes lo que es el saber pedagógico desde el hacer dentro del aula y cómo se proyecta en la preparación de maestros desde su práctica (2022).

Desde este ejercicio de comprensión del relato biográfico de los maestros, reafirmamos esas mismas condiciones que se daban al conceptualizar desde la experiencia del formador de formadores el término de pedagogía. Hay unas relaciones muy cercanas a la literalidad del concepto, pero poco cercanas a los devenires epistémicos del saber, un saber que dista desde las concepciones Foucaultianas y que se extrae del campo de la práctica, para aterrizar en el escenario de la teoría pedagógica, de esas corrientes contemporáneas o incluso desde la historia del concepto, un recabar arqueológico (no del saber) de la estructura misma del concepto.

Cabe preguntarse entonces, ¿es posible reconfigurar la pedagogía como campo disciplinar y profesional de los maestros con unos docentes recién egresados que no reflexionan su saber pedagógico? Podría darse una discusión amplia y profunda al respecto, pero haciendo énfasis en las intenciones de esta tesis doctoral, es importante resaltar que el maestro en la escuela normal no se forma en saber pedagógico propiamente dicho, asume el saber pedagógico como sinónimo de saber de método, estrategia e historia de la pedagogía como concepto.

#### **4.3 El currículo, la polisemia del concepto.**

Siguiendo este recorrido por las voces de los maestros de las Escuelas Normales Superiores, encargados de formar a los docentes de preescolar y primaria de las ruralidades del departamento, llegamos en sus recorridos de vida a ese concepto polisémico, poli sonoro y diverso del currículo; el cual transita entre las configuraciones de un plan de estudios, de un diseño curricular, de las expresiones culturales de un contexto o la del todo lo que pasa en la escuela.

Antes de iniciar a ilustrar las voces de los formadores de formadores, es importante recordar un poco desde ese discurrir de nuestros acompañantes del camino que:

*The notion of curriculum is ambiguous. In its most simplistic sense it can be considered a synonym for the term “course of study.” (...) Used in this sense, it becomes so broad that it risks being equated with “education.” This lack of sharp boundaries makes Latin American academicians uncomfortable with the concept of curriculum because they see its mere presence as an “invasion” of the pedagogical field and as being responsible for the “impoverishment” of our knowledge about education. Furthermore, in Colombia, the curriculum is regarded as an ideological tool used to displace the role of teachers and schools and pass the control of education to foreign interests. (Montoya-Vargas & Juny, 2014, p. 134)*

Si bien hay disparidades en el concepto, se debe comprender que el término por sí solo genera resistencia a los más puristas de la pedagogía y desde las concepciones de la teoría crítica latinoamericana; sin embargo, la concepción del campo curricular se hace necesaria en los escenarios de formación, alejándola de las rúbricas y diseños instruccionales, y pasándola al campo de tensiones de la cultura, la política, la sociedad y los ideales comunes de un proyecto de país. Teniendo esta claridad, escuchemos los sonidos y voces de nuestros maestros formadores, en cuanto a la concepción e impacto que puede tener el currículo en la formación propia del maestro egresado de la escuela normal.

De este modo, nos encontramos con la primera concepción de DP1 :

“Bueno, el currículo, ya usted me corregirá, lo más importante es que se base en los pilares de la educación. Entonces, si tenemos ese currículo enfocado no solamente en ese hacer y saber, sino en el ser, ahí se logra una interdisciplinariedad. El currículo, yo acabo de nombrar un aspecto que se hace muy importante y es lo que hace de pronto muy llamativo el programa de formación complementaria o el proceso que llevamos con los maestros de formación, lograr una interdisciplinariedad o una integralidad o un conjunto de acciones que hagan que unas áreas tengan complemento con las otras. Entonces ahí está de pronto la magia del currículo o lo que indica verdaderamente un currículo en el programa de formación, porque de pronto no vale mucho”(2022).

Importante resaltar en estas afirmaciones de la maestra de la maestra de la ENS, esa concepción de un currículo que gira su mirada desde las perspectivas internacionales de la educación, esas perspectivas que desde la UNESCO han definido el ser el saber y el hacer como las competencias transversales de la acción educativa, un currículo arraigado a esas posturas de internacionalización de la educación, que se asumen como posturas teóricas derivadas de la investigación en el campo de la pedagogía y del currículo; o que se imponen como ciencia cierta en el desarrollo formativo de los maestros en nuestro país. Es el caso del texto de Jackes Delors “La educación encierra un tesoro”, que se ha asumido en la formación de maestros de educación preescolar como los pilares fundamentales para la creación de escenarios de aprendizaje, y se vuelve texto de lectura obligada en los programas.

Distanciándonos un poco de ese uso de los textos desde la internacionalización de la educación en Colombia, la maestra de esta Escuela Normal nos deja ver una relación, un puente de diálogo entre el currículo y la práctica pedagógica, ya que asume que “no es importante el currículo si la práctica pedagógica no se alinea a lo que ellos van viendo, ejemplo si hacen su práctica en primera infancia, entonces el currículo dará elementos pedagógicos y didácticos referidos a estas áreas” (DP1, 2022), si bien se desdibuja ese punto de colación epistémica del currículo, si se logra comprender que el ejercicio intencionado desde la práctica como canal de diálogo intercultural posibilita que los maestros generen espacios de configuración de la pedagogía como campo de tensiones, donde el currículo habita, encontrado esos puntos de encuentro en nuestro mapa rizomático que nos permite ver esas relaciones estrechas que deben existir entre ambos campos, tal como se ha venido afirmando en esta tesis doctoral.

Es tan imperante esta relación para nuestra maestra, que asume que “el currículo, necesita, debe y tiene que ser interdisciplinar en las Escuelas Normales desde la práctica pedagógica para materializarse en los procesos de investigación de los maestros en formación” (DP1, 2022), y así amplía esa visión del currículo como un escenario de transformación cultural, un escenario que abre el debate desde el campo de tensiones del currículo que desde la investigación educativa profundiza las relaciones teóricas que se pueden tejer desde la pedagogía, un currículo que posibilita la articulación del campo desde la investigación.

Por otro lado, desde esas voces que tienen los maestros en sus relatos narrativos, nuestra DP2 nos trae a colación una postura que dista de la planteada por la anterior maestra, dado que

asume ese “ el currículo es la carta de navegación, vos le das intención” (2022) y a su vez tiene relación con las afirmaciones de DP3 quien afirma que este “se concentra el currículo desde las didácticas específicas de cada una de las áreas que deben enseñar” (2022) es decir un currículo con una mirada mucho más instrumental, hacia el diseño, hacia el contenido, competencia o desempeño que se lleva al aula; afirmaciones con estrecha relación con las posturas que asume DP4 , quien lo vive como “ estándares, DBA y mallas curriculares que los maestros preparan” (2022); es así como tenemos dos posturas totalmente distantes, dos puntos de fuga entre esas percepciones que viven desde la experiencia (Larrosa, 2006) de vida, de eso que desde sus prácticas, formación y diálogo natural viven al interior de sus escuelas normales.

Puede observarse con estas afirmaciones de los maestros de las ENS que en definitiva el currículo, tal como la pedagogía, parten de un concepto de lo aprendido en la formación y la experiencia de cada uno de ellos, pero no da respuesta a unos fundamentos teóricos consolidados y que den una fuerza a la formación del maestro en estos aspectos, inclusive se puede ver como se da respuesta más a una formación inmediata para el ejercicio<sup>22</sup> que se preocupa más por darles formación en Didáctica de las ciencias, sociales o cualquier otra área del conocimiento. Donde se aprenden los elementos básicos del diseño curricular en Colombia: estándares, lineamientos, desempeños, etc. Sin embargo, se deja por fuera la construcción de currículos como proyectos culturales, políticos, comunitarios y de transformación social.

---

<sup>22</sup> Es importante tener en cuenta que el Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores, acorde al Decreto 1236 de 2020 se conforman por cinco semestres para estudiantes no egresados como bachilleres de una Escuela Normal y cuatro semestres para un Bachiller de una ENS. Al finalizar la formación obtienen el título de Normalistas Superiores el cuál los habilita para ejercer la docencia en primera infancia, educación preescolar y básica primaria; o en el caso de querer desarrollar su ejercicio profesional en el campo directivo, pueden desempeñarse como Directores Rurales.

#### **4.4 La práctica pedagógica que une los conceptos de la ENS.**

Llegamos ahora a un espacio de conceptualización que en la escuela normal se vive en la cotidianidad, debemos tener claro que los estudiantes de las ENS, hacen prácticas pedagógicas desde que están en 8º grado, se formaliza y fortalece en la media y se materializa con propuestas de investigación articuladas en el Programa de Formación Complementaria; esta ubicación espacial de lo que son las ENS en Colombia, nos sirve para comprender como el habitus<sup>23</sup> de la práctica es una cotidianidad en estas instituciones, y mucho más interesante aún, como la reglamentación y legislación colombiana (Decreto 1236 de 2020<sup>24</sup>) establece como factor de calidad una práctica pedagógica que se relaciona de manera intencionada en la investigación en la escuela normal en su proceso de formación de maestros.

Conviene subrayar en este apartado esa concepción de práctica que habita desde las concepciones sociales, una práctica que también se desarrolla desde el campo de tensiones sobre el cual hemos venido disertando a lo largo de esta tesis doctoral, es así como debemos comprender esta como aquella que

---

<sup>23</sup> Se entiende ese habitus como “ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas” (Bourdieu, 1998, p. 15)

<sup>24</sup> Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación-y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes

“está dirigida a construir conocimiento en torno a los objetos de estudio, con implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo como actor esencial al estudiante como sujeto cognoscente. Reconocer al estudiante como un sujeto que aprende, desde una práctica pedagógica, es concebirlo como una mediación que contribuye al desarrollo de las funciones cognitivas, habilidades, destrezas, en sí, a su potencial humano, buscando que se convierta en agente activo de su propio aprendizaje. De aquí que sea esencial también hacer esta mirada asociada a la reflexión teórica, puesto que la teoría va iluminando el proceso educativo; teoría y práctica hacen una simbiosis para generar nuevos aprendizajes, tanto para el maestro, como para el estudiante” (Parra Bernal et al., 2021, p. 82)

En este sentido, tenemos una práctica que reflexiona la teoría con perspectiva hacia el aprendizaje, una práctica que se convierte en un vehículo de tránsito, de diálogo intercultural entre la pedagogía y el currículo, tal como lo afirma DP2 quien afirma que “la práctica puede ser un camino entre la pedagogía y el currículo (...). Es la posibilidad de vincular el currículo y la pedagogía al tiempo” (2022), será entonces labor del formador de formadores generar estas intenciones al momento de llevar a los estudiantes a la práctica en diferentes contextos.

Por otro lado, y en conexión con lo planteado previamente es interesante escuchar esa voz del maestro DP3 quien plantea que “todo maestro que se va formando llega con unos conceptos generales sobre lo que es la pedagogía, y en el camino irá mejorando y perfeccionando y

generando una experiencia que amplía el conocimiento de este saber” (2022), y asume que ese perfeccionamiento lo da la práctica, una práctica que desde la postura de DP4 es “la materialización de la pedagogía del maestro” (2022), ahora bien es importante cuestionar estos roles que se le dan a la práctica, dado que si bien puede ser un espacio para el confrontar, para el discutir, se dejan entrever esos puntos de fuga conceptuales que se viven desde la experiencia de cada maestro, dado que si la práctica es un espacio común para materializar la pedagogía, poner en juego el saber y desarrollar esos elementos del currículo del maestro que se forma en la Escuela Normal ¿Por qué no hay diálogos intencionados que vinculen al saber pedagógico y el currículo en los escenarios de la formación del sujeto? ¿Por qué persisten elecciones de los maestros formadores, que aun sabiendo la necesidad del diálogo entre currículo y saber pedagógico prefieren dedicarse al a práctica y tal vez sólo a la transferencia de información? Muchos interrogantes tal vez que será necesario discutir en las conclusiones de esta tesis doctoral.

#### **4.5 Un diálogo intercrítico que no habita en la escuela.**

Cuando hablamos de diálogo intercrítico al interior de esta tesis doctoral, evocamos el proceso de conexiones que se dan en torno a la criticidad de un proceso, que genera conexiones y puntos de fuga desde esa concepción rizomática (Deleuze, 1995) que se busca demostrar en esta tesis desde el saber pedagógico y el currículo. Es así como se busca ver en esas conexiones o disrupciones, cómo ambos conceptos pueden pasar a ser críticos y transformadores desde la práctica como puente de conversaciones, que sugiere relacionar esa variedad de experiencias e identificaciones con lo que los maestros y los sujetos traen a clase (Giroux, 2013).

Echemos una mirada en rededor de esta conversación, de este posible diálogo que los maestros de las Escuelas Normales observan como posibles, nuestra DP1 afirma que “el currículo y el saber pedagógico se relacionan de manera continuamente, decir que no se relacionan constantemente es decir que no se usan estrategias pedagógicas y formativas” (2022), a su vez afirma que “el saber pedagógico y el currículo deben estar ligados, es el saber pedagógico el que nos dice cómo debemos actualizar ese currículo” (2022), una mirada que denota una estrecha relación entre ambos conceptos, que si bien hay una postura epistémica de los conceptos que puede distar de las afirmaciones que se han hecho en los acompañantes del camino, genera una conexión, ese diálogo intercrítico que parte de los puntos de conexión desde la práctica del maestro.

Sin embargo, esta misma maestra nos llama la atención y nos dice que “esas prácticas docentes hay veces son intencionadas, otras veces están inmersas” (DP1, 2022) lo que nos va mostrando que en el ejercicio cotidiano de la práctica, que se convierte en vehículo entre saber pedagógico y currículo, la interacción no es planeada o intencionada, puede perderse del radar porque inclusive desde algunas perspectivas no es necesaria, tal como lo cuenta desde su ser y hacer DP2 quien nos cuenta que “la formación en saber pedagógico en la Escuela Normal es necesario, pero no relevante ¿qué ganamos con una cantidad de teoría si no sabes cómo aplicar eso en el aula?” (2022).

Este argumento corresponde muy bien a las afirmaciones de la maestra quien nos cuenta que desde su forma de concebir la formación en saber pedagógico y currículo, y “siendo muy honesta, no hay relaciones conscientes. Ejemplo al ser normalista se da por entendido que

entiendo el rol de la pedagogía en la formación de sujetos, llego a mi licenciatura a aprender inglés, pero no a ver didáctica, en la práctica me estrello” y con ello esta maestra aduce que esas desconexiones se dan por la falta de lectura de contextos para hacer diálogos entre pedagogía y currículo y que si bien la práctica puede ser un camino de conversación, la práctica debería ser una exigencia desde el primer momento para vincular pedagogía y currículo al tiempo.

Otro ejemplo de lo que se viene arguyendo, es la postura planteada por DP3 quien desde su experiencia de formación de maestros nos cuenta que este ejercicio de diálogo “se deja a la intuición del maestro, debería ser una acción intencionada, pero cualquier saber que se enseñe a los maestros debe estar relacionado con ambos” (2022) interacciones que muchas veces pueden quedar planeadas o diseñadas en los formatos que establezcan las instituciones para documentar sus procesos, pero que no llegan al aula de clase, finalizando en lo que nos cuenta DP4 afirmando que “no existe, no hay puentes, no hay diálogos, son dos caminos distintos” (2022).

Es oportuno ahora, analizar estas afirmaciones que los maestros plantean, donde desde sus concepciones hay un instrumento claro para el diálogo intercultural y es la práctica pedagógica, pero a su vez afirman que estos diálogos no existen, o como diría DP5 “no se planean, no se estructuran, no se intencionan” (2022), lo que hace que si bien existe el puente no fluye el mensaje requerido para que los maestros en su ejercicio cotidiano relacionen el saber pedagógico y el currículo, es por ello que es necesario hacer énfasis que esa noción de práctica

Designa los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de

conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía; las formas de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad que asigna funciones a los actores educativos (maestro y alumno); las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico. (Parra Bernal et al., 2021, p. 84)

En conclusión, podemos observar acá la necesidad manifestada por los maestros de pedagogía de las escuelas normales superiores, quienes forman docentes para preescolar y básica primaria; donde reconocen que la práctica pedagógica es un puente de diálogo intercultural entre saber pedagógico y currículo, pero a su vez asumen que desde su ejercicio formativo no generan acciones intencionadas para que los futuros profesores conozcan como vincularlos, entrelazarlos y unirlos en aras de generar procesos de discusión en el interior del campo disciplinar y profesional de la pedagogía. Existen los caminos, faltan las intenciones.

## CAPÍTULO 5: NUESTRO PUERTO DE LLEGADA

“La reforma de la institución educativa tiene un objetivo vital: la reforma del pensamiento que permitirá el pleno empleo de la inteligencia: se trata de una reforma no programática sino paradigmática, que atañe a nuestra aptitud de organizar el conocimiento”

*Edgar Morin*

Para el desarrollo de las conclusiones a las que se ha llegado en esta disertación se hará el proceso desde la comprensión de las intenciones para cerrar con el desarrollo de nuestra pregunta de investigación, para así finalmente ver desde el camino propuesto cómo se evidencian esos puntos de fuga y encuentro entre las concepciones, teorizaciones y materializaciones del saber pedagógico y el currículo.

Sin embargo, antes de iniciar con ese hilo conductor de lo propuesto, es importante validar ese escenario sobre el cual se ha puesto el currículo y el saber pedagógico en el contexto de las voces de los maestros que han participado en esta investigación, una voz que, desde la conexión rizomática y el análisis de lo sensible, cobra sentido desde sus puntos de encuentro y de fuga. Lo primero es reconocer, como se ha anunciado previamente que no existe un canal de diálogo intercultural entre el saber pedagógico y el currículo en la formación de maestros en las Escuelas Normales por el contrario las prácticas pedagógicas se convierten en un “campo de

batalla” entre los saberes disciplinares, la formación previa del maestro y la relación del contexto en el desarrollo de la interacción enseñanza – aprendizaje, donde por dos caminos diferentes comienzan a habitar el saber pedagógico y el currículo.

Se hace evidente entonces, cómo la falta de claridad e identidad en el ejercicio de la formación de maestros, afecta los espacios de configuración de la pedagogía y el currículo, identidad asumida como aquella que se construye “sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento” (Hall & du Gay, 2003, p. 15) y que en este sentido es parte de la vocación y de la formación que tiene el maestro, factores determinantes en la construcción de saber pedagógico, para ello se hace necesario tener un diálogo permanente entre los actores, que conduzca hacia una visión más acuciosa sobre aquello que se considera como lo profesional en la identidad docente (de Tezanos, 2012). Sin embargo, se hace necesario comprender cómo esta falta de reconocimiento por parte del maestro no posibilita un diálogo fluido entre el saber pedagógico y el currículo, asumiendo así que los distintos lugares de enunciación de los sujetos que enseñan dificultan la conceptualización de la pedagogía como saber fundante.

En este sentido, y observando las posturas planteadas por los maestros formadores, se deja ver que las conceptualizaciones de pedagogía y currículo en la Escuela Normal no parten de la investigación teórica que se ha hecho sobre el campo, sino que depende más de las posturas académicas que asumen los organismos internacionales en los cuáles el país se inscribe, y que el Ministerio de Educación reafirma en sus referentes técnicos. Cabe entonces preguntarse, ¿qué rol

juega la internacionalización de la educación en los procesos de consolidación epistémica del saber pedagógico y el currículo? Podrán ser muy obvias las respuestas, pero en otros casos son acciones que no son tan legibles y observables en el discurso de formación de nuestros maestros en Colombia. Es importante reconocer y valorar cómo estas acciones internacionales determinan e influyen los procesos de formación de maestros al interior de las Escuelas Normales Superiores.

Aunado a lo anterior, desde esta mirada, donde planteo que la configuración de las líneas de política de formación de educadores en las Escuelas Normales Superiores, desde el año 1999<sup>25</sup>, se ha visto influenciada en los informes que ha generado Unesco para diagnosticar el estado educativo de la niñez en Latinoamérica, tan cierto es que uno de los textos de obligatoria lectura en las “didácticas de la educación preescolar o en los seminarios de educación preescolar” es “La Educación encierra un Tesoro” de Jaques Delors (1999), lo que denota que efectivamente la circunscripción del estado colombiano a las diferentes convenciones y organismos internacionales tiene estrecha relación con la formación de nuestros maestros; en este sentido podremos soportar nuestras afirmaciones desde el análisis que hace el profesor Quiceno:

Si bien la formación y la formación de docentes se estructuran en Colombia, entre 1991 y 2002, sus principios vienen del año 1963, cuando se presenta el primer informe Unesco, sobre La crisis mundial de la educación. Varios informes, el de 1972, y el de 1998, presentaron los principios que van a ser los que definen la

---

<sup>25</sup> En este año el Ministerio de Educación Nacional inició el programa de resignificación de las Escuelas Normales Superiores en Colombia, que inició con la autoevaluación institucional, luego pasó a la Acreditación de Calidad, para transformarse después en Acreditación de Alta Calidad.

formación en el mundo. En Colombia, en 1991 se formula la ley 115 o Ley General de la educación, que acoge estos principios, diríamos que de un modo superficial, la Ley no sigue de cerca estas políticas de formación mundiales, sino que lo hace desde su parte local. Hay que tener en cuenta que la recomendación mundial, es que los países piensen en lo local, es decir en sus propios problemas. De este modo la Ley se dedica a pensar lo local, que es el entorno, las necesidades más urgentes, los problemas a resolver. (2020, p. 17)

Como se puede observar la definición de la estructura de política educativa en Colombia, en cuanto a la formación de maestros, tiene una alta influencia de las convenciones internacionales establecidas y suscritas por nuestro país, lo que influye de manera directa en las concepciones de currículo y saber pedagógico que se construyen en desde las escuelas normales y las facultades de educación; situaciones que podemos observar en la materialización de la ley general de educación, que entre sus aspectos para la formación de maestros incluye la propuesta del PEI, la formación pedagógica, pensada en la relación teoría y práctica, la pedagogía como saber y la investigación pedagógica (Quiceno, 2020) lo que devela esas relaciones de tensión entre las concepciones de lo local y lo internacional.

No obstante, es importante reconocer que desde el ejercicio de la conceptualización del saber y el currículo, Colombia ha circunscrito esa mirada que tiene UNESCO sobre las políticas educativas, el pensar lo local para llegar a lo global, entonces el dispositivo instalado para proyectar la formación del maestro parte de esa falacia de lo territorial para llegar a esa mirada internacional de la educación, sería entonces importante preguntarse ¿cuáles son las posturas

epistémicas sobre las cuales las Escuelas Normales enmarcan sus discursos para definir el concepto de saber pedagógico y currículo? ¿responde a una mirada de la cientificidad del saber y de la construcción de diálogos intercíticos de los conceptos, o sólo desde la mirada de los documentos y acuerdos regionales de los distintos organismos internacionales?

Precisamente esas disruptivas son las que genera esta tesis doctoral, al entrar a consolidar esos espacios que se deban dar en el *diálogo intercítico entre el saber pedagógico y el currículo en el proceso de formación de maestros desde la Escuela Normal* y desde esta mirada crítica debemos comprender que el saber pedagógico trasciende de este espacio de configuración académica y teórica y pasa a convertirse en un marco social, que posibilita la generación de preguntas y lenguajes (Casas & García, 2016). Se asume así un saber desde una mirada amplia, donde cabe la ciencia, la cultura, los conceptos sociales y epistémicos, un lugar de real diálogo transdisciplinar.

Todo lo dicho hasta ahora, invita a reflexionar sobre la importancia de repensar el accionar educativo, a cargar de sentido la construcción de políticas educativas relacionadas a la formación de docentes en nuestro país, donde las definiciones teóricas, epistémicas y de construcción teórica del saber pedagógico y el currículo no pueden partir de las convenciones internacionales, por el contrario deben partir de la realidad de la investigación y reflexión de la pedagogía como campo disciplinar y profesional, una teorización de la pedagogía que nace del ser del maestro y desde su formación específica, desde la verdadera concepción de lo local.

Ahora bien, esto no sucederá si en el desarrollo de estos ejercicios de formación la

Escuela Normal no asume su rol de productora de conocimiento en el campo de la pedagogía y del currículo, no puede pensarse solo en el espacio de formación del maestro en el Programa de Formación Complementaria, por el contrario, desde su naturaleza como formadora de maestros debe atender al cuestionamiento del campo de la pedagogía y del currículo acorde al contexto particular donde se encuentra ubicado. No puede seguir sucediendo que la investigación formativa de la ENS tenga mayor hincapié que la propia investigación de la ENS.

Cabe entonces preguntarse ¿cómo lograr esos cambios en el fortalecimiento de la formación de maestros de la ENS en cuanto al campo del saber pedagógico y del currículo? En primer lugar el maestro que se encarga de ahondar la disciplina de pedagogía y currículo, si bien debe comprender los fenómenos históricos que han vivido los campos, se ahonda más desde el análisis de las situaciones contextuales para el fortalecimiento de los campos en mención, donde se logre visibilizar el rol que tiene el maestro de aula, de la ruralidad, de los modelos educativos flexibles, de las condiciones sociales adversas y favorables en la alimentación del campo disciplinar y profesional de la pedagogía. Por otro lado, visibilizar el currículo más allá de los estándares o lineamientos que emane el ente rector de política del Estado (Ministerio de Educación Nacional) y por el contrario asumir el currículo como ese proyecto educativo de transformación cultural, social y política que tiene como objeto formar sujetos capaces de responder a las realidades de sus contextos.

Si se logran estas posturas teóricas desde el maestro formador, la Escuela Normal pasará de ese ejercicio de transmisión de hechos históricos a formar maestros que tengan la capacidad desde vincular en el espacio escolar el saber pedagógico desde la reflexión de sus prácticas con

un currículo que forma para la transformación social y cultural, generando así un proyecto de escuela que realmente da respuesta a las situaciones particulares de los contextos, de la ruralidad dispersa que tiene Colombia, de las condiciones de desigualdad e inequidad que vive el país. Necesitamos los mejores maestros, que aportan al campo de la pedagogía y del currículo, formando los maestros que llevarán esas transformaciones a sus aulas.

Pero ¿qué es llevar esas transformaciones a sus aulas? Es un ejercicio simple, lograr que los maestros que se forman en la Escuela Normal dominen los campos de la pedagogía, el currículo desde la vinculación de ambos en su práctica; una práctica que se reflexiona, investiga y transforma el propio maestro para dar respuesta a las condiciones de época, materializando verdaderos diálogos intercíticos entre el saber pedagógico y el currículo.

Por otro lado, y dando respuesta a la pregunta que abarcamos en el párrafo anterior, el maestro formado de maestros de la ENS, se asume que desde el punto de colocación epistémica del saber pedagógico y del currículo como campo, estos no son conceptos acabados, que además requieren posturas subjetivas del sujeto que los enuncia y que además necesita de procesos de investigación que la transformen y que le permitan alimentarse de las prácticas pedagógicas propias, dotando estos de heterogeneidad, diversidad y culturas.

Cómo se puede observar, los espacios de configuración del saber pedagógico y el currículo, desde los diálogos circunstanciales que se gestan al interior del aula, son necesarios para la construcción de políticas de formación docente, de empoderamiento de propuestas pedagógicas orientadas hacia la formación, e inclusive para la negociación conceptual de

espacios académicos y didácticos<sup>26</sup>. En este orden de ideas, y como se enunció previamente se puede afirmar que el encuentro pedagógico y didáctico entendido como aquel que posibilita aprender de oído (Larrosa & Aparici, 2009). Visibiliza las voces, lenguajes y además permite reconocer al otro y lo otro, para así generar acciones formativas hacia la comprensión de la condición humana, para lograr identificar las realidades de los sujetos, generando escenarios para el aprendizaje, la enseñanza y la construcción colectiva del currículo (Quiñones, 2016).

Es así como a su vez genera reflexiones disciplinares que nos llevan a conceptualizar de formas concretas y estructuradas, los métodos y recursos que se requieren para que el diálogo de saberes (disciplinar y pedagógico) confluya de manera natural - en ocasiones intencionada-, con sentido en el aula, generando innovación educativa para la transformación social, desde el ejercicio de las narrativas que habitan en el maestro y los estudiantes, no solamente desde las acciones impuestas por una política de estado, desde un dispositivo que no se entiende y que no permite transformar las realidades necesidades de formación de maestros desde la Escuela Normal.

Aclarado este punto, iniciemos con el abordaje desde cada uno de los puntos guías de este trayecto, donde desde la primera intención de esta investigación de **Comprender** las concepciones de currículo y de saber pedagógico que perviven al interior de algunas Escuelas Normales Superiores, podemos afirmar que existe poca claridad conceptual en los maestros

---

<sup>26</sup> Se entiende la didáctica, como un saber al interior del campo conceptual de la pedagogía, que postula como su objeto de estudio, el proceso docente-educativo, es decir, las actividades que un profesor, educado para ello, provee de manera sistematizada, a sus estudiantes para que estos, mientras se apropian de un saber, se eduquen y se formen (González, 2008).

formadores de las ENS, estas concepciones parten desde su formación y ese concepto de pedagogía y currículo sobre el cual se han formado; que parte de la historicidad del concepto que ha habitado el aula de los maestros en formación a través de los años, pero no de las conclusiones a las que han llegado las investigaciones de los últimos años sobre la configuración de ambos campos.

Es así, como se hace evidente que en la formación inicial de maestros prima mucho más la estrategia pedagógica de las diferentes áreas, que la reflexión en torno a cómo el currículo y el saber pedagógico deben conversar al momento de pensarse un espacio de formación, por el contrario estos conceptos se ven como elementos externos al aula y la escuela, y se quedan en planos teóricos que solo se abordan cuando los docentes se encuentran en sus etapas formativas y se pierden de vista en la cualificación de las prácticas pedagógicas de éstos.

Tal como se pudo observar en el capítulo anterior, esas concepciones que habitan en los maestros formadores corresponden a posturas desde el concepto histórico, desde una línea de tiempo que nos invita a reconocer la pedagogía, el currículo y el saber pedagógico como conceptos independientes, que sólo se encuentran en el discurso teórico; que inclusive no habitan las prácticas pedagógicas, dado que se da una mayor importancia a las cuestiones de las actividades, la metodología de los saberes disciplinares que a la conceptualización y dotación de sentido de los conceptos fundantes del quehacer del maestro.

En este sentido, se afirma que el saber pedagógico y el currículo en la formación de maestros en la escuela normal están atados a reconocer autores clásicos, a analizar posturas

teóricas que inclusive no pertenecen a la pedagogía, pero se les da el sentido de parte de la misma; son unas clases que solo dan cumplimiento al requisito legal y no a la resignificación de las prácticas pedagógicas del maestro; o aún más grave, no se relacionan con la investigación formativa que reciben los estudiantes de la formación complementaria.

Cabe entonces preguntarse, ¿qué elementos se requieren para que el saber pedagógico y el currículo se doten de sentido en el ejercicio de formación del maestro en la escuela normal? En primer lugar, es fundamental revisar los conceptos teóricos sobre los cuales se fundamenta la “clase” de pedagogía y de currículo, dado que se desconoce el devenir epistemológico de los campos, y a su vez las investigaciones y producción de conocimiento que se ha hecho en los últimos años. A su vez, el maestro que forma en saber pedagógico y en currículo en Colombia, en esa formación inicial no recibe capacitación en torno al tema, de hecho en la configuración de las plazas docentes establecidas en el sector oficial, estos maestros no existen, por lo cual se corre el riesgo sobre medida que la asignación de estas “clases” esté supeditada a la disponibilidad horaria de alguno de los maestros de la misma ENS.

En ese discurrir de diálogos, ideas, puntos de fuga y encuentro, abordamos esa segunda intención de esta investigación donde se trata de **identificar** los canales de diálogo intercultural que se tejen en la relación entre el saber pedagógico y el currículo desde los referentes teóricos y las prácticas pedagógicas de los maestros formadores; encontrando un punto común en sus puntos de vista, la práctica pedagógica.

Es importante precisar en este aspecto, que los maestros formadores asumen la necesidad de que exista un diálogo intercrítico, intencionado, cuestionante, que derive en tensiones entre el saber pedagógico y el currículo, y que se debe dar desde las prácticas pedagógicas del maestro, un maestro que es capaz de asumir esa práctica como fuente de saber, como aquella que le permite reflexionar y revisar su historicidad ante la pedagogía. Una práctica pedagógica que lleva al maestro a comprender que el saber pedagógico y el currículo se lleva al aula de manera intencionada, pero ¿con qué objetivo? Con el objetivo de aportar al campo disciplinar y profesional de la pedagogía, un campo que por naturaleza es el hábitat del maestro, y a su vez fortalecer el campo incipiente del currículo en Colombia.

Creo que llegamos al núcleo de este puerto de llegada, donde finalmente hemos de reconocer que el campo disciplinar y profesional de la pedagogía no es habitado por el maestro, por la simple razón que el maestro egresado de la Escuela Normal, al ingresar a su campo profesional no investiga, cuestiona y sistematiza sus prácticas pedagógicas, esto corrobora que nuestro país tiene maestros “tesistas”<sup>27</sup>, que sólo cuestionan sus prácticas para la obtención de títulos académicos; dejando pasar la valiosa oportunidad de que en el espacio del aula de clase, en la institución educativa y con mayor fuerza en la Escuela Normal, realmente se logre que la práctica pedagógica sea un insumo para la producción de conocimiento científico en el campo de la pedagogía y del currículo.

---

<sup>27</sup> El maestro tesista es aquel que se acerca a la investigación en el marco de sus estudios de pregrado y postgrado, pero que al terminar los mismos no sigue generando procesos de cuestionamiento del campo de la pedagogía y del currículo.

En este sentido, es necesario y fundamental que el maestro que forma maestros en la Escuela Normal, asuma su rol investigador, un profesional de la pedagogía que está cuestionando constantemente sus prácticas, las reflexiona y desde ellas asume posturas teóricas y epistemológicas para construir aportes al campo profesional y disciplinar de la pedagogía y a su vez a la configuración del campo curricular. ¿Retos? Muchos, pero es necesario que desde este puente que se teje para el diálogo intercultural entre el saber pedagógico y el currículo, se pase de los discursos a las acciones, la producción de conocimiento y la transformación social de la escuela.

De igual manera al habitar este espacio del puerto de llegada encontramos entre los puntos finales de esta tesis doctoral que permiten ahondar otros aspectos encontrados en el desarrollo de la investigación. En este sentido y frente al saber pedagógico es importante afirmar que este no podrá limitarse a las posibilidades del conocimiento científico, por el contrario, deberá generar nuevas relaciones entre la práctica y la teoría; y para ello es necesario que se tejan nuevas formas de conversar entre la pedagogía y el currículo, entre el sujeto que enseña y los objetos de enseñanza.

Es decir, se hace necesaria una nueva forma de comunicarse, o repensar la existente, una comunicación que reevalúe las estructuras tradicionales desde las que se construyen los actuales relatos de la pedagogía, un espacio que en el aula fluya de manera natural, no forzada; un espacio que por excelencia permite los diálogos entre saber pedagógico y currículo de manera consciente y planeada, no por accidente o por suerte.

Sería prudente entonces, reconfigurar el sentido de la formación en la Escuela Normal entendiéndose como ese espacio mágico por naturaleza, espacio que se convierte en un lugar de la voz donde se va a aprender de oído, que confirma que los buenos alumnos no solo van al aula a inquirir al maestro, y mucho menos a ser interrogados, sino a escuchar. Y desde esta escucha generar conocimiento y aprendizaje libre y autónomo, que los lleve a comprender el mundo desde las cotidianidades y realidades que lo habitan; un espacio que realmente se preocupa por que la pedagogía se asume como un campo profesional y disciplinar, donde el maestro es realmente un protagonista del campo, donde asume su rol de constructor de este, como un actor activo que desde su experiencia aporta a la reflexión y cuestionamiento constante del mismo

Aunado a lo anterior, es necesario que la Escuela Normal en Colombia, genere acciones empoderadas y concatenadas para comprender la relación directa que tienen las diferentes formas de saber con la formación pedagógica del docente, que a su vez configura sus estilos de enseñanza, generando así un saber pedagógico en la medida que el docente reflexione sus prácticas pedagógicas, y que en definitiva vinculan el currículo y el saber pedagógico de manera directa y articulada; no puede seguir sucediendo que en la formación inicial de maestros se siga fortaleciendo un rol teórico de la pedagogía, desligado del campo de la práctica; e incluso una concepción de pedagogía que se queda en el estudio detallado de la historicidad del concepto, pero no de su reflexión epistemológica para participar en la construcción del campo disciplinar y profesional.

Adicional a todo lo mencionado, se requiere de una práctica pedagógica que exige que el maestro se reflexione; esto implica que se asuma como actor del currículo, no un diseñador de

contenidos y competencias, por el contrario un actor cultural que define que los conocimientos, teorías, posturas y los impactos sociales de los contenidos que brindará a sus estudiantes, no sólo respondan a un proyecto político de Estado, sino que le brinden herramientas críticas para asumir posturas ante su vida y la sociedad.

En consonancia con lo antes descrito, un elemento clave en el desarrollo de este recorrido conceptual en el interior de la práctica, es cómo logramos concebir al interior de la Escuela Normal, en sus prácticas pedagógicas el uso de los espacios y del recurso pedagógico y didáctico en la re significación de sus propias prácticas, es así como en las propuestas e innovaciones curriculares en nuestro medio, en consonancia con el uso habitual, la concepción sobre recurso alude a la materialidad de “recursos didácticos”; generalmente se reconocen como tal los libros de texto, los manipulativos, los juegos, los carteles, modelos sólidos, software y otro tipo de implementos llamados “material didáctico”. Partimos entonces de la concepción de que los recursos en el aula, se asocian a los materiales que facilitan la labor docente, y que se articulan a los procesos micro-curriculares que los maestros plantean.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos podemos acercar a la primera conceptualización de recurso pedagógico y didáctico asociado a la práctica, haciendo énfasis en el uso que se dé a los mismos para desarrollar o intervenir alguna función de la enseñanza, y desde ahí podríamos afirmar que las Escuelas Normales se configuran como espacios físicos para el desarrollo de la gestión académico – pedagógica de las instituciones educativas y a su vez posibilitan una mirada escolástica desde la enseñanza, pero posibilitan una mirada crítica al poner en juego el currículo y

el saber pedagógico desde la práctica, facilitando a los maestros esos escenarios para la dinamización del conocimiento y construcción de ciudadanía.

Ahora bien, una práctica pedagógica que se dota de sentido en la Escuela Normal, requiere que la misma sea contextualizada y articulada – cómo se ha reiterado de manera insistente- a la realidad de cada una de los contextos, es por ello que cuando se llevan a deben aportar a la resignificación y reconstrucción de sentido de ese proyecto de currículo propio que atañe a la naturaleza de la ENS. No en vano como lo expresa Martínez- Bonafé:

El éxito de experiencias pedagógicas que han marcado la historia de la práctica educativa (caso de los métodos Freinet o el método Montessori) se explica, entre otras razones, porque supieron instrumentar la comunicación pedagógica y el contacto con el mundo a través de materiales nuevos (Martínez-Bonafé, 1999, p. 9).

Pero la dinamización de la práctica pedagógica en la ENS, se tienen que trascender más allá del uso de los espacios escolar, tienen que convertirse en espacios para la disertación, la concertación, la construcción colectiva de los imaginarios sociales; la práctica asumida como un espacio para el encuentro, que desde una dimensión de lo pedagógico, se entiende como el espacio escolar, las aulas, los lugares donde nos dedicamos a formar como lugar de encuentro, no sólo de los saberes, sino también de los cuerpos y de los lenguajes (Larrosa, 2008), es decir asumimos la práctica pedagógica como un espacio para el encuentro entre comunidad educativa como ese espacio para reconocer al otro y lo otro desde una dimensión más allá de la transmisión

de conocimientos, sino como espacio para reconocer la diferencia, la lectura del espacio, de las emociones, de lo sensible, de lo sencillo, de lo complejo, un espacio para la construcción de relaciones humanas; un lugar para que el lenguaje del maestro, el saber pedagógico y el currículo tomen fuerza y cuerpo.

En este sentido, la propuesta que se asume desde esta tesis doctoral para que la práctica pedagógica se convierta en un espacio de diálogo intercultural entre el saber pedagógico y el currículo es que esta se asuma como aquella donde se posibilita aprender desde la escucha del otro, visibilizando las voces y lenguajes y además reconocer al otro y lo otro, para así generar acciones formativas hacia la comprensión de la condición humana, para lograr identificar las realidades de los sujetos, generando escenarios para el aprendizaje, la enseñanza y la resignificación constante de los campos de la pedagogía y el currículo.

En este sentido, deberá verse la Escuela Normal como aquel lugar donde los sujetos recuperan su voz desde la escucha, donde el uso del discurso académico, social y formativo propende por la construcción de un ideal social, para recuperar el valor del lenguaje, no como instrumento de comunicación, sino como posibilidad de recuperar el valor de lo humano, de lo sensible, que trasciende la dimensión instrumental y que se construye desde la interacción cotidiana; encuentro que puede posibilitar que el lenguaje de vida al campo de lo curricular y lo pedagógico.

En esa dinámica de las reflexiones y las discusiones, es que se vincula la pedagogía como posibilidad para el encuentro, una pedagogía que posibilita el diálogo, el intercambio, el

reconocimiento de los sujetos para lograr el entendimiento y la interpretación de los fenómenos de la educación. Y es precisamente esa dinámica de comprensión, la que hace que la pedagogía como campo disciplinar, no sea un asunto finito, ni limitado, por el contrario, **la pedagogía es un campo en discusión y en formación**, que posibilita el encuentro como acción y pretexto formativo.

Y en este sentido, es importante fijar un punto de vista para el entendimiento de la pedagogía, no por seleccionar de forma aleatoria ni conveniente, sino porque se requiere comprender la práctica pedagógica como un espacio para el encuentro, como ese espacio para la visibilización de un lenguaje incluyente, donde todos se sienten parte, para reflexionar sobre la pedagogía como un hacer desde la humanidad, asumiendo este campo disciplinar como el que me posibilita construir relaciones sociales y tejer conexiones entre los miembros de una comunidad, creando un solo cuerpo para el encuentro, que se manifiesta de diversas formas.

Un campo disciplinar y profesional de la pedagogía que nos habita en lo humano, en esa singularidad que posibilita reconocer el otro y lo otro como se hacen uno desde el encuentro pedagógico, es así como los diálogos interculturales entre saber pedagógico y currículo pasan de ser una noción accidental, para convertirse en el espacio donde los sujetos que formamos y los maestros en formación son reconocidos, validados, escuchados; un espacio donde los sujetos se visibilizan desde una pedagogía donde se es protagonista. Un lugar para aportar a la construcción de un proyecto curricular, para generar encuentros y desencuentros a través de la práctica, no como paso obligado de la formación de maestros, sino como ejercicio de dotación de sentido desde lo colectivo, desde la unicidad de la comunidad educativa.

Finalmente, sí es posible tejer diálogos interculturales entre el saber pedagógico y el currículo; pero para ello la Escuela Normal debe transformar sus concepciones epistemológicas en cuanto a ambos campos, y a su vez formar a los maestros en el cómo a través de la práctica pedagógica se pueden tejer puentes para el encuentro entre el saber pedagógico y el currículo, con el objetivo de llevar los maestros a ser actores principales en la construcción constante de estos campos de tensión, y no dejar en manos de otros actores que están por fuera del aula, la construcción, la delimitación y las líneas teóricas sobre las cuáles nos formamos como maestros. Resignificar la formación inicial de maestros en Colombia no es empezar de cero, es dotar de sentido, investigación, reflexión y transformación lo que hacemos.

## ANEXOS

## Anexo 1: Instrumento

<b>HERRAMIENTA BIOGRÁFICA NARATIVA<sup>28</sup></b>	
<b>CARACTERIZACIÓN</b>	
<b>PROPICIADORES DEL DIÁLOGO</b>	<b>RESPUESTAS</b>
<b>Nombre de la Escuela Normal Superior:</b>	
<b>Nombre del maestro formador:</b>	
<b>Formación en pregrado:</b>	
<b>Formación en postgrado:</b>	
<b>Años de experiencia general:</b>	
<b>Años de experiencia en la ENS</b>	
<b>DEL SER DEL MAESTRO</b>	
<b>1. ¿De dónde nace la motivación por ser maestro?</b>	
<b>2. ¿Cuál es esa diferencia del ejercicio docente en una Escuela Normal Superior con referencia a procesos educativas en instituciones regulares?</b>	

<sup>28</sup> Instrumento validado por el Doctor Ángel Díaz Barriga quien solicitó pilotearlo y saber que ajustes requería, y al hacerlo no hubo necesidad de ajustar acorde a las intenciones de la tesis doctoral. Y revisado y aprobado por el Dr. Sergio Gerardo Málaga director de la estancia doctoral en la Universidad Autónoma de Baja California.

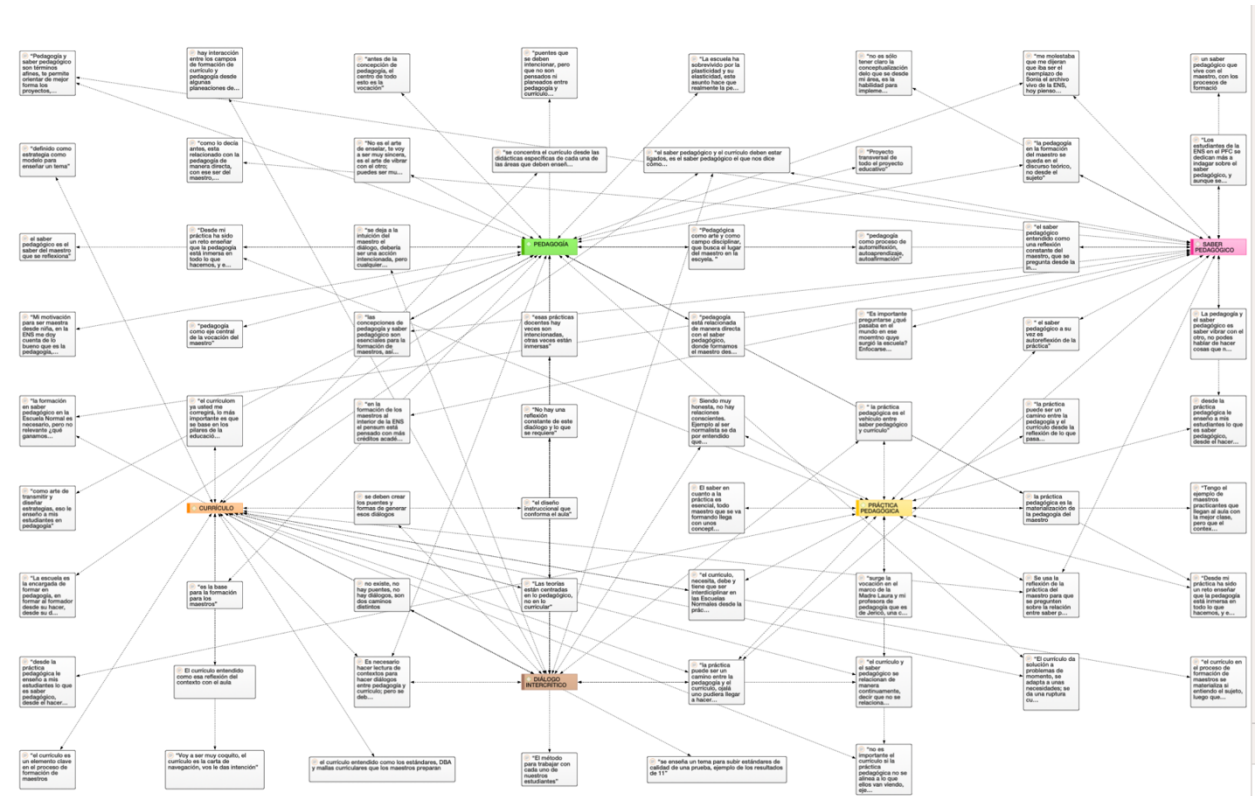
<b>HERRAMIENTA BIOGRÁFICA NARATIVA<sup>28</sup></b>	
<b>3. ¿Ha influido el formar maestros en el fortalecimiento de su proyecto como docente? ¿por qué?</b>	
<b>DEL CONCEPTO DE SABER PEDAGÓGICO</b>	
<b>4. ¿Cuál es esa concepción de pedagogía sobre la cual fundamenta su ejercicio profesional?</b>	
<b>5. ¿Cuál es esa concepción de saber pedagógico?</b>	
<b>6. ¿Considera usted que esa concepción de pedagogía se deriva en la construcción de saber pedagógico?</b>	
<b>7. ¿Considera que la pedagogía puede ser entendida como un campo disciplinar y profesional, tal como lo enuncia el profesor Andrés Klaus?</b>	
<b>8. ¿Qué rol juega el saber pedagógico en la formación de maestros de la Escuela Normal?</b>	
<b>9. Desde la concepción histórica de la pedagogía ¿qué papel juega el saber pedagógico en el desarrollo del ser y hacer del maestro?</b>	
<b>DEL CONCEPTO DE CURRÍCULO</b>	
<b>10. ¿Cuál es esa concepción de currículo en la que fundamenta su ejercicio profesional?</b>	

<b>HERRAMIENTA BIOGRÁFICA NARATIVA<sup>28</sup></b>	
<b>11. ¿Considera usted que en Colombia existe un campo curricular definido o por el contrario es un campo en construcción como lo plantea la profesora Diaz? ¿porqué?</b>	
<b>12. ¿Considera importante el dominio teórico del currículo por parte del maestro en formación? ¿por qué?</b>	
<b>13. ¿Cuáles son esas acciones que materializan el currículo en el proceso de formación del maestro?</b>	
<b>DEL DIÁLOGO INTERCRÍTICO</b>	
<b>14. ¿Considera que hay una relación consciente y directa entre el saber pedagógico y el currículo? Por qué</b>	
<b>15. ¿Qué papel juega la práctica pedagógica en las relaciones entre saber pedagógico y currículo?</b>	
<b>16. Desde su experiencia formando maestros, considera que ¿hay relaciones intencionadas para llevar al aula el saber pedagógico y el currículo en la educación de los sujetos?</b>	
<b>17. ¿Hace parte usted de grupos de investigación o de procesos que conlleven a problematizar la pedagogía y el currículo?</b>	
<b>18. ¿Cuáles de sus acciones formativas generan diálogos y relaciones entre saber pedagógico y currículo?</b>	
<b>DEL VÍNCULO DE LA VIDA CON EL SABER PEDAGÓGICO Y EL CURRÍCULO</b>	

**HERRAMIENTA BIOGRÁFICA NARATIVA<sup>28</sup>**

**19. De todas estas situaciones que hemos venido hablando desde su experiencia pedagógica, desde su ser maestro, desde su hacer ¿cuál es esa experiencia que usted considera ha marcado su vida como maestro en cuanto a esas concepciones de saber pedagógico, currículo y práctica?**

# Anexo 2: Mapa Rizomático



## REFERENCIAS

- Acaso, M. (2013). Lo que los profesores enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden. *Pedagogía y Verdad*. In *Reduvolution* (p. 240).
- Acaso, M., & Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205–218.
- Alba, A. de., & Puiggrós, Adriana. (1995). *Currículum : crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Álvarez- Gallego, A. (2020). Del saber pedagógico a los saberes escolares. In A. Martínez-Boom, A. Ruiz, & G. Vargas-Guillén (Eds.), *Epistemología de la Pedagogía* (Segunda, pp. 92–101). Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, J. (2010). *LA ARQUEOLOGÍA Y LA GENEALOGÍA COMO POSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA ANALIZAR LOS SABERES, LAS DISCIPLINAS Y LAS CIENCIAS*.
- Araya, L. V. (2007). *Aproximación deconstructiva a la noción de Calidad de la Educación en el contexto latinoamericano*.
- Arfuch, Leonor. (2013). *Memoria y autobiografía : exploraciones en los límites: Vol. I*.

Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. In *Cinta de Moebio* (Vol. 59, pp. 221–234). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200221>

Arroyo, M. G. (n.d.). *Los Colectivos Depauperados Repolitizan los Curricula*.

Bejarano-Sanabria, H. C. (2018). La formación en el cuidado de Sí. *Quaestiones Disputatae-Temas En Debate (Quaest.Disput.)*, 11(22), 93–110.

Berales, P. (2007). Gestión escolar: el desafío de la función directiva. *Instituto de Formación Continua Docente*, 715, 1–8.

Bolívar, A. (2004a). El conocimiento de la enseñanza: Explicar, comprender y transformar. *Revista Mimesis-Ciências Humanas (Bauru-Sao Paulo)*, 7(2004), 17-42.

Bolívar, A. (2004b). *El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar*.

<https://www.researchgate.net/publication/295830512>

Bolívar, A. (2008). *DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM: DE LA MODERNIDAD A LA POSTMODERNIDAD* (Primera). Ediciones Aljibe.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2011). *La investigación biográfico–narrativa: Guía para indagar en el campo*. (2nd ed., Vol. 2). Grupo FORCE.

Bourdieu, P. (1993). Génesis y estructura del campo burocrático.

*Actes de La Recherche En Sciences Sociale*, 96–97, 49–62.

Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (T. Kauf, Ed.; Primera). Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (1998). *CAPITAL CULTURAL, ESCUELA Y ESPACIO SOCIAL: Vol. Primero* (I. Jimenez, Ed.; Primera). Siglo veintiuno de España editores, s. a.

Brezinka, W. (1992). Conclusion: On the Variety and Unity of Pedagogical Knowledge. In *Philosophy of Educational Knowledge* (Issue 1972, pp. 243–247). [https://doi.org/10.1007/978-94-011-2586-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-011-2586-4_7)

Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 60(223), 399–413.

Casas, C. P., & García, N. A. (2016). El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la FUCS, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 25(2), 132–140. <https://doi.org/10.1016/j.reper.2016.02.014>

Chair, J. P., & Paraskewa, J. (2016). Desterritorializar: Hacia a una Teoría Curricular Itinerante \*. • *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 85(1), 121–134.

Cuervo, M. (2015). El currículum y las teorías curriculares. Aportes para un debate amplio sobre la calidad en educación superior. *Revista y Debates*, 71, 13–23.

Cuervo-Montoya, E. (2018). ¿Modelo o referentes pedagógicos? Apuntes para una discusión sobre la idea de “modelo pedagógico” en Colombia. *Revista Debates*, 54–64.

da Silva, T.-T. (1999). *Una introducción a las teorías del currículo Currículo: ¿qué es esto?*

de Luque, S. (2010). *LAS CIENCIAS SOCIALES*.

de Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-Saber Pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 7–26.

de Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? *Perspectiva Educativa*, 51, 28.

<file:///C:/Users/Acer/Desktop/Natalia/Semestre 1-2/martha/Dialnet-IdentidadYoTradicionDocente-3826966.pdf>

Deleuze, G. (1995). *Negotiations, 1972-1990*. Columbia University Press.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas, capitalismo y esquizofrenia*.

Diaz Barriga, F. (2016). COMPRENDER LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM COMO UNA CONVERSACIÓN COMPLICADA. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 641–646. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14045395012>

Diaz V, M. (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. In *1993: Vol. I* (Primera). Universidad del Valle.

Diaz V, M. (2016). Del campo curricular en América Latina : elementos para su comprensión. *[Con]Textos*, 5 (20)(December 2016), 23–34. <https://doi.org/10.21774/ctx.v5i20.755>

DP1. (2022). *Herramienta Biográfica Narrativa*.

DP2. (2022). *Herramienta Biográfica Narrativa*.

DP3. (2022). *Herramienta Biográfica Narrativa*.

DP4. (2022). *Herramienta Biográfica Narrativa*.

DP5. (2022). *Herramienta Biográfica Narrativa*.

Fandiño-Parra, Y., & Bermúdez-Jiménez, J. (2015). Capítulo 2 - Práctica y experiencia claves del saber pedagógico docente. In *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente: Vol. Primera edición* (pp. 29–53).

Fives, H., & Buehl, M. M. (2014). Exploring Differences in Practicing Teachers' Valuing of Pedagogical Knowledge Based on Teaching Ability Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 65(5), 435–448. <https://doi.org/10.1177/0022487114541813>

- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*.
- Foucault, M. (2002). La arqueología del saber. In A. Garzón (Ed.), *Siglo XXI Editores* (Primera Edición). Siglo XXI Editores. <https://doi.org/10.2307/2935160>
- Garcés, J. F. (2000). La pedagogía como saber fundante de la formación del maestro. *Revista Paideia*, 8, 18–27.
- García-Martínez, J. A., Cerdas-Montano, V., & Torres-Vitoria, N. (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente y la dirección. *Revista Electronica Educare*, 22(1), 1–28. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.11>
- Gicheol, H. (2002). An Educational Interpretation of Jürgen Habermas's Communicative Rationality. *Asia Pacific Education Review*, 3(2), 149–159. <https://doi.org/10.1007/bf03024908>
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 12(1), 13–26. <http://henryagiroux.com/>
- González, E. (2008). Acerca De Los Conceptos Que Un Profesional Dedicado a La Docencia Universitaria Podría Saber. *Datateca.Unad.Edu.Co*. [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/107056/Unidad\\_3.\\_Docencia\\_y\\_Modelo\\_pedagogico/AC\\_ERCA\\_DE\\_LOS\\_CONCEPTOS\\_MODELO\\_PEDAGOGICO\\_Y\\_OTROS.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/107056/Unidad_3._Docencia_y_Modelo_pedagogico/AC_ERCA_DE_LOS_CONCEPTOS_MODELO_PEDAGOGICO_Y_OTROS.pdf)

- González-Ferro, V. (2019). *El Saber Pedagógico de los Docentes de la Educación Tecnológica*. Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco.
- Grundy, S. (1991). Capitulo Primero Tres intereses humanos fundamentales. In *Producto o praxis del curriculum* (p. 205).
- Gutiérrez, A. (2005). *Las practicas sociales una introduccion a Pierre Bourdieu*. (Ferreya Editor, Ed.; Primera, Vol. 1). Universidad Nacional de Córdoba.
- Hall, S., & du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118.
- Hernández-Hernández, F., & Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 21–48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Jaime-Fajardo, J.-C. (2018). *Detalles de la comunagogía: subjetividades alternativas en prácticas educativas de la acción colectiva de las redes magisteriales*.
- Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). In *Editorial Caminos* (Vol. 1, Issue 2).

Kemmis. (1993). La naturaleza de la teoría del curriculum. In Morata Ediciones (Ed.), *El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción* (Segunda, Vol. 1, pp. 1–250). Ediciones MORata.

Klaus, A., Peña, R., Hincapié, A., Diego, G., Muñoz, A., Carlos, G., & Cruz, O. (n.d.).

*Conversaciones Pedagógicas EL CAMPO DISCIPLINAR Y PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA*. <https://www.freepik.es>

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 87–112.

Larrosa, J. (2008). Aprender de oído. *Intervención En El Ciclo de Debates ...*, 1–6.

[http://ecaths1.s3.amazonaws.com/alfabetizacionacademica/historia/1424145420.5- Larrosa, J.](http://ecaths1.s3.amazonaws.com/alfabetizacionacademica/historia/1424145420.5- Larrosa, J. Aprender de oído.pdf)

[Aprender de oído.pdf](http://ecaths1.s3.amazonaws.com/alfabetizacionacademica/historia/1424145420.5- Larrosa, J. Aprender de oído.pdf)

Larrosa, J., & Aparici, B. (2000). Aprender de oído. El aula, El claro y la voz en María Zambrano.

*REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA*, 26–27, 39–46.

Larrosa, J., & Aparici, B. (2009). Aprender de oído. El aula, el claro y la voz en María Zambrano.

*Educación y Pedagogía*, 26 y 27, 39–46.

Lulo, J. (2002). La vía hermenéutica: las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología. In F.

Schuster (Ed.), *Filosofía y método de las ciencias sociales* (Primera Edición, Vol. 1, pp. 177–235). Manantial.

- Martínez-Bonafé, J. (1999). *Materiales curriculares y cambio educativo. Siete cuestiones abiertas y una propuesta de urgencia-*. 1–17.
- Martínez-Boom, A., Ruiz, A., & Vargas German. (2020). *EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA* (Segunda, Vol. 2da). Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez-Migueléz, M. (2010). *CIENCIA Y ARTE EN LA METODOLOGÍA CUALITATIVA* (Segunda). Trillas.
- Martire, A., & Lave, J. (2016). Afterword: Social practice theory and learning work. *International Journal of Training Research*, 14(3), 256–266. <https://doi.org/10.1080/14480220.2016.1267833>
- Mcgregor, C. (2004). Care(full) Deliberation: A Pedagogy for Citizenship. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 90–106. <https://doi.org/10.1177/1541344603262319>
- Molina, J.-E. (2018). *SENTIDOS Y PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN: DIÁLOGOS ENTRE LA FORMACIÓN, LA VOCACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE*.
- Montoya-Vargas, J. (2018). *El campo de los estudios curriculares en Colombia* (Universidad de los Andes, Ed.; Primera, Vol. 1). Universidad de los Andes.
- Montoya-Vargas, & Juny. (2014). Curriculum Studies in Colombia. In W. F. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (Second, pp. 134–150). Routledge.

Narváez, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, 22(3).

<https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>

Ortiz Ocaña, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 19(29), 165–195.

<https://doi.org/10.19053/01227238.7570>

Osborne, J. (2009). Hacia una pedagogía más social en la educación científica: el papel de la argumentación. *Educación Química*, 20(2), 156–165. [https://doi.org/10.1016/s0187-](https://doi.org/10.1016/s0187-893x(18)30022-3)

[893x\(18\)30022-3](https://doi.org/10.1016/s0187-893x(18)30022-3)

Osorio-Villegas, M. (2015). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 22(26), 140–151. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>

Parra Bernal, L. R., Menjura Escobar, M. I., Pulgarín Puerta, L. E., & Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70–94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>

<https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>

Porta, L., & Méndez, J. (2021). Investigación Narrativa y Biográfico-Narrativa en Educación Transposiciones: la investigación narrativa como estética relacional y ética nómada. *Espacios En Blanco, Revista de Educación*, 2(31), 335–339.

<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-305>

Quiceno, H. (2002). Educación y Formación Profesional. *Cuadernos de Administración*, 28, 89–98.

Quiceno, H. (2020). *Política educativa y formación docente*.

Quiñones, J. E. (2016). *PARQUES Y CIUDADELAS EDUCATIVAS COMO LUGAR DE ENCUENTRO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO DESDE LA RESIGNIFICACIÓN DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES – PEI* (Issue June).

Ranciere. (2003). *El maestro ignorante : cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (N. Estrach, Ed.; 1st ed.). Editorial Laertes.

Ranciere. (2011). *El malestar en la estética* (M. A. Petreca, Ed.; Primera, Vol. 1). Capital Intelectual.

Ríos-Beltrán, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27–40.

Runge, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361–385.

[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

- Runge, A. (2006). *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía : Consideraciones básicas sobre pedagogía , práctica educativa y saber pedagógico Introducción* (No. 1; 1).
- Runge, A. (2020). La conformación disparatada del campo disciplinar y profesional de la pedagogía entre disciplinarización y profesionalización. In A. Martínez - Boom, A. Ruiz, & G. Vargas (Eds.), *Epistemología de la Pedagogía* (Segunda, Vol. 1, pp. 168–216). Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A., & Muñoz, D. (2012). Pedagogía Y Praxis (Práctica) Educativa O Educación. De Nuevo: Una Diferencia Necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75–96.
- Sacristán, G. (1991). EL CURRÍCULUM COMO CONCURRENCIA DE PRACTICAS. In *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (9th ed., Vol. 1, pp. 119–126).
- Sacristán, G. (2010). ¿Qué significa el currículum? In *Saberes e incertidumbres sobre el currículum: Vol. II* (pp. 15–40).
- Sacristán, G. (2013). ¿Qué significa el currículum? In *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (Primer Edición, pp. 23–43). Ediciones Morata.
- Saldarriaga, O. (2016). La escuela estallada: diálogo entre dos nociones de práctica pedagógica. *Revista de Cultura Nacional*, 20(41), 12–20.

- Sánchez-Amaya, T., & González-Melo, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 241–253. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4>
- Saur, D.-G. (2008). ¿APLICAR LA TEORÍA? REFLEXIONES EN TORNO A LA NOCIÓN DE APLICACIÓN EN EL ANÁLISIS DE DISCURSO. *II Encuentro Internacional: Giros Teóricos*, 1–16.
- Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice* (First Edition). SAGE Publications Inc. [www.sagepublications.com](http://www.sagepublications.com)
- Soler López, M. L., & Martínez B., N. D. (2014). Gestión Curricular Base De Calidad Académica. *Revista Experiencia Docente*, 1(1), 09. <https://doi.org/10.18180/j.edv1n1a012015>
- Soto, M., López-Esteban, C., & Sánchez-García, A. B. (2016). La perspectiva biográfica. El proceso de construcción del saber pedagógico. *Teor. Educ.* , 2, 249–265. <http://hdl.handle.net/10366/132187>
- Taborda, M. A., & Quiroz, R. E. (2014). Relaciones entre currículo y didáctica de las ciencias sociales: encuentros en la encrucijada. *Prospectiva*, 19, 484–500.
- Tosi, C. (2015). Los “modos de decir pedagógicos” en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido. *Lengua y Habla*, 19, 126–148.

Vallejo, A.-C. (2006). ANÁLISIS DE LA MENTE-CEREBRO-CONDUCTA DESDE LA CIENCIA Y LA FILOSOFÍA. *Hallazgos-Revista de Investigaciones* , 5, 87–100.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (Primera). Editorial Gedisa.

Vega, M., & Garzón, D. (2012). *Los recursos pedagógicos en la enseñanza de la Geometría: Estudio de Casos*.

Velásquez-Palacios, M. I. (2015). La educación en el discurso pedagógico oficial, ¿un asunto educativo? *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 6(17), 159–174.

<https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.003>

Vogliotti, A. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural. *Praxis Educativa*, 11, 84–94.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153112899008>

Zapata, M. G. (2018). *EXPLORACIÓN TEÓRICA SOBRE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE MARTÍN RESTREPO-MEJÍA Regeneración y hegemonía conservadora (1886-1930)*.

Zapata, V. (2006). La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad. *Historia y Educación Universidad de Salamanca*, 25, 533–553.

Zapata Villegas, V. (2003). La evolución del concepto “saber pedagógico”: su ruta de transformación.

*Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 175–184.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia*. <http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036->

[e3befe4b91/Pedagogia e historia Zuluaga.pdf](http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf)

Zuluaga, O. L. (2020). Saberes, paradigmas y campos conceptuales. In A. Martínez-Boom, A. Ruiz, &

G. Vargas-Guillén (Eds.), *Epistemología de la Pedagogía* (Segunda, pp. 74–91). Universidad

Pedagógica Nacional.