

## **Encuentros desde el rizoma entre el Saber Pedagógico y el Currículo en las Escuelas Normales Superiores de Antioquia**

Encounters from the rhizome between Pedagogical Knowledge  
and the Curriculum in the Higher Normal Schools of Antioquia

Juan Esteban Quiñones Idárraga<sup>1</sup>  
*Uniminuto*

Recibido: 20.03.2024  
Aceptado: 15.05.2024

### **Resumen**

El presente documento tiene como objetivo analizar los escenarios de diálogo intercrítico desde los encuentros rizomáticos 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

---

<sup>1</sup> [juan.quinones@uniminuto.edu.co](mailto:juan.quinones@uniminuto.edu.co)  
<https://orcid.org/0000-0001-5169-0521>

historicidad, y que la práctica pedagógica es un puente que facilita el diálogo intercultural entre el saber pedagógico y el currículo.

**Palabras clave:** pedagogía, saber, currículo, saber pedagógico, diálogos interculturales

### **Abstract**

The purpose of this paper is to analyze the inter-critical dialogue scenarios from the rhizomatic encounters between pedagogical knowledge and the curriculum in some Higher Teacher Training Colleges of Antioquia. To strengthen the points of epistemic placement, the category "Knowledge" is addressed first, followed by a theoretical journey on the conception of pedagogy as a disciplinary and professional field. In this field, pedagogical knowledge derived from teaching practices is produced, which is put into conversation from the curricular field. Finally, the methodological path is presented, which is based on a historical-hermeneutic look, a rhizome-sensitive map and a biographical-narrative methodological tool.

**Keywords:** pedagogy, curriculum, pedagogical knowledge, intercultural dialogues

### **Introducción**

Esta historia comienza con la inquietud, la indagación y el amor a la educación, que es diversa, 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 espacios para mejorar sus prácticas. En estos lugares se ofrece formación, cualificación, acceso a las tecnologías, acercamiento al mundo y un acercamiento teórico a las concepciones de pedagogía, didáctica y currículo, todo ello acompañado de una 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. Sin embargo, esta evolución no se analiza ni se estandariza; por el contrario, se lee, se siente, se interioriza y se comprende. Paso a paso, palabra a palabra, se puede observar cómo la Escuela Normal se llena de vida académica y pedagógica, cumpliendo un sueño y cobrando sentido. No son solo edificios, sino organismos vivos actuando en este maravilloso lugar llamado escuela.

Es importante reconocer el punto de partida de este trabajo: entender qué significan las Escuelas Normales Superiores en varios territorios del país. Estas instituciones tienen el rol de formar maestros para la educación inicial, preescolar y primaria en Colombia, teniendo un especial impacto en la ruralidad del país. En este sentido, las ENS, como principales formadoras de maestros para los lugares apartados, son determinantes en la configuración del saber pedagógico y curricular 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 currículo, cuestionarse sobre qué es lo que hace posible que un concepto —sobre cuyo significado no existe un debate abierto— concite tal nivel de adherencia (Araya, 2007). 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 pueden 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 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>2</sup>. Para ello, se revisa el puente que se teje en este diálogo desde el Aprender de Oído<sup>3</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). Adicionalmente, se generan los canales conducentes a que el currículo haga parte de los ejercicios de legitimación social, cultural, política y económica; 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.

## 1. Metodología

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. En este camino, se dispone de una mirada, un mapa y una herramienta; sin embargo, es importante tener claro que la mirada del método de esta investigación difiere de una relación de carácter unívoco entre investigación científica e investigación (Hernández-Hernández, 2008), dado que, desde el ejercicio de las humanidades, y especialmente desde la Pedagogía, se requieren miradas diferenciales para abordar los fenómenos de la educación.

---

<sup>2</sup> Como espacio de formación del maestro en la Escuela Normal.

<sup>3</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.

En este sentido, la propuesta de camino, basada en un enfoque centrado en el sujeto y desde el rizoma sensible, genera una nueva forma de investigar en el campo de la pedagogía y del currículo. Esto se aleja de la tradición que considera legítima solo la investigación científica-experimental, situación que ha llevado a considerar que solo los científicos vinculados a las Ciencias Experimentales efectúan investigación verdadera y a establecer una visión jerárquica respecto a los científicos sociales o a quienes realizan su tarea en el campo de las Humanidades (Hernández-Hernández & Revelles Benavente, 2019).

Partiendo de estas concepciones, 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. Así, se busca abrir el campo de la investigación a otras formas narrativas, donde las voces de la experiencia humana se representan desde diversas geografías, anteriormente 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.

## **2. Mirada: Histórico-Hermenéutica**

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). Esto 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. Se busca comprender estas acciones en un escenario formativo natural, la Escuela Normal, y, siendo así, es importante retomar y dar fuerza a la comprensión de 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 y currículo, y cómo estos se pueden relacionar en los espacios escolares.

En el desarrollo de este ejercicio no se puede quedar solamente en la explicación de un fenómeno educativo, sino que se llega a comprenderlo desde sus configuraciones. Esa comprensión será la forma de evidenciar las acciones humanas (Bolívar, 2004a), desde las creencias e intenciones que les confieren sentido desde las realidades de la formación del maestro. El maestro se forma en saber pedagógico, pero no siempre es consciente de su uso en el interior de sus prácticas; 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, combinando de manera consciente la reflexión de su práctica pedagógica en función de las acciones.

Una mirada histórico-hermenéutica posibilita comprender el fenómeno desde el punto de vista de los actores que participan en el proceso. 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.

### **3. Mapa: El Rizoma Sensible**

Apostando a la investigación educativa que se sale de los esquemas tradicionales y con sentido de la comprensión, se presenta 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, se parte de la delimitación de un rizoma para la interrelación y encuentro de puntos de conexión entre el saber pedagógico y el currículo.

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 (Rancière, 2011), como ese espacio donde se juntan los momentos de diálogo intercítico del saber pedagógico y el currículo en la Escuela Normal Superior. Así, se da 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).

#### **4. Herramienta: Biográfico-Narrativo**

Serán las voces de los maestros las que permitan develar las relaciones existentes en los 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 escogido para la investigación doctoral.

Se recurre a la herramienta Biográfico-Narrativa, 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. Este maestro, contando su historia, podrá mostrar las relaciones, concepciones y limitantes en función de la pedagogía y el currículo. Desde la narración, se contará cómo esta historia atraviesa la vida del sujeto que enseña.

La herramienta biográfica-narrativa recurre a 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). Esto se interconecta y da 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, 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) permite recapitular esas historias de vida de los maestros formadores de las escuelas

normales, y trazar las líneas de relación continua y discontinua entre el saber pedagógico y el currículo.

## **5. Resultados**

Después de haber participado en el camino y 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, currículo, saber pedagógico y 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 y 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 intercríticos 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 una 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.

## **6. 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 previamente en todo el documento. 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 esta, sea como ciencia, saber, disciplina o ciencias. Más bien, como se asumió en esta tesis doctoral, se considera la pedagogía como un campo profesional y disciplinar (Runge, 2006). Por el contrario, la concepción de pedagogía parte desde la vocación y se resume en un proceso de autorreflexión, autoaprendizaje y autoafirmación del maestro (DP1, 2022). Esto sugiere que la conceptualización epistémica y teórica de la pedagogía se desvanece al momento de formar a los maestros que egresan de las ENS.

En esta línea de sentido, un docente de pedagogía afirmó que la vocación es central:

Igual yo creo que la vocación es la parte central de esto, porque ya todo lo que ya sé, 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 autoaprendizaje, 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)

Esta perspectiva también se refleja en la opinión de otro docente que argumenta que la pedagogía puede ser vista como un arte que se vibra con el otro y que no necesita teoría para ser llevado al aula (DP2, 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 y se asemeja más 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".

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

Entramos en otra de las categorías que nos convocan en esta investigación: el lugar de enunciación de aquello que llamamos saber pedagógico. En los relatos de los maestros de las escuelas normales de Antioquia, se encuentran diversas posturas epistémicas.

Un docente señaló 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 qué 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.

De esta manera, se afirmó 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, la misma docente cuestiona la relevancia del saber pedagógico en la formación: "la formación en saber pedagógico en la Escuela Normal es necesaria, pero no relevante. ¿Qué ganamos con una cantidad de teoría si no sabes cómo aplicar eso en el aula?" (DP2, 2022). Este cuestionamiento plantea la necesidad de revisar qué se entiende por saber pedagógico y su relación con la práctica pedagógica y el currículo.

## **8. 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)

De este modo, 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)

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.

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

En espacio de conceptualización que en la escuela normal se vive en la cotidianidad, se debe tener claro que los estudiantes de las ENS, hacen prácticas pedagógicas desde que están en 8° 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, sirve para comprender como el habitus<sup>4</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>5</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 se ha venido discutiendo a lo largo de esta tesis doctoral, es así como se debe

---

<sup>4</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>5</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.

comprender esta como aquella que:

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, se tiene una práctica que reflexiona la teoría con perspectiva hacia el aprendizaje, una práctica que se convierte en un vehículo de tránsito, de diálogo intercítico 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.

## **Conclusiones**

Para el desarrollo de las conclusiones de esta disertación, se partirá de la comprensión de las intenciones planteadas, culminando con la respuesta a nuestra pregunta de investigación. Así, se evidenciarán los puntos de fuga y encuentro entre las concepciones, teorizaciones y materializaciones del saber pedagógico y el currículo, siguiendo el camino propuesto.

Antes de abordar este hilo conductor, es esencial validar el escenario en el cual se ha situado el currículo y el saber pedagógico, en el contexto de las voces de los maestros que han participado en esta investigación. Esta voz, desde la conexión rizomática y el análisis de lo sensible, cobra sentido a partir de sus puntos de encuentro y de fuga. En primer lugar, es importante reconocer, como se ha señalado previamente, que no existe un canal de diálogo intercítico 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 el saber pedagógico y el currículo comienzan a habitar por caminos diferentes.

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. La identidad se asume 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). Esta identidad es parte de la vocación y formación del maestro, factores determinantes en la construcción del saber pedagógico. Para ello, es necesario un diálogo permanente entre los actores, que conduzca a una visión más acuciosa sobre lo que se considera profesional en la identidad docente (de Tezanos, 2012). Sin embargo, es crucial entender cómo esta falta de reconocimiento por parte del maestro dificulta un diálogo fluido entre el saber pedagógico y el currículo, asumiendo que los distintos lugares de enunciación de los sujetos que enseñan complican la conceptualización de la pedagogía como saber fundante.

En este sentido, y observando las posturas planteadas por los maestros formadores, se revela que las conceptualizaciones de pedagogía y currículo en la Escuela Normal no parten de la investigación teórica realizada en el campo, sino que dependen más de las posturas académicas asumidas por los organismos internacionales en los cuales el país se inscribe, y que el Ministerio de Educación reafirma en sus referentes técnicos. Cabe preguntarse, ¿qué

rol juega la internacionalización de la educación en los procesos de consolidación epistémica del saber pedagógico y el currículo? Las respuestas pueden parecer obvias, pero en otros casos, son acciones no 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 dentro de las Escuelas Normales Superiores.

Como 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, el empoderamiento de propuestas pedagógicas orientadas hacia la formación, e incluso para la negociación conceptual de espacios académicos y didácticos. En este orden de ideas, y como se enunció previamente, se puede afirmar que el encuentro pedagógico y didáctico posibilita aprender de oído (Larrosa & Aparici, 2009). Visibiliza las voces y lenguajes y permite reconocer al otro, generando acciones formativas hacia la comprensión de la condición humana, para identificar las realidades de los sujetos y crear escenarios para el aprendizaje, la enseñanza y la construcción colectiva del currículo (Quiñones, 2016).

Aclarado este punto, se abordará cada uno de los puntos guía de este trayecto. Desde la primera intención de esta investigación, comprender las concepciones de currículo y saber pedagógico que perviven al interior de algunas Escuelas Normales Superiores, se puede afirmar que existe poca claridad conceptual en los maestros formadores de las ENS. Estas concepciones parten de su formación y del concepto de pedagogía y currículo sobre el cual se han formado, basado en la historicidad del concepto que ha habitado el aula de los maestros en formación a lo largo de los años, pero no en las conclusiones de las investigaciones recientes sobre la configuración de ambos campos.

Así, se hace evidente que en la formación inicial de maestros predomina la estrategia pedagógica de las diferentes áreas que la reflexión sobre cómo el currículo y el saber pedagógico deben conversar al momento de planificar 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 están en sus etapas formativas y se pierden de vista en la cualificación de sus prácticas pedagógicas.

En este sentido, se afirma que el saber pedagógico y el currículo en la formación de maestros en la escuela normal están atados al reconocimiento de autores clásicos y al análisis de posturas teóricas que, incluso, no pertenecen a la pedagogía, pero se les da sentido como parte de ella. Estas clases solo cumplen el requisito legal y no resignifican las prácticas pedagógicas del maestro, o, aún más grave, no se relacionan con la investigación formativa que reciben los estudiantes de la formación complementaria.

En este discurrir de diálogos, ideas, puntos de fuga y encuentro, se aborda la segunda intención de esta investigación: identificar los canales de diálogo intercrítico 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 que los maestros formadores asumen la necesidad de un diálogo intercrítico, intencionado y 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 capaz de asumir esa práctica como fuente de saber, permitiéndole 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 llevan al aula de manera intencionada, con el objetivo de aportar al campo disciplinar y profesional de la pedagogía, y fortalecer el incipiente campo del currículo en Colombia.

Llegamos al núcleo de este puerto de llegada, donde finalmente se reconoce que el campo disciplinar y profesional de la pedagogía no es habitado por el maestro porque, al ingresar a su campo profesional, no investiga, cuestiona ni sistematiza sus prácticas pedagógicas. Esto corrobora que en nuestro país los maestros "tesistas" solo cuestionan sus prácticas para obtener

títulos académicos, dejando pasar la valiosa oportunidad de que, en el aula de clase, en la institución educativa y, con mayor fuerza, en la Escuela Normal, la práctica pedagógica sea un insumo para la producción de conocimiento científico en el campo de la pedagogía y del currículo.

Es fundamental que el maestro que forma maestros en la Escuela Normal asuma su rol investigador, como un profesional de la pedagogía que cuestiona constantemente sus prácticas, reflexiona sobre ellas y desde estas asume posturas teóricas y epistemológicas para construir aportes al campo profesional y disciplinar de la pedagogía, y a la configuración del campo curricular. ¿Retos? Muchos, pero es necesario que desde este puente que se teje para el diálogo intercítico 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.

En este espacio de llegada, se destacan otros aspectos encontrados en el desarrollo de la investigación. Es importante afirmar que el saber pedagógico no debe limitarse a las posibilidades del conocimiento científico, sino generar nuevas relaciones entre la práctica y la teoría. Para ello, es necesario tejer nuevas formas de conversación entre la pedagogía y el currículo, entre el sujeto que enseña y los objetos de enseñanza.

Se requiere una nueva forma de comunicación, o reevaluar la existente, que reconsidere las estructuras tradicionales desde las que se construyen los relatos actuales de la pedagogía. Un espacio que en el aula fluya de manera natural, no forzada; un espacio que permita diálogos conscientes y planeados entre saber pedagógico y currículo, no por accidente o suerte.

Sería prudente reconfigurar el sentido de la formación en la Escuela Normal, entendida como un espacio mágico por naturaleza, donde se aprende de oído, confirmando que los buenos alumnos no solo van al aula a interrogar al maestro, sino a escuchar. Desde esta escucha, se genera conocimiento y aprendizaje libre y autónomo, que lleva a comprender el mundo desde las cotidianidades y realidades que lo habitan. Un espacio que realmente se preocupa porque la pedagogía se asuma como un campo profesional y disciplinar, donde el maestro es

protagonista del campo, asumiendo su rol de constructor.

En esta dinámica de reflexiones y discusiones, la pedagogía se vincula como posibilidad para el encuentro, posibilitando el diálogo, el intercambio y el reconocimiento de los sujetos para lograr el entendimiento y la interpretación de los fenómenos educativos. Esta dinámica de comprensión hace que la pedagogía, como campo disciplinar, no sea un asunto finito ni limitado, sino un campo en discusión y formación, que posibilita el encuentro como acción y pretexto formativo.

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

Finalmente, es posible tejer diálogos intercíticos entre el saber pedagógico y el currículo. Para ello, la Escuela Normal debe transformar sus concepciones epistemológicas en ambos campos y formar a los maestros en cómo, a través de la práctica pedagógica, se pueden tejer puentes para el encuentro entre el saber pedagógico y el currículo. El objetivo es que los maestros sean actores principales en la construcción constante de estos campos de tensión, y no dejar en manos de otros actores fuera del aula la construcción, delimitación y líneas teóricas sobre las cuales nos formamos como maestros. Resignificar la formación inicial de maestros en Colombia no es empezar de cero, sino dotar de sentido, investigación, reflexión y transformación lo que hacemos.

## Referencias

- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites (Vol. I)*.
- Arroyo, M. G. (n.d.). Los colectivos depauperados repolitizan los currícula.
- 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., 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.; 1ra ed.). Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social* (I. Jiménez, Ed.; 1ra ed., Vol. Primero). Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Brezinka, W. (1992). Conclusion: On the variety and unity of pedagogical knowledge. En *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.

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.

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

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 Educacional*, 51, 28.

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

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

Díaz Barriga, F. (2016). Comprender la teoría del currículum como una conversación complicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 641–646.

Díaz V, M. (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. En 1993: *Vol. I* (1ra ed.). Universidad del Valle.

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

Fandiño-Parra, Y., & Bermúdez-Jiménez, J. (2015). Capítulo 2 - Práctica y experiencia claves del saber pedagógico docente. En *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente* (1ra ed., pp. 29–53).

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*.

Foucault, M. (2002). La arqueología del saber. En A. Garzón (Ed.), Siglo XXI Editores (1ra ed.). 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.

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.

González-Ferro, V. (2019). El saber pedagógico de los docentes de la educación tecnológica. Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco.

Gutiérrez, A. (2005). Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu. (Ferreya Editor, Ed.; 1ra ed., 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, 21–48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>

Kemmis. (1993). La naturaleza de la teoría del currículum. En Morata Ediciones (Ed.), *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción* (2da ed., 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*.

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

Larrosa, J. (2008). Aprender de oído. *Intervención en el ciclo de debates*.

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 & 27, 39–46.

Lulo, J. (2002). La vía hermenéutica: las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología. En F. Schuster (Ed.), *Filosofía y método de las ciencias sociales* (1ra ed., 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* (2da ed.). Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez-Migueléz, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2da ed.). 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.; 1ra ed., Vol. 1). Universidad de los Andes.

Montoya-Vargas, & Juny. (2014). Curriculum studies in Colombia. En W. F. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (2da ed., 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/s0187-893x\(18\)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>

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.

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

Ranciere. (2011). *El malestar en la estética* (M. A. Petreca, Ed.; 1ra ed., 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.

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. En A. Martínez - Boom, A. Ruiz, & G. Vargas (Eds.), *Epistemología de la Pedagogía* (2da ed., 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 prácticas. En *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9na ed., Vol. 1, pp. 119–126).

Sacristán, G. (2010). ¿Qué significa el currículum? En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (Vol. II, pp. 15–40).

Sacristán, G. (2013). ¿Qué significa el currículum? En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (1ra ed., 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* (1ra ed.). SAGE Publications Inc.

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. *Teoría de la Educación*, 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* (1ra ed.). 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 Educación 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.

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. (2020). Saberes, paradigmas y campos conceptuales. En A. Martínez-Boom, A. Ruiz, & G. Vargas-Guillén (Eds.), *Epistemología de la Pedagogía* (2da ed., pp. 74–91). Universidad Pedagógica Nacional.