

2

PRÁCTICAS DISCURSIVAS DEL SABER PEDAGÓGICO Y LA GESTIÓN CURRICULAR.

DISCURSIVE PRACTICES OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND CURRICULUM MANAGEMENT.

Juan Esteban Quiñones Idárraga ¹

Doctorando en Educación

Universidad Santiago de Cali, Colombia

¹ Doctorando en Educación de la Universidad Santiago de Cali, Colombia.

Magister en Educación de la Universidad San Buenaventura de Medellín, Colombia

Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad San Buenaventura de Medellín, Colombia

Licenciado en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad San Buenaventura de Medellín, Colombia

Email: juan.quinones02@usc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5169-0521>

RESUMEN

Al abordar la pedagogía como saber fundante, se genera un espacio de configuración para la comprensión de cómo la pedagogía y el currículo habitan un mismo discurso en la voz del maestro desde las prácticas pedagógicas. Es prudente advertir que en el presente documento se hará una línea de relato que posibilita comprender los lugares de enunciación y puntos de partida para la comprensión del saber pedagógico y la gestión curricular, para luego pasar a las interacciones que se gestan en el aula desde los procesos de aprendizaje, para llegar finalmente a cómo la deliberación de conocimiento se convierte en este espacio de encuentro del saber pedagógico y la gestión curricular.

Hay en el fondo, una intención de plasmar la necesidad de reconocer la narrativa del maestro, su historia, la historicidad de la pedagogía y la concepción del aprendizaje como palabras que habitan el lenguaje de la educación, y que se materializan desde la interacción del saber pedagógico y la gestión curricular.

PALABRAS CLAVE: Saber, Saber Pedagógico, Gestión Curricular, Pedagogía

ABSTRACT

By approaching pedagogy as founding knowledge, a configuration space is generated for the understanding of how pedagogy and the curriculum inhabit the same discourse in the teacher's voice from pedagogical practices. It is prudent to note that in this document a story line will be made that makes it possible to understand the starting points for the understanding of pedagogical knowledge and curriculum, and then move on to the interactions that take place in the classroom from the learning processes, to finally arrive at how the deliberation of knowledge becomes this meeting space for pedagogical knowledge and curriculum.

In the background, there is an intention to capture the need to recognize the teacher's narrative, his history, the historicity of pedagogy and the conception of learning as words that inhabit the language of education, and that materialize from the interaction of knowledge pedagogical and curriculum.

KEY WORDS: Knowledge, Pedagogical Knowledge, Curriculum, Pedagogy

APERTURA

Antes de iniciar el abordaje de las relaciones existentes entre saber pedagógico y gestión curricular, es relevante 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*), dado que sobre el supuesto de la pedagogía y el currículo se podrán encontrar varias concepciones y teorías.

Se abordará entonces, la presente disertación sobre los diálogos de saberes que se establecen entre la pedagogía y el currículo, diálogo que posibilita la configuración de saber mismo, desde una concepción arqueológica del saber (*Foucault, 2006*), llegando así a un ideal de investigación que es atravesado por el lenguaje, la comunicación, la intención, la enunciación para alcanzar ese conocimiento co-construido desde las relaciones dialógicas y pedagógicas.

Esto quiere decir que, al hacer un ejercicio arqueológico² con respecto a la pedagogía misma, se posibilitará analizar el proceso de construcción y operación de ella y su espacio, lugar y función al interior del saber pedagógico (*Álvarez, 2010*), discusión que llevará a indagar las relaciones existentes entre la teoría pedagógica y sus espacios escenarios de prácticas a través de la gestión curricular; reconociendo que los problemas de la educación son mucho más numerosos y complicados (*Brezinka, 1992*) que lo que se ha enseñado desde los seminarios de Historia de la Pedagogía y Tradición Curricular.

Para realizar este abordaje se partirá desde 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 podrán comprender los mismos para el análisis de este trabajo. Luego de tener estos conceptos claros, se abordará la relación que se teje en la construcción de saber pedagógico y curricular desde un escenario natural de interacción: el aula; y para ello se revisará el puente que se teje en este diálogo desde el Aprender de Oído (*Larrosa & Aparici, 2000*).

Es así, como al analizar los puntos de partida conceptuales, esos lugares de enunciación, puntos de colocación epistémica; se logrará una negociación conceptual, necesaria para asumir la pedagogía como aquella que se materializa desde el saber, más aún cuando no es claro si se puede hablar de la misma como ciencia, ciencias, discurso, etc. Más allá de entrar en el debate de epistemológico sobre pedagogía, se busca poder establecer cómo se configura el saber pedagógico y la gestión curricular en una institución educativa, analizando en este caso los mecanismos de interacción entre los conceptos.

Finalmente, es desde este ejercicio de interacción donde se busca establecer que en la construcción de saber pedagógico se funda la legitimidad e historicidad de la profesión docente (*de Tezanos, 2007*), y se generan los canales de comunicación conducentes a que la gestión curricular haga parte de los ejercicios de legitimación, 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 enseñanza del conocimiento (*Fives & Buehl, 2014*) 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 como recurso pedagógico y escenario de configuración de la gestión curricular y el saber pedagógico.

1. Lugares de enunciación del saber pedagógico y curricular.

Al reconocer los campos de tensión (la pedagogía y el currículo) en los cuales girará esta propuesta de ejercicio académico donde se pasará de forma constante de la construcción de saber a la delimitación de la gestión³, se iniciará entonces con la negociación conceptual de lo que se entiende por pedagogía a partir de su consolidación como espacio académico universitario y disciplinario, como un campo disciplinar y profesional donde habitan las reflexiones, las discusiones y escritos independientes sobre la educación en su sentido amplio y en sus múltiples formas (*A. Runge, 2006*) y posibilita entender cómo esta asume su rol de disciplina cuyo objeto central de estudio son los fenómenos de la educación, y por ende su responsabilidad se limita a interpretar todo lo que sucede en los niveles de concreción micro, meso y macro curriculares, eventos, que habitan un campo de tensión que materializa las acciones al interior del aula.

² Entendida la arqueología del saber como el análisis crítico de los discursos que atraviesan el conocimiento y su validación social.

³ 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*)

En relación con lo anterior, se puede inferir que desde este ejercicio de investigación - reflexión se asumirá la pedagogía como saber fundante de todos los saberes, como la disciplina 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.

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 - reestructurista con influencias de la tradición hermenéutica, hasta las configuraciones crítico - ideológicas (A. Runge & Muñoz, 2012) denotando un saber cambiante y que no es estático, que se reconfigura acorde a las necesidades contextuales y sociales, y su relación con la pedagogía posibilita diálogos interdisciplinarios y de tensión desde el campo intelectual de la educación (Díaz V, 2016).

Con la claridad sobre lo que se entenderá por pedagogía y saber, y teniendo presente que ambos se encuentran ineludiblemente en los espacios de la escuela, la cual no es sólo un lugar para enseñar y tal vez aprender, sino que se materializa como un lugar de **representación social** (Moscovici, 2002) donde interactúan los sujetos, el conocimiento y la cultura; se puede entonces asumir el saber pedagógico como aquel que logra vincular las relaciones teórico prácticas de los sujetos que enseñan, que dominan un saber institucionalizado, que ponen a conversar en un escenario de poder los roles de la enseñanza y el aprendizaje fundamentándose 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 (A. Runge, 2006).

En consecuencia, se tiene un saber pedagógico que se reflexiona desde la praxis y su sistematización, visibilizando en el escenario a la gestión curricular 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 "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 la gestión curricular.

A pesar de tener estas claridades sobre el saber pedagógico y la gestión curricular, en los colectivos docentes no existen posturas comunes que asuman la pedagogía como saber y la relación estrecha que existe con la gestión curricular, y cuando se tienen las posturas teóricas claras, no es posible visibilizar las interacciones que se gestan al interior del aula, o en los casos que se dan, no hay una intención del docente porque esto suceda, y para ello es fundamental que los maestros comprendan que la idea o noción de saber parte desde el mundo de los oficios y, en tanto la docencia tiene esta condición, los profesores producen saber, un saber que en su especificidad recibe la denominación de pedagógico, un saber que genera identidad al oficio de enseñar (de Tezanos, 2007).

Se hace evidente entonces, cómo la falta de identidad en el ejercicio de la docencia, afecta los espacios de configuración de la pedagogía y el currículo, identidad asumida como aquella que 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), será esta falta de identidad

asunto a tratar en otro texto, 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 la gestión curricular, asumiendo así que los distintos lugares de enunciación de los sujetos que enseñan, dificultan la conceptualización de la pedagogía como saber fundante.

Es en estas digresiones teóricas, donde se hace fundamental establecer los lugares de enunciación⁴ del maestro. Se debe comprender 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, 2002*), es así como el saber pedagógico 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, que hoy se hacen difusos y obligan a repensar los modos en que organizamos la sintaxis y en los que producimos semiosis. (*Rivera & Roncallo, 2011*).

Cabe entonces preguntarse, ¿porqué es importante la relación de la comunicación con la educación para la construcción dialógica del saber pedagógico y la gestión curricular? 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 educadores 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 curricular, entre el ser y el hacer del maestro.

Es entonces la comunicación 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.

Cómo se puede observar, la comunicación permite que la educación realmente establezca diálogos concretos y precisos entre la gestión curricular 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 comunicación y la educación, el 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

⁴ Deberá entenderse 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

inmersa en contextos particulares, que hace necesario que la gestión curricular deba pensarse con detalle, (*García-Martínez et al., 2018*), no de una manera general y estandarizada, sino por el contrario como un espacio que cohabita de manera ajustada a la realidad, es decir, una gestión curricular que se construye desde la situación particular del sujeto y que da respuesta a las demandas sociales de ese contexto donde habita la escuela⁵, 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 la gestión curricular.

Se vuelve la mirada entonces, a la relación que debe existir entre saber pedagógico y gestión curricular, 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 la gestión del currículo habiten de forma unificada, co-construida en los discursos de los docentes, en esos espacios donde se gestan los cambios sociales: las aulas.

2. De la enunciación al Aprender de Oído

Se continúa entonces la exploración de la pedagogía y el 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 la gestión curricular; 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 la gestión curricular desde un encuentro dialógico en el aula, que posibilita 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 debería sacar lo mejor del maestro para ponerlo en juego en la realidad práctica del ser y el hacer de la escuela.

Sería prudente entonces, reconfigurar el sentido de la escuela entendiéndola 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

⁵ Es importante precisar, que la función esencial de la educación siempre será comprender los fenómenos particulares de un contexto y ajustar su currículo para ayudar a los seres humanos que habitan ese lugar a tener unas mejores condiciones de vida, desde la comprensión de su realidad

mucho menos a ser interrogados, sino a escuchar (*Larrosa & Aparici, 2000*) 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.

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 al 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 posibilita el diálogo del saber pedagógico y la gestión curricular, 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*).

Cómo se puede observar, los espacios de configuración del saber pedagógico, desde los diálogos circunstanciales que se gestan al 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 didácticos⁶. 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 realidad de los sujetos, generando escenarios para el aprendizaje, la enseñanza y la construcción colectiva de la gestión curricular (*Quiñones, 2016*).

Cerrando este apartado, se debe reconocer que la palabra en el discurso del maestro juega un papel determinante en la configuración del saber pedagógico y la gestión curricular, dado que es la comunicación y el diálogo fluido al interior del aula el que posibilita que los docentes conjuguen ambos elementos en un solo discurso, y así el estudiante comprenda el mundo desde miradas integradoras y que generan conocimiento aplicable al mundo de la vida (*Gicheol, 2002*). En este orden de ideas, el aula de clase se considera como el escenario de múltiples interacciones en el que el mundo social, cognitivo e intersubjetivo confluyen (*Gómez & Peñaloza, 2014*) mediados por la palabra, que conserva algo del gemido, el susurrar, algo que solo se puede percibir de oído (*Larrosa, 2008*), palabra que configura los escenarios propicios para que el aprendizaje se materialice, como se ha venido insistiendo de manera reiterativa, desde la gestión curricular y el saber pedagógico del maestro; maestro que reconoce la oralidad como ese lugar de fugacidad (*Mcgregor, 2004*) donde comienza a cohabitar la enunciación, el aprender de oído y la deliberación como elementos sustanciales del accionar pedagógico en la escuela como espacio democrático y de visibilización de voces y sujetos.

⁶ 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*)

3. La deliberación, espacio de configuración del saber pedagógico y curricular.

Estas consideraciones fundamentan la propuesta que se ha venido planteando del lugar que toma la palabra y la comunicación como espacio para la configuración del saber pedagógico y la gestión curricular, partiendo 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.

Llegado a este punto, es importante partir del lugar que juega la discusión en la construcción de conocimiento, y retomando las posturas de los griegos, donde se consideraba ésta como el espacio directo para la construcción de democracia, donde los ciudadanos tenían la posibilidad de construir debates retóricos y de interés general (Mcgregor, 2004), que posibilitaban 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 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 al interior de estos espacios, se reconoce que toda persona, hace de 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), llega así entonces la deliberación como escenario de configuración de ese saber pedagógico del maestro y la gestión curricular del aprendizaje en los espacios del aula de clase, como lugar de disertación y 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 debe transmitir, 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.

Con esto en mente, se debe entender 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.

Nada pues, más expresivo, concatenado y liberador, que la deliberación al interior del aula, deliberación que atraviesa las prácticas pedagógicas del maestro, discurso, ni aislar las

prácticas de los discursos (A. K. 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.

4. ¿A dónde y a qué llegaremos?

Aunque es prematuro y temerario predecir el punto de llegada, si es importante dejar claro que la función misma de este ejercicio de investigación busca establecer cómo el saber pedagógico, - porque como se ha podido observar en el transcurso de esta discusión se ha asumido la pedagogía como saber (Zuluaga Garcés, 1999)-, cuestiona el papel que cumple el currículo como espacio de materialización del conocimiento en la escuela.

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.

Se corrobora, después de pasar por estas disertaciones, que no puede existir conocimiento y producción de saber científico, si no se parte de la experiencia humana como materialización de la teoría, y la gestión curricular tiene esa carga de sentido de trasladar a los escenarios de enseñanza los saberes que se producen en las comunidades de aprendizaje, y desmitificar que las relaciones académicas y cognitivas que se tejen en la cotidianidad no tienen rigurosidad científica y por ende no son saber.

Se ha examinado hasta acá toda la concepción teórica y reflexiva del saber pedagógico y la gestión curricular, queda dispuesta entonces la necesaria revisión de los canales de interacción y relacionamiento de estos factores en la cotidianidad del aula, estableciendo claramente esos escenarios de configuración cómo pueden hacer parte de la planeación del docente, de una acción curricular concreta e intencionada, que lleve a fortalecer las comunidades de práctica y las propuestas pedagógicas de formación que construyen las organizaciones educativas, propuestas pensadas para un sociedad que requiere de una formación que la ayude a legitimar y deslegitimar el lugar de lo experto en los dispositivos sociales del gobierno (Grinberg, 2006), para que los sujetos se hagan críticos ante la realidad, y no sólo un vaso que se llena con los conocimientos que lleva un maestro al aula.

Habría que decir también la estrecha relación que se encuentra de la edu-comunicación con la gestión curricular y la construcción de saber pedagógico en el aula, dado que ésta facilita los canales de diálogo, la fluidez del mensaje para aclarar los puntos de enunciación de los maestros y los estudiantes; a su vez posibilita estar conectados bajo los mismos canales y en la medida que estos evolucionan se sostiene una estrecha relación entre la pedagogía y la comunicación propiamente dicha; es entonces responsabilidad del maestro incorporar estos elementos en el desarrollo de su praxis, para hacer así un diseño curricular que no sea un pretexto para alejar e imponer barreras, sino un puente de acercamiento de saberes y experiencias de los sujetos que habitan en la escuela.

Finalmente, lo que se busca es dar un papel a la pedagogía como saber fundante, como eje central del hacer del maestro, una pedagogía que se reflexiona y se sistematiza a sí misma, estrechando la relación con la gestión curricular como vehículo de diálogo entre el saber, el ser y el hacer, tanto del maestro, las instituciones, los estudiantes y sus contextos, una pedagogía que se configura en saber desde su historicidad y narrativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2013). Lo que los profesores enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden. *Pedagogía y Verdad*. In *Reduvolution* (p. 240).
- 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.
- Berales, P. (2007). Gestión escolar: el desafío de la función directiva. *Instituto de Formación Continua Docente*, 715, 1–8.
- 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
- 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>
- 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. [file:///C:/Users/Acer/Desktop/Natalia/Semestre 1-2/martha/Dialnet-IdentidadYoTradicionDocente-3826966.pdf](file:///C:/Users/Acer/Desktop/Natalia/Semestre%201-2/martha/Dialnet-IdentidadYoTradicionDocente-3826966.pdf)
- Díaz 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>
- 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. (2006). La arqueología del Saber. In *Siglo XXI Editores*. <https://doi.org/10.2307/2935160>
- 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>
- Gómez, D. L., & Peñaloza, J. G. (2014). Didáctica Y Comunicación: Aportes De Habermas a La Educación. *Praxis & Saber*, 5(9), 13–29. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2991
- 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/ACERCA_DE_LOS_CONCEPTOS_MODELO_PEDAGOGICO_Y_OTROS.pdf

Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67–87.

Grundy, S. (1991). Capitulo Primero Tres intereses humanos fundamentales. In *Producto o praxis del curriculum* (p. 205).

Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). In *Editorial Caminos* (Vol. 1, Issue 2).

Larrosa, J. (2008). Aprender de oído. *Intervención En El Ciclo de Debates ...*, 1–6. http://ecaths1.s3.amazonaws.com/alfabetizacionacademica/historia/142414542_0.5- Larrosa, J. Aprender de oído.pdf

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

Mcgregor, C. (2004). Care(full) Deliberation: A Pedagogy for Citizenship. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 90–106. <https://doi.org/10.1177/1541344603262319>

Moscovici, S. (2002). La representación social. Un concepto perdido_ (No. 1).

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>

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)

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).

Rivera, J., & Roncallo, S. (2011). Narrativas y representaciones. *Palabra Clave*, 14(2), 197–198.

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. K. (2002). *Revista de pedagogía. 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

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.

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>

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.

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>

Zapata Villegas, V. (2003). La evolución del concepto “saber pedagógico”: su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 175–184.

Zuluaga Garcés, 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)