



Serie *Investigación*

LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE EL PROTAGONISMO DEL ESTUDIANTE Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
Compilador





LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE
EL PROTAGONISMO DEL ESTUDIANTE Y
LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La educación se constituye actualmente en una vigorosa herramienta de transformación social para fortalecer los contextos educativos en beneficio de las personas. Dicho cambio es posible de realizar impactando situaciones determinadas que en conjunto contribuyen a robustecer el conglomerado social. Este libro en un primer momento presenta los retos que la sociedad tiene en torno a la evolución social y a la asignación de desafíos específicos para los diferentes actores de la educación. Luego se presentan estrategias centradas en quienes aprenden con el propósito de generar transformaciones de sus propias realidades, al tiempo que pautas que puedan ser adoptadas por contextos análogos.

La obra demuestra que desde entornos particulares se generan innovaciones sociales; gran parte del libro sistematiza experiencias exitosas de fortalecimiento de diferentes contextos educativos. Cada caso analizado evidencia que el mejoramiento continuo inicia en circunstancias concretas. Estas, en conjunto, contribuyen a que la sociedad en sí misma logre superar las dinámicas excluyentes tradicionalmente existentes. El texto en sí se plantea como un ejemplo de modificación educativa de la realidad.



Escuela de Educación

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

Carrera 15 No. 74-40. Tels.: (571) 3257500 ext. 2131 - 3220538. Bogotá, D.C.

Calle 18 No. 14A-18. Tels.: (575) 4203838 - 4202651. Santa Marta.

Calle 58 No. 68-91. Tel.: (575) 3689417. Barranquilla.

www.usergioarboleda.edu.co



**Juan Sebastián Alejandro
Perilla Granados**

Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster en Educación, Magíster en Derecho Privado, Especialista en Derecho Comercial y abogado *cum laude con minor* en Educación y Estudios Críticos de la Universidad de los Andes. Asesor del Icfes en las pruebas Saber Pro. Consultor nacional e internacional en temas de diseño curricular. Ha ocupado cargos directivos en instituciones de educación superior y entidades públicas. Ha recibido diversos reconocimientos académicos nacionales e internacionales por procesos de innovación educativa. Investigador Asociado acreditado ante Colciencias. Gerente del Convenio 482260 de 2018 suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y la Universidad Sergio Arboleda.

El presente libro hace parte de una serie de investigación desarrollada en el marco del Convenio de Asociación 4882260 suscrito en 2018 entre la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y la Universidad Sergio Arboleda. El objetivo de estas publicaciones es visibilizar las experiencias de innovación pedagógica y curricular de diferentes contextos educativos distritales, bajo parámetros de rigor y calidad en educación. La Escuela de Educación dirige estas publicaciones bajo el compromiso de hacer de la educación una auténtica herramienta de transformación social. Así, las buenas prácticas docentes deben socializarse a través de productos de investigación, siendo un referente para otros maestros. Los otros títulos de esta serie de libros son los siguientes:

- Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas.
- Constructivismo ecléctico desde la reflexión curricular.
- Aprendizaje basado en competencias: un enfoque educativo ecléctico desde y para cada contexto.
- Experiencias de innovación educativa desde investigaciones antiformalistas.
- Las nuevas generaciones como un reto para la educación actual.

LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE EL PROTAGONISMO DEL ESTUDIANTE Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
Compilador

Escuela de Educación - Universidad Sergio Arboleda.
Secretaría de Educación del Distrito.

Bogotá, D.C.

2018



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

La transformación social desde el protagonismo del estudiante y la convivencia escolar / Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados, compilador – Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Escuela de Educación; Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito, 2018.

222 p.

ISBN: 978-958-5511-40-8 (.pdf)

1. EDUCACIÓN – ASPECTOS SOCIALES 2. ESTUDIANTES – ASPECTOS SOCIALES 3. PENSAMIENTO CREATIVO I. Perilla Granados, Juan Sebastián Alejandro, comp. II. Título

370.115 ed. 22

La transformación social desde el protagonismo del estudiante y la convivencia escolar

© Escuela de Educación

Universidad Sergio Arboleda

Secretaría de Educación del Distrito

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

ISBN: 978-958-5511-40-8 (.pdf)

Perilla Granados, Juan Sebastián Alejandro

Cárdenas Torres, Johana

Salas Avendaño, Clara Isabel

Díaz González, Angela Patricia

Naranjo Solano, Carlos Armando

Abella Villamil, Daniel Antonio

Sáenz Castiblanco, Juan Pablo

Bahamón Salguero, Carolina

Pacheco, Mary Isabel

Ortiz Medina, Luz Nelly

Garzón, Damaris

Ramos Torres, Sandra Carolina

Colmenares, Edna

Córdoba, Fabiola

Botero Sandoval, Paola Alejandra

Ochoa Rojas, Adolfo León

Camacho, Carlos

Este libro tuvo un proceso de arbitraje doble ciego.

Primera edición: diciembre de 2018.

Fondo de Publicaciones de la
Universidad Sergio Arboleda.

El contenido del libro no representa la opinión de la Universidad Sergio Arboleda y es responsabilidad del autor.

Edición:

Dirección de Publicaciones Científicas

Deisy Janeth Osorio Gómez

Coordinadora editorial

Director del Fondo de Publicaciones:

Jaime Arturo Barahona Caicedo

jaimе.barahona@usa.edu.co

Corrección de estilo:

Jhon Jieber Bocanegra Robles

Diseño y diagramación:

Jimmy F. Salcedo Sánchez

Fondo de Publicaciones


Universidad Sergio Arboleda

Calle 74 No. 14-14.

Teléfono: (571) 325 7500 ext. 2131/2260.

Bogotá, D.C.

www.usergioarboleda.edu.co

 Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
Secretaría de Educación del Distrito

Alcalde Mayor de Bogotá
Enrique Peñalosa Londoño

Secretaria de Educación
Claudia Puentes Riaño

Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Carlos Reverón Peña

Director de Educación Media
Germán Andrés Urrego Sabogal

2018

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

Escuela de Educación

Rector

Rodrigo Noguera Calderón

Vicerrector Académico

Germán Quintero Andrade

Vicerrector de Gestión Académica

José María del Castillo Abella

Decano Escuela de Educación

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados

2018

Contenido

Presentación	11
Capítulo I	
La transformación social desde roles dinámicos de los actores de cada contexto educativo	17
I. La transformación social desde la educación y para contextos específicos	19
II. Los actores del contexto educativo para la transformación social.....	27
III. Roles prácticos de los actores del contexto educativo para la transformación social	38
IV. Conclusiones	43
Capítulo II	
Consolidación dinámica de enfoques educativos centrados en el estudiante para la transformación social	51
I. El enfoque educativo centrado en el estudiante	54
II. Estrategias curriculares para materializar el enfoque educativo centrado en el estudiante	58
III. Conclusiones.....	65
Capítulo III	
Desarrollo del pensamiento creativo en Educación Media como estrategia transformadora centrada en los estudiantes.....	73
I. La creatividad en el campo educativo.....	74
II. El desarrollo del pensamiento creativo para la formación integral y la innovación educativa.....	84
III. Conclusiones.....	92
Capítulo IV	
Pensamiento y acción para la transformación social: La experiencia del Proyecto de la Cátedra Mercedaria.....	97
I. Marco de referencia.....	99

II. Fundamentos investigativos para la sistematización de la experiencia	100
III. Delimitación teórica, pensamiento y acción para la transformación social. La experiencia de la Cátedra Mercedaria	104
IV. Conclusiones	116
Capítulo V	
Creencias y prácticas sobre la convivencia escolar en contextos educativos	
	123
I. Las creencias y prácticas.....	124
II. Metodología	132
III. Resultados.....	135
IV. Conclusiones	145
Capítulo VI	
El juego y claves del éxito: una propuesta pedagógica significativa para potenciar una educación de calidad con una sana convivencia en estudiantes de Media del Liceo Nacional Antonia Santos - IED	
	153
I. Origen y Diseño de la Propuesta	154
II. El juego como medio de aprendizaje para la enseñanza de las matemáticas.....	158
III. El juego como estrategia pedagógica para la apropiación de las matemáticas.....	160
IV. Claves del éxito una propuesta formativa para la toma de decisiones asertivas y resolución de conflictos	165
V. Conclusiones.....	171
Capítulo VII	
Experiencia de aprendizaje en la comunidad de la IED Marruecos y Molinos: La letra con gusto sí entra y El tejido cuenta nuestra historia	
	175
I. Contexto y planteamiento del problema	177
II. ¡La letra con gusto sí entra!: una reflexión de por qué leer y escribir en la escuela desde una postura constructivista	180
III. Descripción del ambiente de aprendizaje resiliente e inclusivo para desarrollar los procesos de lectura y escritura	188

IV. Sistematización de la experiencia de aprendizaje significativo 'El tejido cuenta nuestra historia'.....	193
V. Fases de la experiencia de aprendizaje.....	194
VI. Conclusiones y recomendaciones	197

Capítulo VIII

Chavelo: un proyecto de educación artística

para la convivencia ciudadana	201
--	------------

I. Ruta metodológica: ¿Ahora no solo hacemos obra, sino que también investigamos?	202
II. Las competencias ciudadanas y la actividad artística	212
III. Conclusiones.....	215

Capítulo IX

Conclusiones en torno a la transformación social desde

el protagonismo del estudiante y la convivencia escolar.....	219
---	------------

La transformación social desde roles dinámicos de los actores de cada contexto educativo

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados¹

La educación puede ser una poderosa herramienta de transformación social, si se rompe la idea de pretender cambiar el mundo por parte de una persona. Esto se justifica al considerar que nadie puede cambiar el mundo por sí solo, pero sí su propio entorno. Cuando cada sujeto innova en su propio contexto, tiene la vocación suficiente para darle un nuevo alcance a la civilización desde una perspectiva transformadora; y, si se suma al trabajo que se haga en el mismo sentido por otros, se tendrá la posibilidad de contribuir al cambio del mundo con mayor posibilidad de éxito. Así, la educación sí constituye el camino para la modificación social del orbe, pero debe provenir de un esfuerzo articulado de las transformaciones que cada cual puede hacer en su propia realidad.

En este sentido, la educación como herramienta de transformación social, requiere de un trabajo contextualizado desde y para cada realidad concreta. Estas circunstancias deben estar delimitadas rigurosamente desde sus intereses y necesidades, para efectos de asegurar coherencia entre las exigencias y la experiencia de formación que pretenda ser establecida. La rigurosidad se da

¹ Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster en Educación, Magíster en Derecho Privado, Especialista en Derecho Comercial y abogado *cum laude* con *minor* en Educación y Estudios Críticos de la Universidad de los Andes. Gerente del Convenio 482260 de 2018 suscrito entre la Universidad Sergio Arboleda y la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Correo electrónico: js.perilla117@gmail.com

por estrategias de investigación tendientes a identificar las características contextuales, de tal forma que el diseño curricular no sea un ejercicio de imposición sino un ejercicio de construcción *in situ*.

Cuando se lee la realidad específica de un contexto, se determina con precisión qué requiere el mismo para ser mejor y poder aportar significativamente al proceso de cambio. Así, se transforma un propio entorno desde su realidad, superando las lógicas de diseño curricular vertical para dar un sentido de utilidad al proceso formativo. Los encargados de diseñar el currículo se constituyen en investigadores desde y para la acción, asegurando que sus lecturas contextuales permitan coherencia permanente.

De esta forma, la investigación en educación deja de ser un trabajo desde el laboratorio o desde el escritorio de quien hace la política pública y pasa a constituirse como el proceso más significativo de creación curricular desde y para realidades delimitadas. Quien diseña el currículo debe sentirse y actuar como parte de un entramado de relaciones importantes, para de esta manera asegurar pertinencia de sus propuestas de formación. He ahí el punto fundamental de la reforma social, no pretender cambiar los contextos desde afuera sino desde una posición interior que tenga la posibilidad tangible de generar un efecto significativo.

En este sentido, el presente trabajo se pregunta: ¿cómo generar procesos curriculares en contextos educativos específicos que vinculen roles dinámicos de diferentes actores para propender hacia la transformación social con posibilidad de perdurar en el tiempo? Frente a este cuestionamiento se plantea, a manera de hipótesis, la propuesta según la cual la transformación social requiere delimitar los actores en cinco categorías: quienes aprenden, quienes enseñan, medio educativo, expertos disciplinares y expertos curriculares. Estos deben asumir roles dinámicos y cambiantes en cada escenario educativo bajo el punto común de la transformación social que exige romper los roles tradicionalmente aceptados para dar cabida a nuevas posibilidades de desarrollo por parte de los miembros del entorno educativo.

Consecuentemente, el objetivo general que se persigue es establecer cómo generar procesos curriculares en contextos educativos específicos que vinculen roles dinámicos de diferentes actores para propender hacia

la transformación social con posibilidad de perdurar en el tiempo. Para alcanzar el objetivo general, se utilizará una estructura marcada por los siguientes objetivos específicos: primero, abordar el concepto de transformación social desde la educación aplicada a contextos específicos; segundo, delimitar los actores que hacen parte del medio educativo con vocación de ser transformado; y, tercero, sugerir estrategias para consolidar roles dinámicos y cambiantes para los actores que forjen la evolución de la sociedad.

Se trata de un asunto con carácter práctico que debe ser resuelto con rigurosidad teórica, por lo cual se implementará un enfoque de investigación socio crítico fundamentado en métodos de investigación cualitativa y estrategias de revisión documental. La propuesta teórica que se establece pretende ser evaluada y complementada en diferentes contextos, para asegurar una validación desde su aplicación y un alejamiento de las aspiraciones de verdad de muchas propuestas curriculares doctrinarias. Se procede así a presentar una propuesta ajustable según intereses y necesidades, bajo ejercicios reflexivos fundados en la rigurosidad científica.

I. La transformación social desde la educación y para contextos específicos

La transformación social es un debate que se ha desarrollado desde diferentes perspectivas, pero probablemente una de las más relevantes es la educativa pues “cada vez más investigadores sociales entienden que la finalidad de la investigación en educación y en ciencias sociales debe ser el cambio y la transformación social, principalmente entendido desde un enfoque emancipatorio” (López Pastor, 2012, p. 169). Se ha concluido que la educación debe ser una herramienta de formación de los sujetos, con el ánimo de consolidar en estos las bases suficientes para el mejoramiento del conglomerado social (Allier, 2009; Álvarez, 2002). Así, es común encontrar contextos en los cuales la responsabilidad de solución a las problemáticas sociales recae en temas educativos: los sujetos comprenden que la educación es un camino hacia el mejoramiento social (Guevara, 2004). No obstante, este discurso muchas veces se queda en una apuesta de difícil materialización, dado que no se comprenden las herramientas específicas que se deben emplear para hacer de la formación un motor de cambio desde y para las

realidades sociales. En diferentes contextos latinoamericanos se han tenido estos debates de alcance dicotómico. Aquí uno a manera de ejemplo:

Aunque todos los manifestantes comprendieran que la educación entregaba insumos importantes para desenvolverse en la contemporaneidad, no todos confiaban en que contribuía a que las sociedades fueran más justas o igualitarias. Los que sí creían en la educación se apoyaban en matrices liberales/reformistas o socialistas/revolucionarias; mientras que para los primeros la educación podía contribuir a destruir el yugo de la ignorancia, para los segundos podía ayudar a romper las cadenas de la dominación. Por su parte, quienes no le otorgaban a la educación un papel de primer orden en la transformación de la sociedad interpretaban que ella simplemente reproducía/producía las estructuras de dominación. (Donoso Romo, 2017, p. 153).

Si bien no hay una única causa para estas situaciones –hay una referente a comprender la educación como una solución social y otra como carencia de estrategias para materializar estos objetivos–, pueden sugerirse explicaciones desde el origen del debate de la ‘transformación social’. Se trata de un término especialmente acuñado en el contexto latinoamericano como consecuencia de la presencia de dinámicas de subordinación (Freire, 1990). Esta subordinación se da entre clases sociales, donde unas históricamente se han impuesto sobre otras y que el norte global denomina como ‘descubrimiento de nuevas tierras’. El contexto latinoamericano parece haber apropiado en sus imaginarios colectivos que hay unos mejor posicionados que otros y que es una actividad legítima poder mantenerse así a lo largo del tiempo (Barba, 2007; González, 2013).

Desde los mencionados descubrimientos, existen clases sociales más privilegiadas que otras; y, por lo mismo, una actitud de obediencia de los inferiores a los superiores (Freire, 1975; 1997). Los modelos educativos iniciales de los contextos latinoamericanos reforzaban este alcance, haciendo énfasis en modelos mayormente conductuales fundamentados en la Escuela de Prusia y centrados en áreas obligatorias como la obediencia, la lectura y la aritmética (Broudy, 1961)². La obediencia se constituye en una de las

² Sobre el particular se puede de considerar que: “Prusia determinó la obligatoriedad la educación básica con una duración de ocho años y consistía en aprender a leer, escribir

principales preocupaciones de la educación, donde quien está aprendiendo debe guiarse concretamente de las disposiciones de quien enseña:

Esta apuesta política por la educación se adscribió a su compromiso por legitimar las estructuras de poder estatales vigentes, por lo cual se adoptaron principios de formación relacionados con una estricta disciplina, una alta necesidad de afianzar la obediencia debida y formar en valores éticos comunes para todo el conglomerado social. (Perilla Granados, 2017, p. 24).

Por lo mismo, no hay mucho lugar a la crítica, a la creación o el cambio de las dinámicas cotidianas, solo se espera un estado de conformidad fundado en el convencimiento que cada cual tiene sobre el conglomerado social (Zemelman, 2011). Así, en el proceso de formación se asume un rol único que da seguridad y enseña que en el contexto social debe seguirse y que es difícil de transformar. Sobre el particular se pronuncia Mata (2015), al señalar:

Enfrentamos los retos del nuevo milenio con un sistema escolar regido por un modelo epistémico agotado, concepciones y creencias que hoy día no responden a las necesidades sociales de un mundo caracterizado por la incertidumbre y la levedad de los conocimientos, donde impera la ebriedad de la información y los nuevos regímenes de verdades se desvanecen dentro de la sociedad de lo efímero. Transitamos dentro de un clima donde la objetividad –como idea fuerza de la modernidad– sufre un quiebre, reinsertándose la subjetividad como condición constitutiva de lo humano. (p. 89).

Con el paso del tiempo y la consolidación de la historia, la organización social en contextos latinoamericanos ha traducido las dinámicas subordinantes a la consolidación de la política pública (Núñez Jover, 2010). Esta es apuntalada por las clases altas, bajo la legitimación social que les sugieren de forma permanente los modelos de obediencia. Parece que ubicarse en una posición privilegiada dentro del orden social otorga prerrogativas

y hacer cálculos básicos con el estudio de la aritmética. Se trató de la necesidad de ilustrar a las masas, para que la mano de obra requerida para esa época por la creciente Revolución Industrial fuese medianamente calificada para labores operativas” (Perilla, 2017, p. 24).

inmediatas para comprender cuál es el camino que debe dar un gobierno respecto de otro. Por lo mismo, en muchos contextos la construcción de la política pública parece no ser un proceso participativo e incluyente (Barreto, 2011a), sino un proceso con rasgos impositivos dotados de legitimidad aparente y no necesariamente real (Barreto, 2011b; Bonilla, 2010).

Esto implica que la política pública no siempre beneficia a todos los integrantes de una sociedad, pues tener la posibilidad de establecer lineamientos para un Estado u organización aumenta las posibilidades de generar un beneficio propio. En ocasiones estos propios beneficios son creados de manera disimulada, donde se asumen argumentos de necesidad o del mal menor que hacen pensar que “las razones de Estado juegan con la inocencia de los hombres comunes” (Moulian, 1997, p. 42). Con esta concepción, no es extraño generar beneficios propios en caso de tener la oportunidad, pues es parte de la naturaleza humana generar enfoques específicos a las construcciones sociales (Acevedo y Samacá, 2012). El punto de consolidar las políticas por parte de sujetos legitimados para ubicarse en posiciones sociales superiores, asegura la exclusión de otros en la generación de los lineamientos para un conjunto de individuos (Lechner, 1990). En diferentes países latinoamericanos, este tipo de prácticas llevó incluso a que solamente ciertos sujetos tuviesen la oportunidad de ocupar lugares prevalentes en el gobierno, mientras que otros estaban destinados a otros contextos distintos (Crenzel, 2008). En un estudio sobre los contextos de Colombia, de Chile y de Argentina se señala:

En el complejo entramado que implica el establecer acuerdos entre las distintas fuerzas, actores y sujetos sociales, se encuentran en juego las acepciones en torno a la construcción de un orden democrático en el que los repertorios sociales, culturales y políticos, que estas fuerzas vehiculizan, arrojan diversas memorias de las que también se vale el orden dominante para interpelar y, en más de una ocasión, subyugar a sus gobernados. (Herrera y Pertuz, 2016, p. 86).

Se asignan roles para cada individuo, donde el mantenimiento de las dinámicas económicas, sociales y políticas se vuelve un factor de direccionamiento fundamental. El orden social se mantiene gracias a que quienes ostentan el poder tienen la posibilidad de asegurar un estado de confor-

midad que presupone que “sólo un país libre y dueño de su destino puede realizar transformaciones del tipo y la trascendencia de las que se han propuesto, para seguir construyendo un mundo mejor” (Morales, Borroto y Fernández, 2005, p. 1). Pero en muchos contextos se generan autorregulaciones sociales; que, de mantenerse, consienten absoluta legitimidad de quienes ocupan un lugar respecto de otros. Afirmamos pues que el orden social es una permanente preocupación latinoamericana, aunque muchas veces inconsciente de sus consecuencias y reproducido por los contextos educativos. Sobre este punto, Montoya (2016) refiere:

Desde el punto de vista histórico, la dependencia intelectual de las élites del país explica la dependencia del campo educativo colombiano. Como resultado de la dominación española durante el periodo colonial, Colombia fue controlada por los criollos, una pequeña élite de origen blanco que sufría un complejo por ser descendiente de europeos pero vivir fuera de Europa, y por ser, en consecuencia, inferior a los ojos de los “auténticos” europeos. Los criollos extendieron este complejo por medio de la educación (...) de ello resultó que, en lugar de formar una identidad nacional, la educación colombiana haya fomentado la segregación racial y la dependencia cultural. (p. 9).

Esa dependencia, y consecuente falta de consciencia, es una generalidad que en algunas situaciones específicas comienza a superarse por sujetos que tienen una formación académica que se aleja de los parámetros de obediencia. Así, a lo largo de la historia se ha evidenciado que algunos ciudadanos con una formación académica lejana a la que recibe la mayoría de las personas, comprenden las críticas que puede tener un modelo social subordinante desde ámbitos políticos y económicos, entre otros. Curiosamente, muchas de estas personas que crean un cuestionamiento al orden social, corresponden con miembros de clase alta que han tenido la oportunidad de acceder a niveles de formación superior; y, desde su rol privilegiado, cuestionan el evidente desequilibrio de acceso a oportunidades. Esta perspectiva es referida por estudios sobre el contexto latinoamericano:

Como parte de los procesos de transición democrática o de procesos de legitimación institucional dados en varios países de América Latina, en el marco de las deudas en materia de gobernabilidad y de derechos ciudadanos heredadas por los regímenes empeñados en sofocar los mo-

vimientos de disidencia y desarticular los imaginarios políticos y sociales que aparecían como obstáculos a la consolidación de los modelos de desarrollo capitalista, en el marco de la Guerra Fría y de los contextos particulares de cada país, se emprendieron elaboraciones en torno a la formación política y a la construcción de culturas políticas de carácter democrático que pautaron los derroteros de las políticas públicas. (Herrera y Pertuz, 2016, p. 83).

Se trata de fenómenos sociales, donde el cuestionamiento al orden se da por sujetos especialmente beneficiados por el mismo que cuentan con una formación académica y moral que les plantea un dilema más allá de lo dicotómico. Es una discusión sobre el deber ser y sus límites ante las posibilidades de actuación del conglomerado social. Esto es una evidencia poco estudiada: cómo los sujetos que acceden a una educación privilegiada y de calidad tienen la posibilidad de contribuir a la superación de la subordinación donde ellos son los llamados a ocupar un lugar superior (Tiana, 1987). En realidad no se trata de una generalidad de las clases altas con educación de calidad, sino de excepciones relevantes para evidenciar la posibilidad de transformar las relaciones sociales concretas.

Ahora bien, más allá de listar los casos concretos de estos sujetos que consolidan una excepción, se requiere comprender el fenómeno de una manera más holística. En la primera parte del siglo XX el contexto latinoamericano se puede enmarcar en lo que se ha denominado como el 'oscurantismo curricular', signado por el poco acceso a la información y los límites permanentes a una formación crítica y reflexiva. Las masas, denominando con este vocablo a las clases bajas, acceden a la educación básica sin un debate concreto de calidad sino centrado en la cobertura (Quiceno, 1988). Esto implica que se entiende la realidad de dicha época como algo dado y no como algo a construir, si bien con excepciones para quienes tiene la posibilidad de costear una mejor educación. Incluso las clases altas tuvieron por un tiempo considerable una educación básica limitada desde concepciones actuales, por lo cual crearon escuelas para ellos desde perspectivas pedagógicas disruptivas para la época (Montoya, 2016; Quiceno, 2003).

De estos procesos de formación empiezan a surgir críticas por parte de sujetos que, dada su simpatía con las masas, de manera inédita se con-

solidan como modelos a seguir y son denominados en gran parte como ‘caudillos’; estos:

Los ha habido de todos los tipos, ideologías y orígenes, pero en lo que guardan una línea similar es que todos han llegado –los de antes y los de ahora–, para salvar la patria, para restaurarla, para romper con el pasado y asegurar un futuro sólido, en conclusión para recuperar y fortalecer la democracia. (Medina, 2013, p. 32).

Por lo mismo, se espera que desde una perspectiva política sea posible transformar la realidad social. No obstante, en la mayoría de las ocasiones es un intento fallido por la imposibilidad de llegar finalmente al poder o porque teniéndolo no se cuenta con las herramientas necesarias para implementar la aspiración transformadora. Pese a esto, en algunos contextos sociales se promueve una noción sobre la necesidad de generar cambios significativos. Pero esta noción se queda en discurso y no logra acciones concretas: el discurso no se materializa en situaciones reales y cotidianas.

Su falta de materialización a través de la política pública es leída por los académicos de la época, quienes desde el discurso también hacen una producción intelectual tendiente a evidenciar las críticas de lo que sucede (Freire, 1975; 1990; 1997). Es de esta forma, que se encuentran diferentes productos académicos que de manera enfática cuestionan la dinámica social subordinante y se esmeran por hablar de la necesidad de liberar a las masas. Se interpreta que la sumisión es un límite para el desarrollo social, planteando la necesidad de cambiar para mejorar. Se propende por insistir en la necesidad de cambiar los imaginarios colectivos, donde la educación se plantea como una vía para estos efectos.

Entonces, gracias a la educación, en la segunda mitad del siglo XX se atisba el albor de nuevas concepciones sociales que dan lugar a un ‘renacimiento curricular’. Este está marcado por propuestas académicas que si bien invitan a la transformación concreta se quedan en la teoría. Por tanto, en dicha época se consolidaron cartillas y materiales pedagógicos propios del modelo educativo fundado en la obediencia. Por esto, la producción académica del contexto latinoamericano no fue modificada por completo, aunque sí hubo casos concretos por vía de excepción.

Así, sucedieron debates teóricos relevantes agrupados con el término ‘transformación social’, planteados como una valiosa apuesta por ubicar a la educación como la oportunidad más directa y concreta para generar cambios reales. Los teóricos ven en esta un camino significativo para la reforma del orden social establecido, cuya función debe contribuir a superar la subordinación: “la educación tiene como objetivo contribuir a una sociedad más equitativa, relacionada e inclusiva” (Toscanini, Aguilar, y García, 2016, p. 162). No obstante, el discurso no tiene la suficiente fuerza para transformar, dados los límites de la teoría para abrazar la práctica. Por tanto, el reto de los actuales diseñadores del currículo es retomar los discursos de transformación social y asegurar que tengan una repercusión práctica: se exige que haya un avance hacia la mejora del conglomerado social que tanto se ha exigido desde la teoría educativa.

Sin embargo, se trata de una tarea de difícil materialización, dado que los diferentes actores del contexto educativo están condicionados a cumplir un rol específico dentro del proceso de formación como consecuencia del orden social previamente establecido. La asignación artificial de este papel se reproduce luego en las dinámicas sociales, políticas, económicas, entre otras, que mantienen los niveles sociales aceptados históricamente. Se trata de un convencimiento de cuál es la función que cada quien ocupa en la sociedad y es ese convencimiento el que hace que los mismos perduren. Probablemente el rol de la educación es romper esas dinámicas tradicionales generalmente aceptadas, de tal forma que los actores tengan mayores medios de ver posibilidades novedosas de desempeño. Así, antes de llegar a la propuesta de estrategias para repensar los roles generalmente aceptados, se procede a continuación a delimitar cada uno de los agentes del contexto educativo a partir de una noción general que busca gestar el cuestionamiento acerca de los papeles generalmente aceptados por los modelos educativos tradicionales.

II. Los actores del contexto educativo para la transformación social

Para alcanzar las enunciadas pretensiones referentes a la transformación social, se hace indispensable reevaluar los roles asignados a los actores de cada contexto educativo. Uno de los mayores problemas de las teorías

educativas es que se formulan de manera abstracta y lejana a las realidades en las cuales pretenden ser aplicadas, generando un límite a la posibilidad de real materialización, por esto:

Las propuestas que se planteen para la educación deben tener como fundamento situaciones concretas que den cuenta de las necesidades, intereses y exigencias de actores como estudiantes, docentes, administrativos, ente otros sujetos concretos. De lo contrario, se tendrán teorías abstractas cuya pertinencia y efectividad no se encuentra probada. (Perrilla Granados, 2017, p. 15).

Por lo mismo, se hace fundamental que se comprenda que la educación cuenta con actores concretos que pueden ser vinculados a la realidad para efectos de que las propuestas pedagógicas no se queden en el discurso sino que cobren vida en contextos específicos. La educación necesita procesos vivos que generen dinamismo y no pretendan ser aplicados de manera forzada al no tener en cuenta las particularidades concretas de quienes integran el contexto educativo: “una propuesta curricular debe ser fruto de un proceso de investigación, es decir, no puede considerarse como algo impuesto o sin un debido fundamento” (Torres, 2010, p. 14).

Pensar en función de los actores puede hacerse de diferentes maneras, lo cual depende en gran medida del enfoque del diseño curricular que se pretenda implementar. Así, los actores pueden ser tantos o tan pocos como se llegue a considerar; anotando nosotros que, en el caso de limitar los mismos, se pueden dar propuestas con dificultades de plena efectividad. De acuerdo con lo anterior, existen algunos autores que centran su atención solamente en actores de contextos educativos formales como la escuela (estudiantes, profesores y directivos); otros, que lo ven desde las políticas públicas (instituciones estatales, organismos de control y demás); algunos que se fijan en el contexto social (estudiantes frente a sus amigos, familia, entre otros). Estas miradas hacen que la lectura del contexto educativo se encamine por una u otra exigencia.

Probablemente, el objetivo de la transformación social exige no solo centrarse en uno de esos actores, sino en dar un alcance holístico a los mismos. La transformación social puede darse desde contextos de educa-

ción formal y puede complementarse al mismo tiempo con otros ambientes análogos o concomitantes. Ahí es donde la escuela no debe ser entendida como un espacio lejano a las realidades sociales, sino como un proceso dinámico de generación de relaciones con sentido de utilidad a partir de dimensiones sociales, políticas, económicas, entre otras. Es fundamental que los actores no se limiten a un entorno físico o temporal, sino que rompan el esquema básico de estas dinámicas para dar paso a nuevas formas de ver y entender su relación en torno a la transformación social (Morin, 2005; Schütz, 1993).

En este sentido, desde la práctica de los procesos formativos, se propone que los miembros sean vistos con el alcance social, administrativo, disciplinario y curricular que tienen los mismos. Se han de generar categorías que permitan entenderlos de manera suficientemente amplia para que el diseñador curricular pueda leer de manera integral y dinámica el contexto educativo. Estas categorías son: quienes aprenden, quienes enseñan, el medio educativo, los expertos disciplinares y los expertos curriculares; “estos cinco actores representan una propuesta no exclusiva ni taxativa, pues ella puede coexistir con otras posibilidades de delimitación de intervinientes relevantes en el proceso de diseño curricular” (Perilla Granados, 2016a, p. 79). A continuación, se procede a delimitar cada uno de estos actores desde una perspectiva fuera de los parámetros de normalidad aceptados por la escuela tradicional.

A. Quienes aprenden.

Los sujetos que asimilan el conocimiento son los primeros que han de ser tenidos en cuenta en el marco de un proceso formativo. Esto rompe la idea original de que solamente aprenden los estudiantes, pues en ocasiones también lo hacen los profesores, directivos, padres de familia, gobernantes y demás miembros educativos. El aprendizaje no solamente se da en una relación vertical de transmisión tradicional de conocimiento, sino que puede asumir muchas formas según cada caso concreto. Así, se rompe la categoría comúnmente utilizada de ‘estudiantes’ para abrir paso a una categoría de ‘aprendiz’ en función del aprendizaje.

Esto implica reconocer que los procesos de formación no se limitan solamente a la perspectiva tradicional de la escuela, sino que pueden tener

alcances en sectores sociales, empresariales, familiares, etc. Los aprendizajes se dan desde perspectivas diversas, no solamente en las aulas de clase.

Por lo tanto, lo que se debe hacer es un análisis sustancial de las dinámicas de formación, no solamente desde la perspectiva formal. Se deben trascender las solemnidades de la educación para asegurar una comprensión holística de los procesos formativos. En ocasiones, por ejemplo, los contextos empresariales permiten que los trabajadores aprendan desde la práctica cotidiana sin necesidad de ostentar la calidad solemne de estudiantes. En igual sentido, las familias generan procesos de formación permanente; e, incluso, los grupos sociales dan aprendizajes desde un rol concreto.

El punto es que muchos de estos aprendizajes no siempre están mediados por un objetivo curricular y educativo claro, por lo cual se generan debates en torno a la pertinencia del conocimiento. Este debate se hace aún más relevante al considerar que el objetivo que se pretende trascender a partir de este contexto es el de transformación social, pues gran parte de los aprendizajes que se dan desde diferentes dimensiones no siempre está alineada con tal propósito. Muchos aprendizajes sociales, por ejemplo, reproducen de manera casi siempre inconsciente las dinámicas de exclusión o de subordinación de roles sociales, alejándose considerablemente de los fines pretendidos.

B. Quienes enseñan.

De forma coherente con el concepto anterior, la enseñanza tampoco se limita solamente a la formalidad del profesor en un contexto entendido tradicionalmente como educativo. El educador no es el único que enseña y tampoco el discípulo el único que aprende. Se puede dar incluso el caso en que por la implementación de un enfoque educativo determinado los estudiantes puedan ser quienes enseñan y los demás participantes (alumnos y discentes) aprender de ellos. Tal es la situación de enfoques como el cognitivo, el experiencial o el constructivista, que apelan en gran medida a los preconceptos de los estudiantes para construir una propuesta académica dinámica. Ahí, se rompe la lógica de que solo unos enseñan y otros aprenden, para generar relaciones emprendedoras de aprendizaje colectivo.

Ahora bien, extrapolando este debate a otros contextos que no son meramente educativos, vemos que en contextos sociales, empresariales, familiares, entre otros, es factible que los aprendizajes y las enseñanzas se den desde diferentes fuentes y difícilmente categorizables con aspiración de perfección. Es necesario generar lecturas de ambientes para comprender en dónde se produce el conocimiento, al tiempo que los procesos de apropiación del mismo. La enseñanza es un proceso movido y participativo que se aleja de la visión tradicional del aula de clase fundada en la transmisión para dar paso a un proceso dinámico permanente. La educación rompe así las paredes de un salón de clase, para cobrar vida en diferentes contextos en los cuales no se acostumbra a ver siempre este tipo de dinámicas formativas.

Todos los sujetos tienen la posibilidad de enseñar, pero esta opción es desconocida por los imaginarios colectivos presentes en los diferentes contextos. Las dinámicas históricamente aprendidas conducen a que se considere que solo se aprende del profesor y no de los estudiantes (u otros sujetos partícipes del proceso). A manera de ejemplo se puede analizar la dinámica de una clase y la toma de apuntes por parte de los estudiantes (práctica igualmente cuestionable), en la cual los educandos se esmeran por tomar notas cuando el educador dicta su cátedra de manera organizada. No obstante, cuando un discípulo genera un aporte o cuando el maestro responde a la pregunta de otro estudiante, la toma de apuntes tiende a ser interrumpida de forma inmediata.

Todo lo anterior implica rechazar el presupuesto de los imaginarios colectivos que considera que el aprendizaje puede provenir de fuentes extraordinarias, pues se ha generado una conciencia particular que lleva a verlo desde fuentes tradicionalmente aceptadas. Sin embargo, el estudio es un proceso continuo y permanente que se da en contextos amplios y diversos, con actores que no siempre han estado llamados a esta labor, pero que aportan significativamente mucho más que otros sujetos tradicionalmente considerados como los responsables de la enseñanza. He ahí la labor de quien diseña los currículos para identificar cómo identificar acertadamente el rol de quienes enseñan en los diversos escenarios educativos que se presentan continuamente.

C. El medio educativo.

Como categoría amplia que requiere de una permanente revisión contextual para efectos de delimitarla acertadamente, se constituye en un actor generalmente asumido mas no se tiene plena consciencia sobre el rol del mismo, aun incluyéndose todo el tiempo en las dinámicas de formación directa e indirectamente. Pese a esto, “conviene averiguar hasta qué punto una escuela es libre para cambiar, dado el contexto en el que está inserta. Se trata de posibles presiones que se ejercen desde el exterior” (Stenhouse, 1998, p. 222). Y es ahí que el medio educativo se establece como un conjunto de sujetos que puede tener mayor influencia sobre el proceso de formación según las dinámicas de cada contexto; puesto que, si bien desde algunas perspectivas puede tener plena relevancia un sujeto concreto, en otras no tanto.

El medio educativo se instala en una categoría que abarca múltiples sujetos que influyen desde una perspectiva generalmente externa a los procesos de formación, pero que se hacen fundamentales para la materialización de los objetivos. En efecto, “individuo y sociedad existen mutuamente. La democracia permite la relación rica y compleja individuo- sociedad, donde los individuos y la sociedad pueden entre sí ayudarse, desarrollarse, regularse y controlarse” (Morín, 1999, p. 60). Por lo mismo, en el medio educativo confluyen actores que desde el macro-contexto, meso-contexto y micro-contexto tienen la posibilidad de determinar en cierta medida las características del proceso de formación. De acuerdo con lo dicho, en seguida se presentan posibilidades de sujetos desde el macro-contexto hasta el micro-contexto, sin pretender hacer una lista taxativa sino un recuento enunciativo que requiere ser complementado para cada actor concreto.

a. Instituciones gubernamentales de nivel nacional o territorial.

Tienen incidencia directa en la consolidación de lineamientos para los diferentes procesos de formación. Así, pueden tomar relevancia desde el nivel nacional algunas autoridades como el Ministerio de Educación Nacional; y desde el nivel territorial, las secretarías de educación. Sin embargo, no se limitan solo a ellas, puesto que en este proceso pueden vincularse organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales, asocia-

ciones, fundaciones, entre otros participantes que tienen la posibilidad de decretar las políticas públicas.

De cara al contexto específico del cual se trate y de sus condiciones, es fundamental considerar la relevancia concreta de cada una de las instituciones gubernamentales. No todas comparten los mismos contextos de formación, pues en algunas ocasiones tendrán más relevancia algunos sujetos respecto de otros. Por ejemplo, en el caso de la educación básica y media, son preeminentes las secretarías de educación del nivel territorial, pero no sucede igual para la educación universitaria. El seguimiento a las universidades toma importancia a través del Ministerio de Educación Nacional por los procesos de registro calificado y acreditación, siendo cuestionable la posibilidad de delimitar el medio educativo del nivel superior a partir del hecho de vincular las secretarías de educación.

Se requiere de esta manera consolidar un conjunto de sujetos desde lo gubernamental, pero directamente aplicable. El objetivo no es generar la mayor cantidad de personas, sino aquellas que sean real y directamente coherentes con el mismo. Esto permite enfocar los esfuerzos de diseño curricular hacia la identificación de un objetivo más concreto y coherente con las verdaderas exigencias de donde se esté llevando a cabo.

b. Políticas educativas.

Materializadas en muchas ocasiones en normas jurídicas, las cuales pueden ser de nivel nacional, territorial e institucional. Tienden a ser la concreción de los lineamientos de las instituciones gubernamentales de las cuales se hablaba en el punto anterior. Son ellas las que generan lineamientos permanentes que pueden provenir de la Ley General de Educación, de los decretos reglamentarios aplicables a los diferentes alcances de la ley, de las directrices contenidas en actos administrativos; e, incluso, de publicaciones institucionales.

Nótese cómo la delimitación de instituciones gubernamentales, en una alta proporción, va de la mano de las políticas públicas, puesto que estas van a generar una relación directa con las primeras. Para comprender el alcance de las instituciones gubernamentales se requiere interpretar las directrices

oficiales que generan, por lo cual la definición de los actores no se debe dar de forma separada sino que ha de propenderse por hacerlo de manera simbiótica. Las relaciones de complementariedad de cada sujeto del medio educativo han de ser identificadas por quien diseña el currículo para así asegurar coherencia entre los diferentes elementos a desarrollar.

c. Normas institucionales.

Esas políticas generadas desde el macro-contexto y el meso-contexto, se ven muchas veces complementadas por las normas de cada institución educativa particular (o su micro-contexto análogo). No se quiere decir con esto que los procesos de formación siempre se deben realizar en lo que ha tendido a catalogarse como la educación formal, sino que requiere múltiples alcances de forma permanente. A manera de ejemplo se pueden considerar en estas normas institucionales el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Educativo del Programa (PEP), los acuerdos por áreas o líneas de investigación, el Reglamento de estudiantes y el de docentes, entre otros documentos.

Estas normas institucionales dotan de características especiales a cada contexto en particular, contribuyendo de manera relevante a su funcionamiento continuo. Es labor de cada sujeto consolidar estos procesos específicos, para entender cuál es el sello que enmarca el trabajo de cada quien. Es altamente valioso que la descripción de estos contextos se haga de la mano con las políticas educativas antes enunciadas, dado que entre todos los agentes se pueden consolidar los precedentes (al menos formales) que pretenden orientar las prácticas educativas a través de regulaciones y reglamentaciones.

d. Directivos.

Como complemento a los sujetos generalmente abstractos antes enunciados, aparecen aquellos que dan guía al proceso formativo (o que se espera que la aseguren). En muchos contextos los directivos ocupan un papel preponderante para la delimitación de la experiencia de formación, al impulsar debates en torno a cómo se debe proceder a realizar ciertos aspectos educativos. Los directivos no son solo los rectores de las instituciones, sino

todos aquellos que ocupan un lugar administrativo relevante para la consolidación de la experiencia de formación.

En este sentido, se pueden considerar como ejemplos de estos directivos los siguientes: rectores, vicerrectores, consejo académico, consejo directivo, jefes de departamento en oficinas de planeación, presupuesto, talento humano, coordinadores de ciclo, coordinadores de línea, áreas; e, incluso, procesos investigativos. Todos estos pueden confluir en la experiencia de formación, aunque no en todos los contextos los hacen de manera efectiva. Así, se debe determinar cuáles influyen directamente en el tema para efectos de comprender las exigencias que los mismos plantean a quien diseña el currículo.

e. Familias.

Como eje declaradamente primordial en determinados micro-contextos, representan un apoyo fundamental en el proceso formativo. Ellas son tomadas como relevantes en niveles educativos como la educación básica y media, mientras que en la superior no siempre ocupan un papel protagónico. Se requiere comprender en primer lugar cuáles son los sujetos familiares que tienen una influencia directa. Estos han de ser delimitados con precaución, dado que no es labor de quien diseña el currículo realizar procesos de evaluación familiar. Por el contrario, lo que debería hacer es identificar las exigencias que desde ese contexto en particular se formulan para quienes aprenden.

Los mediadores culturales (papás, mamás, hermanos, abuelos, entre otros) tienen ciertos intereses y necesidades que, en caso de ser conjugados acertadamente, pueden sugerir exigencias de gran importancia. Atender a estas, luego de un proceso de ponderación con los demás actores, hace que sea posible tener una alineación entre lo que pasa en el proceso de formación y todo aquello que lo rodea. Probablemente un fracaso de las acciones educativas es desconocer estas realidades sociales permanentes, por lo cual cobra plena relevancia delimitarlas de manera acertada a partir de aspectos puntuales para reconocerles el gran sentido de realidad y de utilidad que poseen.

Así, el medio educativo delimita una serie de categorías sin pretensión taxativa. El medio educativo puede tener tantos alcances como actores, por lo cual se hace fundamental comprender el contexto y darle el sentido práctico desde cada agente. Se han de evaluar los sujetos, al tiempo que ponderar sus aportes, llegando a la posibilidad de consolidar contextos educativos aterrizados a sus realidades y con vocación de materializar plenamente sus exigencias para la transformación social.

f. Expertos disciplinares.

Desde una perspectiva rigurosa de los procesos de transformación social, es necesario consultar a quienes desde sus disciplinas abordan los estudios más relevantes de cada área del conocimiento. Todos los procesos educativos tienen relación con una materia específica, por lo cual es fundamental tener en cuenta los avances investigativos de la misma. La educación por sí sola no soluciona todas las exigencias que la sociedad plantea de forma permanente. Así, se hace fundamental acompañar sus estrategias con avances destacados del conocimiento en cada área del conocimiento.

Para esto se hace fundamental que los procesos tendientes a la transformación social no se desarrollen de manera exclusiva bajo la dimensión educativa, sino que puedan conjugar todas aquellas que contribuyen de manera directa en la solución de los problemas presentes. La forma de lograrlo es consolidando estados del arte de cada disciplina; y, a partir de los mismos, establecer un marco teórico robusto aplicable al contexto específico del cual se trate. No es posible que estos procesos de investigación estén descontextualizados, pues lo contrario de manera significativa reduce la posibilidad de utilidad.

Es de anotar que los estados del arte hacen referencia a la revisión de lo que se ha escrito hasta el momento en torno a los debates que se estén abordando en cada situación. Tienden a tener un carácter más descriptivo, que puede ser consolidado con criterios como el cronológico, el geográfico, el genealógico, el paradigmático, entre otros. En cualquier caso, se requiere articular de manera coherente todo un proceso de producción académica para comprender el estado en el cual se encuentra el trascurso de formación.

Ahora bien, a partir del estado del arte es posible consolidar un marco teórico como una propuesta personal, contextualizada y coherente con los hallazgos encontrados. A partir de él se reconocen los avances existentes hasta el momento, de cara a generar nuevas teorías más especializadas y propias de cada entorno. Cuando se lean los avances del arte desde un contexto, se encontrarán límites y posibilidades de mejoramiento que, una vez superadas y aprovechadas, contribuirán a crear una nueva proposición científica. Ese avance muchas veces se da con múltiples fuentes de información, por lo cual la generación de nuevas teorías es fundamentalmente ecléctica.

En este sentido, los expertos disciplinares, con el rigor de la investigación en cada área del conocimiento, intervienen en la resolución de las exigencias sociales. Esta rigurosidad ocurre a través de ejercicios descriptivos como los estados del arte y la consolidación de nuevas interpretaciones disciplinares desde el marco teórico. Allí se encuentra la valiosa oportunidad de crear nuevo conocimiento desde y para el contexto específico de cada sujeto, trascendiendo la transmisión de teorías para realizar perfecciones continuas de las mismas.

g. Expertos curriculares.

Como complemento de todos los actores ya enunciados, los expertos curriculares se constituyen en aquellos teóricos con capacidad de contribuir en la materialización de la transformación social. Así, plantean estrategias a partir del currículo, de la pedagogía y de todos los componentes de la educación para hacer viables todos los requerimientos presentados hasta este momento. Desde la educación se da rigor a las exigencias de los actores presentes en el micro-contexto y a los planteamientos de cada disciplina. Los expertos curriculares son aquellos que, sin ser leídos por quienes aprenden, generan un aporte significativo para que la formación se estructure en ambientes de pertinencia y utilidad. No nos referimos a expertos fundamentados en títulos, sino a aquellos que investigan sobre las prácticas pedagógicas.

En general, se requiere que todos los procesos educativos cuenten con un auténtico rigor desde el currículo y la pedagogía, lo cual se hace analizando las propuestas pedagógicas más sobresalientes en las épocas. Se exige

complementar el estado del arte y el marco teórico con autores propios del mundo educativo, bajo el entendido que esta acción pueda constituirse en una valiosa herramienta de transformación social. Lo importante es consultar aquellos autores directamente adaptables a cada contexto; para, a partir de ahí, forjar nuevas teorías. Así lo determina Mckernan (2006):

Ha habido hasta ahora una creencia de que sólo el personal con formación y títulos científicos podía comprometerse en la investigación educativa y del *curriculum*. Esta actitud evoca una creencia que a menudo se articula como ‘los profesionales sencillamente no comprenden estos problemas’. Esta idea ha servido para impedir no sólo que los profesionales aumenten su conocimiento de la práctica y de los problemas, sino también su propia comprensión y control sobre el conocimiento que han creado los investigadores ‘expertos’ externos. (p. 59).

Esta posibilidad de generar nuevas teorías es la que permite romper los parámetros de normalidad, tradicionalmente impuestos, para generar nuevos alcances pedagógicos con utilidad en cada contexto. Los autores curriculares dotan de herramientas idóneas la iniciativa de transformación social, pues no basta con solamente plantear procesos abstractos de investigación sino que se requiere saber el cómo, el por qué y el para qué de cada uno de ellos. En este sentido, se fortalece la visión de gestionar procesos de investigación para coordinar de manera coherente el enfoque de cada actor y dar a la educación sentido de aprovechamiento de cara a las exigencias sociales (Posner, 1999; Salas, 2003).

Se evidencia hasta este punto que los contextos educativos, sin limitarse a la noción de escuela tradicional, cuentan con un número plural de actores que aportan desde su propia perspectiva a la comprensión de las problemáticas sociales. Estos corresponden con categorías amplias que pueden variar según cada contexto específico. No todo sujeto está siempre en la misma escala, sino que puede aportar a la educación desde múltiples perspectivas; no hay un único rol, como generalmente se pretende mostrar para la educación, sino que hay una riqueza amplia de posibilidades de funciones. El reconocimiento de todos exige de parte de quien diseña la experiencia de transformación que conjugue sus exigencias a través de la ponderación, para comprender el auténtico desempeño de cada uno de ellos en torno a la

transformación social. En este sentido, se procede a delimitar el rol práctico de cada uno de estos actores para el propósito de trascender los parámetros de normalidad tradicionalmente impuestos, contribuyendo de esta manera al cambio social desde los procesos formativos enmarcados en la educación.

III. Roles prácticos de los actores del contexto educativo para la transformación social

Planteados tanto los retos con los que cuenta la educación como los actores que pueden contribuir a consolidar currículos transformadores, es fundamental abordar el debate acerca del rol que deben asumir los agentes del contexto educativo. No obstante, hablar de papeles debe romper la idea generalmente aceptada con la que se afirma que un sujeto tiene una misión por cumplir que debe mantenerse a lo largo del tiempo. Ningún sujeto tiene un único rol, sino que estos son dinámicos y tienen la vocación de transformarse a través de la época. La identificación de estos múltiples roles se debe a procesos de investigación que vinculen los procesos teóricos con los prácticos, asegurando rigor permanente por parte de quien pretende diseñar el currículo.

Es necesario construir aproximaciones metodológicas que permitan investigar de forma diversa la complejidad del fenómeno educativo buscando un balance entre la investigación teórica con la conceptual y la factual, incorporando la evidencia empírica y sin asumir que la investigación educativa basada en la evidencia es la única fuente de información para la toma de decisiones; de este modo, es evidente la importancia de esta fuente de conocimiento para mejorar la educación (...) los investigadores tienen la responsabilidad social de construir una pedagogía y una educación basada en la evidencia. (Páramo, 2017, p. 639).

Este es un punto fundamental de la educación: abrir la posibilidad para que a partir de procesos de investigación los actores que en ella interactúan tengan múltiples posibilidades de acción y no se limiten a una única responsabilidad. Esto, por cuanto la asignación de roles específicos desde una perspectiva teórica es aquello que limita a los agentes, pues con esto se desconoce que estos pueden tener múltiples capacidades y posibilidades de desarrollo. El convencimiento que cada cual tiene un rol específico y que

debe actuar conforme al mismo, es aquel que asegura la imposibilidad de la transformación social; mantener roles estáticos en la educación puede llevar a un orden estancado en el conglomerado social. Por lo tanto, un aporte que se hace a la transformación social es la generación de nuevas concepciones sobre los roles que cumplen los actores educativos en cada contexto. Cambiar paradigmas sobre el lugar que cada quien ocupa en la escuela, contribuye a romper el convencimiento sobre el lugar único en la sociedad.

La justificación de esta propuesta cobra mayor sentido si se considera que encasillar es una de las actividades recurrentes de los contextos educativos, pero al mismo tiempo constituye uno de sus mayores límites (Gimeno, 2007). Así, por ejemplo, es común catalogar a los estudiantes como ‘buenos’ y ‘malos’, a los profesores como ‘fáciles’ y ‘exigentes’, a los directivos como ‘desordenados’ y ‘estrictos’, entre otros actores y calificativos. Cada uno de estos roles artificialmente creados, generalmente corresponden con una generalización apresurada de una sola condición, pero puede ser tan relevante que marca la tendencia del comportamiento futuro de cada sujeto en particular. En efecto, los participantes encuadrados por un contexto educativo difícilmente pueden salir de él.

Pero no se trata de una creación de la escuela, sino de un reflejo de las dinámicas sociales; “los procesos de diseño curricular se deben analizar de forma integral, sin limitar la concepción de currículo a los diseños formales” (Perilla Granados, 2016b, p. 26). La educación materializa en gran medida las características de la sociedad en la cual está inmersa, donde atiende intereses y necesidades que trascienden la lógica de lo meramente racional. Frecuentemente la sociedad también entra en estas dinámicas, donde cada cual debe estar restringido en determinado comportamiento. Desde lo socio-económico se pregunta si se es pobre o rico, desde lo político si es de izquierda o de derecha, desde lo racial si es blanco o negro, desde la condición orgánica si es hombre o mujer, desde la identidad de género si es heterosexual u homosexual. En verdad, muchas veces ocurren dicotomías falsas que van a ser reproducidas dentro del contexto educativo.

En este sentido, es común encontrar experiencias en las cuales los estudiantes que se encasillan como malos siempre serán malos y los que ocupan la posibilidad de ser buenos, siempre serán vistos como tales (Almonacid

y Matus, 2010). Sin embargo, esto puede no corresponder con la realidad, sino a un convencimiento social que no necesariamente es así (Gimeno, 1992). Al mismo tiempo, de una parte se queda una enorme proporción de sujetos ignorada por no corresponder con la categoría de 'buenos' o 'malos'; de otra, una cantidad significativa hace parte de un grupo con desempeño promedio en el que hay mayores límites para que el proceso de formación sea auténticamente significativo. En cualquier caso, los roles asignados dentro de la educación hacen que algunos se mantengan en estándares determinados, bajo el convencimiento que así se deben comportar en el proceso de formación (Hativa, 2000). En este sentido, es fundamental que:

En términos relacionales, el respeto, la tolerancia y la diversidad, sean principios que el profesor debería hacer suyos para enfrentar los procesos educativo-formativos con alguna posibilidad de desarrollo real. En este sentido, la relación del profesor con el alumno en construcción permanente a partir de los afectos, producto de una coherencia y consistencia íntima en que se considera al estudiante como un legítimo otro, como un proyecto inacabado de unicidad y a quien se debe escuchar y atender en su individualidad, generando de esta manera una plataforma única de desarrollo humano. (Almonacid, 2012, p. 188).

Para sustentar este punto, se realizó una investigación en una universidad privada colombiana con tres cohortes de estudiantes (entiéndase por cohorte un grupo de alumnos que inicia simultáneamente el estudio de una carrera). Una semana después de iniciadas las clases, a cada cohorte se preguntó quiénes eran los estudiantes buenos y quiénes los malos. El 78% coincidió en los mismos nombres. En la mitad del primer semestre académico se repitió el ejercicio, cuya coincidencia aumentó al 86%. Finalizado el semestre, se repitió la pregunta y hubo 97% de acuerdo. A cada una de las cohortes se hizo seguimiento hasta la finalización del plan de estudios, momento en el cual se evidenció que el 60% de quienes ostentaron la categoría de 'estudiantes malos' hizo parte de la deserción universitaria y quienes fueron inscritos en la categoría 'estudiantes buenos' se graduaron con honores.

Se trata de un estudio que puede tener múltiples cuestionamientos estadísticos, pero que sugiere en cierto sentido el impacto que asume en contextos educativos específicos la asignación de roles específicos dentro

del proceso formativo. Es altamente cuestionable que, al preguntar sobre un papel determinado, los actores del ambiente educativo coincidan en tan poco tiempo en el lugar que ocupa cada sujeto dentro del aula. Al tiempo que es altamente preocupante que el convencimiento lleve a que se tengan consecuencias tangibles en las dinámicas educativas. No se trata de un estudio con aspiraciones de verdad o universalidad, pero sí sugiere que la asignación de etiquetas tiene consecuencias concretas en el desempeño dentro de los escenarios pedagógicos.

Según lo expresado, es posible permitirse considerar que los actores del contexto educativo están llamados a asumir un rol dinámico y cambiante que trascienda las lógicas binarias de 'bueno' y 'malo' para asumir en contraposición el reconocimiento de las exigencias de quienes interactúan con ellos en el mismo entorno. La educación debe salir de la idea según la cual solamente unos están llamados a aprender y otros a enseñar, unos pocos a administrar y otros a investigar, entre otras lógicas habitualmente aceptadas y que nosotros nombramos erróneas. Se exige que todos los actores tengan la vocación de ocupar diferentes roles dentro de su proceso de formación, de tal manera que el conocimiento sea al mismo tiempo dinámico y la formación no se limite considerablemente a una única opción de vida. En este sentido se pronuncia Torres Santomé (2006) al decir:

La división de funciones y la jerarquización en el sistema educativo actual nos coloca ante el peligro de llegar a ignorar las verdaderas funciones de la enseñanza (...) una de las finalidades fundamentales que pretende desarrollar y fomentar toda intervención curricular es la de preparar al alumnado para ser ciudadanos activos y críticos, miembros solidarios y democráticos de y para una sociedad similar. Una meta de esta categoría requiere, por consiguiente, que la selección de los contenidos del *currículum*, los recursos y las experiencias de enseñanza y aprendizaje que día a día caracterizan la vida en las aulas, las formas de evaluación y los modelos organizativos promuevan la construcción de conocimientos, destrezas, actitudes, valores, normas, etc., precisos para ser un buen ciudadano (p. 131).

Asegurar este dinamismo en los roles sociales exige por parte de quien diseña el currículo, una experticia en estrategias didácticas y herramien-

tas evaluativas. Se debe generar una separación de los modelos tradicionalmente adoptados para formar, dándole cabida a procesos cada vez más eclécticos que lean las múltiples necesidades de cada contexto específico (Lopes, 2006). La diversidad de perspectivas pedagógicas asegura que los actores tengan la posibilidad de asumir una multiplicidad de roles en la práctica educativa. Estos papeles deben romper los parámetros de confort en los cuales se ubican los diferentes actores, para efectos de dar posibilidad de reinención a la academia a partir de nuevos retos de forma permanente. Debe tenerse en cuenta que “las demandas provenientes del nuevo contexto social local, nacional, regional y mundial, proponen un nuevo escenario de reflexión y acción respecto a la educación misma” (Castro, 2014, p. 13). Los diferentes miembros deben hender sus propios prejuicios sobre el rol que ocupan, al tiempo que la experiencia de formación los debe guiar para que lo hagan de forma efectiva.

Es ahí donde se presenta uno de los mayores avances sobre los diseños curriculares, pues estos exigen ser procesos dinámicos que se actualicen de manera permanente por lecturas de lo sucedido en cada contexto (Tovar y Sarmiento, 2011). Los actores deben ser retados a cambiar sus roles, al tiempo que deben contar con las herramientas para hacerlo ya que “una escuela que es solo distribuidora de conocimiento no sirve para liberar a los profesores y a los alumnos, sino para sumirlos en la esclavitud, pues les priva sus derechos intelectuales” (McKernan, 2008, p. 58). Si bien es una tarea exigente, es necesario hacerlo en contextos concretos y no como estrategias con aspiración general de verdad. Para estos efectos los cinco actores mencionados deben confluír en sus intereses y necesidades, cediendo en lo suplementario para consolidar exigencias esenciales de formación que permitirán el afianzamiento de enfoques educativos que sean materializados con estrategias pedagógicas. Son estas las que permiten reevaluar los roles de los cinco actores, de tal manera que sea posible superar los parámetros de normalidad generalmente aceptados.

Existen tantas opciones como contextos para reinventar estos roles, sin llegar a cuestionar unas u otras orientaciones. Lo ideal es que esas categorías en las cuales se enmarcaron los cinco participantes, puedan de manera permanente ser conformadas por sujetos diferentes. La disrupción

en la educación, contribuye al cuestionamiento de los roles específicos de conducta que se presenten posteriormente en la sociedad: “el objetivo de transformar valores y fomentar la cultura popular para cambiar el rumbo social implica renovarse frente al modelo educativo tradicional y los rancios convencionalismos” (González, 2013, p. 226). Un destacado proceso de formación asegura el desarrollo social, pues lo que se aprende desde diferentes perspectivas se reproduce con el mismo sentido en desempeños concretos futuros. Se tiene entonces que la diversidad en los procesos educativos, la identificación de diferentes posibilidades de desempeño y la disrupción pedagógica contribuyen a que la transformación social no sea un proceso retórico sino que aporte significativamente a la transformación personal de los diferentes integrantes.

IV. Conclusiones

Las sociedades actuales, en particular las latinoamericanas, tienen modelos de estabilidad social determinados por singulares perspectivas políticas, económicas, entre otras. Estas son mediadas por roles sociales marcados, en los cuales hay sujetos llamados a ocupar uno u otro lugar dentro de la sociedad, sin mediar mayor crítica ni cuestionamiento. Lo cuestionable del asunto es que estos sitios que ocupan las personas en el conglomerado social se han mantenido secularmente así. Siempre hay un perfil de sujetos que se ubica en un lugar prevalente respecto de otro, sin asegurar una real movilidad social o posibilidad de desempeño en igualdad de condiciones.

Frente a esta situación, diversos autores han propuesto que la educación puede constituirse en una herramienta de transformación social para romper estas dinámicas de subordinación históricamente presentes. Se han escrito trabajos que se han leído desde múltiples contextos, pero su redacción se hace desde una perspectiva teórica que no siempre tiene una real incidencia práctica. El enfoque teórico de estos estudios hace que su formulación tenga una aspiración de verdad universal, pero desconoce en gran medida las características propias de cada ambiente y las de los actores que interactúan en cada medio. Así, es común encontrar autores que presentan teorías aparentemente revolucionarias, pero que poco impacto tienen en contextos educativos concretos.

De ahí surge la necesidad de no pretender cambiar el mundo desde una sola perspectiva, sino de modificar el contexto inmediato en el cual cada participante tiene una incidencia real. Pretender cambiar el mundo, solo, es una tarea ambiciosa, con imposibilidades concretas de ser materializada; y, que en últimas, deriva en frustración. Por lo mismo, se hace fundamental que cada sujeto que diseña propuestas de formación lea a los actores que hacen parte del entorno. Esta comprensión de agentes debe hacerse a través de categorías amplias, abiertas y cambiantes, según las dinámicas de cada contexto específico, para que los sujetos puedan ocupar diferentes roles dentro del proceso de formación.

La posibilidad que tienen los actores de desempeñar diferentes roles permite que los contextos educativos los preparen para que actúen de igual forma dentro de la sociedad. No es posible que unos pocos se convenzan de que deben ocupar un único rol social, sino que todos los miembros deben tener la oportunidad de contar con una educación dinámica que les permita cuestionar y evolucionar los órdenes socialmente establecidos. Así, pueden existir cinco categorías de actores que han de ser llenadas por la realidad práctica y no por preconceptos que deben ser impuestos por parte de unos pocos. Estas categorías son i) quienes aprenden, ii) quienes enseñan, iii) el medio educativo, iv) los expertos disciplinares y v) los expertos curriculares.

Se trata de categorías que dotan de rigor al proceso formativo, pero que no aseguran un lugar específico de cada sujeto. Por ejemplo: quienes aprenden no siempre son los estudiantes, sino que pueden ser profesores que están encaminados a reinventar sus prácticas pedagógicas. Los expertos no siempre son investigadores, sino que pueden ser discentes y maestros interesados en profundizar los conocimientos existentes. Al mismo tiempo, todos los demás actores pueden ser entendidos desde una perspectiva abierta que ha de ser complementada de forma continua en cada situación real específica.

No obstante, reconocemos que esta es una práctica poco utilizada en los contextos educativos actuales. Por lo general, se asigna un único rol a cada sujeto, lo cual se ve replicado con posterioridad en ellos mismos. Así, la educación puede llegar a contribuir a la consolidación de estándares estáticos que van en contra de la transformación social pretendida. Se sugiere de

esta forma una estrategia para transformar la realidad social desde acciones concretas, como la posibilidad de asignar roles dinámicos a los actores. Si en el marco de las cinco categorías de naturaleza abierta se contribuye a replantear los roles generalmente asignados, es factible promover procesos disruptivos de formación que pueden tener una repercusión beneficiosa en las dinámicas sociales.

Se trata de una apuesta exigente, pero posible desde realidades específicas. Así, se plantea un reto para que quien diseñe la experiencia de formación lo haga a partir de categorías abiertas que se materialicen en roles movibles y transformadores, pues estos contribuyen a la consolidación de experiencias educativas revolucionarias que trascienden la asignación de un único rol; y, en consecuencia, hacen una crítica de los órdenes sociales artificialmente establecidos. De esta forma, se contribuye a consolidar un nuevo enfoque educativo que no perpetúe las dinámicas periódicamente existentes en la sociedad sino que las transforme con acciones concretas, como asignar roles dinámicos a integrantes con categorías de naturaleza abierta y cambiante.

Referencias

- Acevedo, Á., y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 219-242.
- Allier, E. (2009). Presentes-pasados del 68 mexicano: Una historización de las memorias públicas del movimiento estudiantil, 1968-2007. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(2), 287-317.
- Almonacid, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38 (Esp.), 177-190. doi: 10.4067/S0718-07052012000400010
- Almonacid, A., y Matus, M. (2010). The emergence of imagination of student in school from the hall of physical education. *Fiep Bulletin*, 80, 758-761.
- Álvarez, R. (2002). *La estela de Tlatelolco: una reconstrucción histórica del movimiento estudiantil del 68*. México: Ítaca.
- Barba, J. (2007). La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del siglo XXI. Rompiendo tópicos en la educación. *Innovación educativa*, 17, 53-61.
- Barreto, A. (2011a). *La generación del Estado de Sitio*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Barreto, A. (2011b). *Venturas y desventuras de la Regeneración: apuntes de historia jurídica sobre el proyecto político de 1886 y sus transformaciones y rupturas en el siglo XX*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bonilla, D. (2010). *Justicia colectiva, medio ambiente y democracia participativa*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Broudy, H. (1961). *Paradox and promise: essays on American life and education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Castro, Y. (2014). Documento de fundamentación sobre pedagogías críticas y resistencia. En: C.C. Suárez (Comp.). *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Artículos de Grado 2013* (pp. 13-38). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Donoso Romo, A. (2017). El movimiento estudiantil mexicano de 1968 en clave latinoamericana: aproximación a las nociones de educación y transformación social. *Historia Crítica*, 63, 137-157. doi: 10.7440/hist-crit63.2017.07
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gimeno, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guevara, G. (2004). *La libertad nunca se olvida: memoria del 68*. México: Cal y Arena.
- Hativa, N. (2000). Teacher thinking, belief, and knowledge in higher education: An introduction. *Instructional Science*, 28(5/6), 331-334. doi: 10.1023/A:1026522620526
- Herrera, M., y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108. doi: 10.17227/01203916.71rce79.108
- González, T. (2013). Educación y transformación social: el proyecto educativo para las mujeres en el imaginario anarquista. *História da Educação*, 17(39), 213-230. doi: 10.1590/S2236-34592013000100012
- Lechner, N. (1990). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

- Lopes, A.C. (2006). Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 619-635. doi: 10.1590/S0100-15742006000300006
- López Pastor, V. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(especial), 155-176. doi: 10.4067/S0718-07052012000400009
- Mata, J. (2015). Repensando la educación en el marco de la transformaciones sociales. *Investigación y Postgrado*, 30(1), 87-102.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Medina, F. (2013). Entre el caudillismo y la democracia representativa en América Latina. *Justicia Juris*, 982), 32-37. doi: 10.15665/rj.v9i2.88
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Morales, I., Borroto, R., y Fernández, B. (2005). Políticas y estrategia para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Educación Médica Superior*, 19(1), 1.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Santillana.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moulian, T. (1997). *Chile actual: anatomía de un mito*. Santiago de Chile: LOM.
- Núñez Jover, J. (2010). Las políticas de posgrado, sus fundamentos conceptuales y la larga batalla contra el subdesarrollo. En M. Millis, J. Núñez y C. García Guadilla (Coords.), *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe* (pp. 57-134). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Páramo, P. (2017). La evidencia en la pedagogía y en las políticas públicas de educación. *Rev. Fac. Med.*, 65(4), 637-640. doi: 10.15446/revfacmed.v65n4.58480

- Perilla Granados, J.S.A. (2016a). La cultura de la investigación como fundamento de diseño curricular. En M. H. Arana Ercilla y V. H. Ibarra Argoty (Comps.), *Cultura de la investigación y gestión educativa: experiencia desde tres universidades colombianas* (pp. 69-91). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda y Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova.
- Perilla Granados, J.S.A. (2016b). Alineación iusteórica de los enfoques educativos para las facultades de derecho. En: Autor (Coord.), *Debates educativos contemporáneos en contexto* (pp. 15-41). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. doi: 10.22518/9789588987026
- Perilla Granados, J.S.A. (2017). *Constructivismo antiformalista: conceptualización pedagógica y materialización jurídica*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. doi: 10.22518/9789588987187
- Perilla Granados, J.S.A. (Ed.) (2018a). *Experiencias de innovación educativa desde investigaciones antiformalistas*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Perilla Grandos, J.S.A. (2018b). La investigación en educación y su enfoque como herramienta de transformación social. En M. H. Arana Ercilla y V. H. Ibarra Argoty (Comps.), *Ideas y experiencias pedagógicas investigación formativa y la tutoría de trabajo de grado en la Educación Superior* (pp. 11-36). Bogotá: Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova.
- Perilla Granados, J.S.A. (Ed.) (2018c). *Las nuevas generaciones como un reto para la educación actual*. Bogotá D.C.: Universidad Sergio Arboleda.
- Perilla Granados, J. S. A. (Comp.) (2018d). *Aprendizaje basado en competencias: enfoque educativo ecléctico desde y para cada contexto*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Posner, G. (1999). *Análisis de currículo*. Bogotá: McGraw Hill.
- Quiceno, H. (1988). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia (1900-1935)*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.

- Salas, R. (2003). La identificación de necesidades de aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 17(1), 25-38.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tiana, A. (1987). *Educación libertaria y revolución social*. Madrid: Uned.
- Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Toscanini Segale, M., Aguilar Guzmán, A., y García Sánchez, R. (2016). Diagnóstico de las políticas públicas de la educación superior en el Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 161-178.
- Tovar, M.C., y Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42(4), 508-517.
- Zemelman, H. (2011). El Arte de pensar de los Maestros. El proceso de formación y la conciencia histórica en América Latina. *Cuadernos EVALPOST*, 1(1), 11-60.