LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y SU ENFOQUE COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

1

Introducción

Uno de los principales inconvenientes de la investigación educativa radica en querer resolver los problemas desde la abstracción de la teoría, desconociendo en gran medida los actores y las dimensiones que los generan. Así, es común encontrar investigaciones que pretenden establecer el deber ser de los procesos pedagógicos y curriculares, de manera que se quedan en una perspectiva positivista que poco aporta a la realidad de los contextos educativos concretos. Una gran proporción de los productos de investigación plantean estrategias que parecen ser universalmente aplicadas, pero que en realidad tienen muchos límites en la práctica que no se evidencian en la teoría. Y lo que puede parecer más grave, pretenden resolver los problemas desde dimensiones ajenas a aquellas que los generaron.

De esta forma se hacen evidentes tres categorías fundamentales: Los problemas educativos, las concepciones curriculares para formular una solución y las dimensiones en que se pueden gestionar las soluciones planteadas. Ninguna de estas categorías se puede definir desde la perspectiva de bueno o malo, sino de conveniente o no para cada ámbito educativo. Cada contexto tiene sus propias problemáticas que, más allá de ser situaciones negativas, constituyen oportunidades de mejora a partir de diseños curriculares concretos. Además, pueden provenir de diferentes dimensiones, por ejemplo la personal, la social, la normativa o la científica, de manera que la investigación educativa plantea diferentes concepciones curriculares para solucionarlas. Por lo tanto, lo que se busca es analizar estos elementos conjuntamente para formular una propuesta armónica que posibilite el trabajo articulado en contextos educativos concretos.

En este sentido, este capítulo se enfoca en responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo resolver problemas de contextos educativos específicos a través de procesos de investigación que contribuyan a la transformación social de la realidad en la cual se gestan y no solamente a partir de percepciones generales sobre el deber ser del currículo y la pedagogía? Frente a este cuestionamiento se plantea como hipótesis la implementación de procesos de investigación que vinculen de

forma dinámica las dimensiones personales, sociales, científicas y normativas de cada contexto para propender a alcanzar una respuesta propia para la transformación social de cada realidad más allá de la abstracción de propuestas teóricas. Como resultado del análisis en el marco del presente capítulo se podría aceptar total, parcialmente o rechazar la hipótesis formulada.

En este marco referencial, el objetivo general del estudio es establecer un enfoque metodológico de investigación para resolver problemas de contextos educativos específicos que responda a la transformación social de la realidad en la cual se gestan y no solamente a percepciones generales sobre el deber ser del currículo y la pedagogía. Para cumplir este objetivo, el capítulo se estructura en tres partes, cada una de las cuales responde a los siguientes objetivos específicos: Primero, establecer los niveles de identificación de problemas educativos en una dicotomía no excluyente. Segundo, delimitar las concepciones curriculares para la solución de los problemas educativos identificados y evidenciar sus ventajas y límites. Y tercero, plantear las dimensiones que se deben considerar con el fin de gestionar la solución de los problemas educativos para consolidar un enfoque metodológico ecléctico.

En coherencia con estos objetivos, se emplea un enfoque de investigación ecléctico sociocrítico, con métodos de investigación cualitativos fundamentados en una revisión documental contextualizada.

Problemas educativos desde las concepciones curriculares

Los diferentes contextos educativos presentan problemas que requieren soluciones específicas con diferentes objetivos. Así, es común encontrar que la educación plantea reiteradamente múltiples situaciones problemáticas que requieren ser resueltas para, por ejemplo, mejorar los procesos de aprendizaje, aumentar la calidad educativa, generar mejores resultados frente a estándares establecidos o pruebas estatales, entre otros (Álvarez, 1991; López, 2008)[1]. En la gran mayoría de las ocasiones, estos problemas se enmarcan en categorías generales que no atienden a las particularidades de todos los sujetos que participan en los procesos de forma-

1 En este mismo sentido se proponen diferentes problemas educativos que son analizados en los contextos latinoamericanos, a saber: "Existen problemas apremiantes en la educación como: La reducción de la inversión pública, las inadecuadas políticas gubernamentales, y la estructura rígida e inflexible de las relaciones con el sector productivo. Las instituciones educativas tienen que lidiar con estos problemas a nivel nacional e internacional, sobre todo en los países en vías de desarrollo" (López, 2016, p. 14). Se evidencia de esta manera que en los diferentes contextos educativos del mundo y de América Latina la educación se enfrenta de manera permanente a problemas que demandan una solución específica.

ción, de tal manera que las mayores preocupaciones de la educación quedan enmarcadas dentro de categorías abstractas y sus respuestas suelen ser muy similares. Esto lleva a que las soluciones planteadas no sean perfectamente aplicables a la multiplicidad de situaciones que se generan en los momentos de formación. En este sentido se han pronunciado trabajos recientes:

> 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, entre otros sujetos concretos. De lo contrario, se tendrán teorías abstractas cuya pertinencia y efectividad no se encuentra probada. (Perilla, 2017, p. 15)

A manera de ilustración se puede considerar que hasta la mitad del siglo XX, la mayoría de cánones educativos se centraban en modelos tradicionales donde el docente tenía un papel prevalente y los estudiantes se caracterizaban por su pasividad (Cremin, 1975; Gómez, 1998; Lawton, 1975, 1983). Este enfoque de la educación empezó a ser reevaluado en la segunda mitad del mismo siglo con propuestas teóricas aparentemente revolucionarias que pretendían dar mayor protagonismo a los estudiantes. Así, "existe entonces una especie de oscurantismo educativo en la primera mitad del siglo XX y una revolución ilustrada en la segunda mitad de este siglo" (Perilla, 2017, p. 27).

De esta manera, desde los años sesenta en el contexto internacional se empiezan a estructurar trabajos teóricos aparentemente liberadores respecto de lo que existía en educación hasta ese momento. Diferentes autores propendieron a defender enfoques experienciales (Dewey, 1938, 1978), cognitivo-reflexivos (Perilla, 2016a; Posner, 2005), de estructura de las disciplinas (Hargreaves, 2003), de aprendizaje basado en competencias (Iglesias, 2002) e incluso constructivistas (Zubiría, 2001). No obstante, los contextos educativos siguen teniendo las mismas características tradicionales que han estado vigentes muchos siglos atrás; probablemente el mundo sería muy distinto si lo que se ha planteado desde la teoría pedagógica se aplicara de manera efectiva en las escuelas. En tal sentido se debe considerar que "las ideas pedagógicas más aceptadas y potencialmente renovadoras pueden coexistir y de hecho coexisten con una práctica escolar obsoleta" (Gimeno, 2007, p. 33).

En consecuencia, es común encontrar la coexistencia de teorías pedagógicas y curriculares aparentemente avanzadas con prácticas escolares tan antiguas como debatidas. Parece que lo que se ha planteado como soluciones a los problemas educativos no ha tenido la posibilidad de impactar de manera efectiva las prácticas de formación que día a día se implementan en la sociedad (Perilla, 2016b).

Se sugiere entonces que, al igual que en muchas otras áreas del conocimiento, los teóricos de la educación han tomado por un camino diferente de aquel en el cual avanzan día a día los diferentes actores del contexto educativo. Además, resulta especialmente relevante que algunos de esos teóricos de la educación han tenido la posibilidad de ocupar cargos o responsabilidades en las cuales han podido contribuir a una transformación educativa amplia, pero sus intervenciones no lograron materializar totalmente los planteamientos aparentemente utópicos de lo que debería ser la educación.

Frente a esta situación problemática, la reacción inmediata de la mayoría de actores educativos sería asignar responsabilidades para para pretender que de esta manera las mejoran. Por ejemplo, se tacharía en este caso a los teóricos de la educación como incompetentes para materializar sus propuestas (Ovelar, 2005). Si bien tienen parte de la razón, de esta manera tampoco solucionarían los problemas a los cuales se ve enfrentada la educación. No es suficiente con atribuir culpas o responsabilidades, sino que además es necesario encontrar la dimensión desde la cual se formula la situación problemática y desde ella misma construir una solución con vocación suficiente para mantenerse en el tiempo. Quienes formulan los problemas deben tratar de solucionarlos desde donde ellos mismos se ubican, pues de otro modo se cae en la lógica de señalamientos que poco y nada contribuyen realmente al mejoramiento que se pretende alcanzar.

Precisamente, en muchas ocasiones el diseño curricular se constituye en una importante estrategia para responder a tales problemas, pero desafortunadamente no siempre se dan soluciones realmente efectivas. Es decir, se plantean aspiraciones generales para la educación como conjunto, pero se invisibiliza en gran medida a los sujetos que la conforman, de manera que es común encontrar que los diseños curriculares se realizan incluso antes de tener certeza sobre los sujetos concretos a los cuales van dirigidos. A manera de ejemplo se puede considerar que muchos profesores diseñan sus planes de estudio desde antes de llegar al aula de clases y rara vez los cambian a medida que se presentan situaciones específicas en el desarrollo de los cursos; asimismo, es frecuente que se planteen diseños curriculares que aspiran a la perfección, pero que no materializan la flexibilidad curricular que se espera de estos espacios formativos. Por lo anterior, la investigación en educación debe evaluar el nivel en el cual se definen los problemas de cada contexto y las concepciones curriculares con las cuales se pretende resolverlos. Precisamente, la conjugación de concepciones y problemas permite analizar en secciones las distintas dimensiones de los fenómenos educativos, como se presenta a continuación.

Niveles para plantear problemas educativos

Como se ha sugerido, los problemas educativos generalmente son planteados de una forma general, de manera que la mayoría de concepciones curriculares se formulan desde tal perspectiva. Se cree que solucionando las generalidades de los contextos educativos se logra mejorar sus procesos, pero en realidad se trata de una concepción del currículo que puede tener diferentes límites. Así, es posible definir los problemas de manera general o particular, así como se puede atender a las nociones sobre lo que es el currículo o a las exigencias concretas de los actores que forman parte de cada contexto. Por lo mismo, a continuación se plantean las características y los límites de cada uno de estos niveles para plantear los problemas.

Los problemas como categorías generales y abstractas

Esta perspectiva responde a una lógica positivista de la investigación, según la cual una disposición teórica dada tiene la vocación de ser implementada en diferentes contextos concretos. Se trata de un nivel de la identificación de problemas que suele acompañar la estructuración de la política pública desde instituciones estatales como los ministerios de rango nacional o las secretarías de Educación territoriales. En muchos de estos casos se concibe que los diferentes contextos educativos tienen las mismas situaciones problemáticas y se formulan soluciones igualmente generales. Por ejemplo, los indicadores del desempeño de los estudiantes en los resultados en las pruebas de medición de calidad educativa se toman como referente y como inspiración de los lineamientos estatales para todas las instituciones educativas.

Si bien la identificación de los problemas a nivel general puede contribuir a superar falencias de diferentes contextos, puede que no todas las realidades educativas tengan los mismos intereses, necesidades y exigencias (Hopkins, 1989). Mientras que los resultados de una prueba estatal o internacional de medición pueden sugerir características globales de la realidad nacional, no significa que todos los contextos educativos tengan la misma situación (Acosta, 2005). Así, tomar decisiones en virtud de, por ejemplo, una media estadística puede llevar a equiparar a los que tienen mejores y peores desempeños frente a decisiones que no siempre les van a aportar según sus propias necesidades (Altabach, 2006).

De esta manera, muchos de los actores de contextos educativos tienden a oponerse, o por lo menos a cuestionar, la pertinencia de muchas políticas educativas formuladas desde el nivel directivo de la educación, dado que no son plenamente coherentes con la realidad que se gesta día a día en los centros de formación. Esto tiene sentido si se considera la definición generalmente aceptada, según la cual "las políticas públicas son acciones que aspiran a transformar la realidad; son

las acciones de la política llevadas a cabo para modelar una realidad imperfecta, intentando que se acerque a una visión idealizada" (Pérez, 2016, p. 249). Por esta búsqueda del ideal del deber ser, gran parte de los movimientos de actores como profesores y estudiantes se oponen a decisiones burocráticas, ya que no responden a las realidades concretas de la educación mediadas por intereses, necesidades y exigencias. No se legitiman de esta forma las críticas o movimientos que cuestionan este tipo de políticas públicas, sino que se plantean a manera de ejemplo ilustrativo (Guerrero, 2005; Hargreaves, 2001).

Ahora bien, la formulación general y abstracta no es exclusiva de la estructuración de la política pública sobre educación. Por el contrario, se trata de un nivel de identificación de problemas generalizado en diferentes niveles: Estatal, institucional e incluso de cada aula de clases (Apple, 1982). Es decir, la dinámica de niveles generales para las situaciones problemáticas puede encontrarse desde la mayoría de procesos de configuración de política educativa a nivel estatal, hasta la planeación de cada clase por parte de los docentes. Quienes diseñan los currículos tienden a incluir a todos los sujetos en las mismas categorías, de manera que, como consecuencia, todos son medidos y potenciados con los mismos criterios.

El problema fundamental de equiparar a todos los actores con el mismo criterio lleva, en últimas, a invisibilizarlos. Por ejemplo, si un currículo de un curso específico se diseña con base en el promedio de desempeño, los mejores estudiantes recibirán una formación subestándar que no les aporta a ser mejores, sino que puede incluso limitarlos en su potencial. En el caso contrario, los estudiantes con menor desempeño puede que no mejoren las dificultades específicas por las cuales se ubican en un rango inferior a sus compañeros. Esto llevaría a que respondan de manera restringida a los límites, sin que fortalezcan específicamente las necesidades de formación que se les pueden exigir.

Se evidencia de esta manera que si bien el nivel general para identificar problemas educativos puede contribuir a solucionar situaciones que posiblemente se presenten o no en todos los contextos educativos, las ideas que se proponen desde allí suelen ser una mera noción de lo que debería hacerse, pero no en todos los casos contribuyen a alcanzar una solución concreta, efectiva y estable en el tiempo. De esta manera, es posible que plantear soluciones globales a problemas generales lleve a equiparar a todos los actores con criterios de invisibilización, lo cual conduce, a su vez, a instaurar una formación fundamentada en la media que quizás impida a los mejores desplegar sus plenas capacidades, mientras que a quienes tienen menor desempeño no les permita superar sus dificultades para tener altos niveles de formación.

Los problemas como situaciones con características concretas

Esta forma de pensamiento tiende a generar una visión más completa de la realidad educativa porque trasciende los niveles generales y abstractos. Se trata de una propuesta en la cual no se desecha la posibilidad de analizar medidas estadísticas que sugieren conclusiones, sino que considera que a partir de estas es necesario particularizar las características de cada contexto en función de los actores participantes. De esta manera, no se pretende generar una dicotomía absoluta entre los niveles general y específico, sino abrir espacios de complementariedad entre ellos.

Tal relación complementaria exige que los contextos educativos puedan ser leídos desde categorías generales, pero sin quedarse en ellas. Cada una de esas generalidades debe entrar a diferenciarse según los actores que participan, dado que es necesario visibilizarlos y reconocer sus exigencias. Si bien es factible realizar un análisis en categorías que agrupen, estas no son la última respuesta, sino más bien el comienzo para empezar a investigar en detalle cuál es en realidad la situación que demanda atención curricular por parte de cada sujeto específico. Sobre el particular se puede considerar que

> [t]oda investigación y todo desarrollo bien fundamentado del currículo, ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, de un grupo de trabajo en un centro de profesores o de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional, estarán basados en el estudio realizado en clases escolares. Descansa, por lo tanto, en el trabajo de los profesores. (Stenhouse, 1998, p. 54)

Si bien no se pretende afirmar que empleando este nivel de identificación de problemas se alcanza una absoluta solución en el campo educativo, es probable que sí contribuya de una manera más directa a satisfacer las necesidades, intereses y exigencias reales de cada sujeto. Cuando el responsable de construir los diseños curriculares no se limita a hacerlo desde nociones generales, sino que se esmera por responder a las particularidades concretas de cada sujeto, crea la posibilidad de que las propuestas de fortalecimiento curricular sean efectivas y eficaces. No todos los actores son iguales y tener conciencia sobre esto exige preguntarse por cada uno de ellos y evitar invisibilizarlos.

Sin embargo, no se trata de una tarea fácil y tampoco de corto alcance. Los diseños curriculares que vinculan problemas desde un nivel específico deben ser formulados con parámetros de flexibilidad curricular para que se puedan ajustar de manera permanente. Las experiencias de formación se estructuran con propuestas generales, pero a medida que avanza quien guía la construcción curricular, debe complementarlas con rigor metodológico. Se trata de una gran

responsabilidad que exige plantear una experiencia de formación particular para cada contexto; se reevalúan, por lo tanto, los currículos que se repiten periodo a periodo sin atender a los destinatarios. Los currículos fundados en características específicas exigen creatividad, sensibilidad y experticia de quienes desarrollan las propuestas de formación.

Aunado a lo anterior, no es posible que estas experiencias de formación sean diseñadas desde el exterior de los espacios de formación. Quienes asumen la responsabilidad de diseñar currículos para solventar situaciones problemáticas concretas, deben hacerlo desde y para la práctica; no es viable que una autoridad externa al espacio educativo sea quien determine qué se enseña y cómo se hace esta labor. En este sentido, quienes lideran estos procesos de manera directa empiezan a tener una enorme responsabilidad para construir las experiencias de formación, pues son una fuente de fundamentación que cobra especial relevancia por cuanto conocen las dinámicas de cada contexto. Sin embargo, esta relevancia solo es válida cuando efectivamente conocen las particularidades del contexto, pues de lo contrario solo podrían dar nociones generales que poco aportan a la efectividad de los diseños curriculares.

En consecuencia, se plantea un ejercicio de corresponsabilidad en el diseño curricular fundamentado en situaciones que requieren soluciones, pues es necesario tener en cuenta a todos los actores y para esto deben ser disciplinados en la lectura del contexto, de tal modo que además puedan desarrollar una conciencia de lo que efectivamente se requiere. Asimismo, todos los actores deben ser conscientes del papel que desempeñan en un contexto educativo, en qué punto se ubican las necesidades problemáticas y cuáles son sus causas. Es una forma de romper la noción generalizada que ha inspirado la mayoría de los contextos, al tiempo que sugiere nuevas concepciones para diseñar los currículos desde la identificación de los problemas educativos.

Hasta este punto se evidencia una dicotomía no excluyente de los niveles para identificar los problemas educativos: Uno general y otro que atiende a las características concretas de los diferentes actores. Mientras que uno se fundamenta en las nociones del deber ser, el otro se relaciona directamente con lo que requiere ser. No obstante, entre estos dos niveles se puede presentar un número plural de situaciones que dependen de cada contexto específico. En cualquier caso, se trata de evitar la generación de diseños curriculares desde las antípodas de la generalidad para que pueda existir un acercamiento más concreto y eficaz a lo que se pretende alcanzar.

Concepciones curriculares para responder a los problemas educativos

Estos dos niveles de identificación de situaciones problemáticas que deben ser resueltas por los diseños curriculares han sido materializados en por lo menos cuatro concepciones curriculares, las cuales empiezan a vincular la teoría con la práctica educativa. Se trata de un debate no resuelto en la educación, pero que se puede resolver si se analizan con detenimiento si se analizan los diferentes procesos de diseño curricular que han existido a lo largo del tiempo. En este sentido, a continuación se formulan las concepciones curriculares empleadas en relación con la identificación de los problemas antes mencionados.

Los intereses externos como fundamento de la teoría educativa que es aplicada en la práctica de cada contexto

En esta concepción curricular, los intereses externos van a materializar las exigencias de actores ajenos a la realidad educativa, pero con el capital social, político y/o económico suficiente para determinar las características de la experiencia de formación. Así, se trata de una concepción curricular según la cual las escuelas deben atender a lineamientos políticos, económicos, filosóficos, sociales, entre otros que provienen de sujetos externos, pero con suficiente autoridad para imponerlos (Bernstein, 1998). Estos lineamientos no son necesariamente técnicos o especializados, sino que en la mayoría de los casos benefician intereses de unos pocos. Así lo describe Herrera (2008):

> Y es en este terreno donde la acción independiente de los intelectuales comienza a desdibujarse, pues la investigación en este campo es orientada por el Estado y las agencias de financiación externa, ya sea recontextualizando las elaboraciones hechas por los intelectuales en otros escenarios, o bien sea a través de contrataciones directas, o de convocatorias con propósitos específicos que financian ciertos temas y comprometen la autonomía intelectual. (p. 58)

Tales intereses externos se encuentran en la educación desde tiempos remotos, pero se hacen evidentes desde el Estado burgués democrático de los siglos XVII y XVIII en el contexto occidental europeo. En este momento, y superando los regímenes monárquicos en países como Francia, la clase burguesa ocupa el poder central del Estado. En ejercicio de este poder tuvo la posibilidad de fortalecer el mercado de cara a la Revolución Industrial, la cual necesitó un alto número de obreros con formación mínima. Así, los intereses económicos y políticos de la clase dirigente llevaron a consolidar escuelas dentro del modelo tradicional prusiano para enseñar conocimientos básicos para el naciente proletariado.

En este caso, la clase dirigente privilegió sus intereses económicos y políticos para determinar qué y cómo enseñar en los contextos educativos. Por su parte, la influencia de estos intereses fue tal que la configuración del conocimiento especializado en esa época se dirigió a legitimar el discurso de la clase dirigente, pues quienes accedían a estudios superiores y generaban los conocimientos de la época eran parte de la misma clase social con poder. De esta manera, la gran mayoría de trabajos académicos de la época se encaminaban a defender la propiedad privada, plantear la visión limitada del Estado en el mercado y garantizar un papel prevalente de los propietarios sobre las posibles reglamentaciones.

Dado que se trataba del conocimiento producido en esa época, era el que se estudiaba y reproducía en las escuelas. Se desconocía en gran parte las exigencias de los diferentes actores, pues los intereses llevaban a la teoría sobre la educación la necesidad de plantear procesos de formación que garantizaran una visión parcializada de lo que debe ser enseñado (Bernstein, 2001; Freire, 2012). Esto significa que en este enfoque la práctica educativa ocupa el último eslabón dentro de una relación jerárquica verticalizada y subordinada por la teoría, la cual a su vez es inferior a los intereses externos de actores que no tienen ninguna relación última con el proceso real de formación.

Ahora bien, aunque es una concepción de diseño curricular que nació hace bastantes años, sigue siendo implementada en numerosos ámbitos nacionales, territoriales e institucionales. Muchos modelos educativos se deben a intereses externos, por lo cual tienen la misión de corresponderles (Hook, 1985). En ocasiones se tiene idea de qué necesita la práctica, pero los factores externos cuentan con mayor capital y por lo tanto prevalecen en el momento de diseñar el proceso formativo. Por lo mismo, esta concepción curricular tiene mayor relación con la identificación de problemas educativos de rango general, ya que desconoce las exigencias concretas de la práctica porque no forma parte de esta. El acto educativo se concibe entonces como una unidad que tiene que ser asumida por todos con nociones generales del deber ser desde influencias muchas veces externas.

La teoría abstracta formulada desde espacios con aspiración de cientificidad que han de ser reproducidos por la práctica educativa

Es una concepción que los pensadores en educación han intentado materializar como respuesta a la perspectiva anterior. Así, cierto grupo de intelectuales en torno al currículo y la pedagogía se han opuesto a que su producción académica tenga que legitimar intereses externos, por lo cual ellos mismos alegan autonomía para investigar y generar conocimiento desde una perspectiva aparentemente obje-

tiva. De esta manera, las investigaciones se cubren con el halo de la cientificidad, en la cual se supone que no existen influencias sociales, políticas ni económicas. Por el contrario, se cree que los resultados de los estudios son fruto de un proceso reflexivo y volitivo lejano a presiones externas.

Así se pretende romper la relación con los agentes externos y de esta manera generar procesos autónomos de investigación que lleven a tener mayor confiabilidad de los resultados. Por lo mismo, los investigadores ocupan un papel prevalente dentro de los contextos académicos, lejos de influencias o realidades concretas. No obstante, al mismo tiempo se empieza a generar un límite para la eficacia de las propuestas teóricas, dado que no siempre responden a las realidades concretas de cada contexto educativo. Los investigadores con aspiración de cientificidad en temas de currículo y pedagogía pueden correr el riesgo de generar ideas sobre lo que debería ser la educación, aun cuando la realidad práctica sugiere una enorme brecha para su implementación. Si bien esta concepción curricular rompe con la idea de hacer de la educación un instrumento para legitimar los intereses de unos pocos, las propuestas teóricas terminan siendo planteadas por unos pocos que, a pesar de su buena voluntad, desconocen la realidad de la educación.

Precisamente, esta dinámica es la que propicia que el contexto educativo actual cuente con un amplio número de productos de investigación que ocupan los anaqueles de las bibliotecas especializadas, pero que no han tenido la posibilidad de conocer la realidad de la educación. Una notable proporción de estos investigadores en educación han dedicado su experiencia a investigar, pero desconocen los procesos que tienen lugar en las aulas o en los espacios de formación. Por lo mismo, continúan en el nivel de identificación general de problemas, de manera que muchos de sus productos de investigación se centran en supuestos o nociones que no son efectivamente validados con la realidad. En consecuencia, no todas las propuestas teóricas pueden ser aplicadas ni, en muchos casos, mínimamente consideradas.

La práctica educativa como realidad que pretende ser reivindicada sobre la teoría con aspiración de cientificidad

Esta concepción curricular está en contraposición con las dos anteriores. Con el tiempo, diferentes actores del contexto reaccionaron frente a la lógica de aplicar a los contextos educativos las determinaciones de intereses externos o de investigaciones teóricas, dado que empezaron a evidenciar en la práctica que era imposible materializarlas plenamente. Así, se ha pretendido que las políticas públicas y las investigaciones se estructuren a través de lo que se hace efectivamente en las escuelas

o los espacios de formación (Gadotti, 1996, 2003). En últimas, se pretende omitir los intereses externos y las propuestas teóricas para que las dinámicas curriculares sean en sí mismas las prácticas educativas en su máxima expresión.

Desde esta lógica, las instituciones y actores como los docentes comenzaron a abogar por el reconocimiento de su autonomía. Esta autonomía legitima la creación de sus propias normas y la libertad para liderar los procesos de formación en espacios de cátedra. De esta manera, se propende a eliminar cualquier influencia externa y a que los teóricos dediquen sus esfuerzos a sistematizar lo que sucede en la práctica, más no a crear propuestas de solución concretas. Se considera que quienes diseñan los currículos deben vivir en la cotidianidad en la que son aplicados (Jackson, 2002; Schwab, 1970), por lo cual lo que ellos harían en la mayor parte de las ocasiones es reproducir sus prácticas a manera de política o teorías de referencia.

Si bien es una concepción revolucionaria del diseño curricular, tiende a ser incompleta porque en muchas ocasiones la práctica puede ser utópica respecto de los recursos que tiene o poco rigurosa por la falta de fundamentación teórica (Cave, 1971). Construir los diseños curriculares exclusivamente desde la práctica puede llegar a configurar decisiones limitadas desde lo que se puede y se debe hacer. Así, por ejemplo, el profesor podría abstenerse de plantear los contenidos del curso para que, en la primera clase, sus estudiantes determinen qué quieren hacer durante el año escolar. En este caso, puede suceder que los alumnos decidan algo que desborda la infraestructura de la institución o que omitan conocimientos valiosos porque no tienen una mínima idea de lo que pasaría en la clase.

Por lo anterior, aunque esta concepción curricular puede atender a particularidades cuando identifica los aspectos concretos, tales particularidades carecen de pleno fundamento y terminan siendo nociones sobre lo que se debe, se quiere y se puede hacer en la experiencia de formación. Es decir, se trata de una visión general e imprecisa de la identificación de situaciones problemáticas que, en últimas, genera límites significativos para que los diseños curriculares funcionen de manera efectiva para solucionar los problemas a los cuales se enfrenta cada contexto educativo visto desde una visión integral.

La relación corresponsable entre teoría y práctica educativa mediada por ámbitos específicos de cada contexto

Como propuesta de solución para los polos planteados por las anteriores concepciones curriculares, este cuarto acercamiento pretende reconocer en parte los elementos más relevantes de cada concepción y conjugarlos de manera ecléctica para darles sentido de utilidad, pero sin invisibilizar cada una de las partes en pugna

del diseño curricular (Grundy, 1987). Desde esta perspectiva se reconoce que los intereses externos pueden tener injerencia en la formulación del currículo, así como lo tienen las propuestas teóricas y las dinámicas prácticas, pero no se privilegia ninguno de estos aspectos.

Es por esto que la relación entre teoría y práctica deja de ser vertical, para ubicarse en la horizontalidad de la corresponsabilidad. En este sentido, dado que la teoría y la práctica educativas son tenidas en cuenta para hacer el diseño curricular, entonces resulta necesario que existan concesiones específicas sobre el deber ser. No todo lo que plantean los intereses externos se puede materializar, como tampoco es posible realizar siempre aquello que sugieren la teoría y la práctica, de tal modo que es fundamental identificar las diferentes exigencias de estos polos para conjugarlos de manera efectiva en beneficio de un diseño curricular final.

Con este propósito se deben analizar los ámbitos académicos, los recursos económicos, la infraestructura, las necesidades especiales de los sujetos, entre otros elementos que puedan generar propuestas curriculares encaminadas a solucionar de la mejor forma las situaciones problemáticas identificadas. Es cierto que los diseños curriculares no podrán responder en su totalidad a todos los problemas educativos, pero sí se pueden aproximar mejor a superar meras ideas sobre el deber ser y conjugarlas con exigencias concretas sobre lo que es. En otras palabras, las nociones generales son complementadas con las características específicas, de tal manera que de su conjugación puede surgir una propuesta mucho más contextualizada y por lo tanto efectiva.

En consecuencia, el diseño curricular se plantea como una estrategia para afrontar los problemas educativos con efectividad y eficacia. Por lo mismo, en un primer momento se identifican y formulan los problemas de cada contexto educativo desde una visión específica, la cual no se queda en nociones generales sobre el deber ser, sino que las tiene en cuenta para fortalecerlas con las características contextualizadas de los diferentes actores. Estas características responden a la conjugación entre intereses, necesidades y exigencias, que en conjunto pueden llegar a inspirar de una forma más efectiva las concepciones curriculares.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que así como la identificación de los problemas debe ser contextualizada, así también lo deben hacer las mencionadas concepciones curriculares. Y si bien los intereses externos, las teorías científicas y las realidades prácticas se plantean como posibles concepciones para definir el currículo, estas deben estar en un plano de horizontalidad tal que aseguren su pertinencia para el problema identificado y de esta manera se encuentren soluciones efectivas. En otras palabras, la teoría y la práctica han de estar al mismo nivel para

que sea posible construir un currículo adecuado en ámbitos concretos caracterizados, en muchas ocasiones, por intereses externos. No se trata de una solución absoluta, sino que debe ser analizada en cada contexto. Así, por lo menos, se tiene un avance concreto frente a los límites que plantea generalmente la investigación educativa para solucionar situaciones problemáticas específicas de los diferentes escenarios educativos.

Ahora bien, una vez se han planteado los niveles de análisis para identificar los problemas educativos y las concepciones curriculares para solucionarlos, a continuación se analizan las dimensiones en las cuales se pueden gestar tales situaciones problemáticas. Asimismo, se debe insistir en que si se caracteriza con precisión la multiplicidad de dimensiones que generan los desafíos propios de cada contexto educativo, la identificación de problemas y las concepciones curriculares no serán una apuesta meramente utópica, sino que podrán incidir efectivamente en las realidades concretas. En este sentido, en los siguientes apartados también se proponen las dimensiones que permiten analizar los diversos problemas educativos, las cuales además serán el fundamento para formular un enfoque metodológico ecléctico para la transformación social de la educación.

Dimensiones para analizar los problemas educativos

El proceso de investigación orientado a la construcción curricular no se puede limitar al planteamiento de objetivos, enfoques y estrategias para solucionar las situaciones problemáticas, como lo señala Gimeno (2007):

> La construcción del currículo no puede entenderse separada de las condiciones reales de su desarrollo, y por lo mismo entender el curriculum en un sistema educativo requiere prestar atención a las prácticas políticas y administrativas que se expresan en su desarrollo, a las condiciones estructurales, organizativas, materiales, dotación de profesorado, al bagaje de ideas y significado que le dan forma y que lo modelan en sucesivos pasos de transformación. (p. 23)

En este sentido, la forma de gestionar las propuestas curriculares se debe considerar desde por lo menos cuatro dimensiones básicas: La personal, la social, la científica y la normativa. La relación de estas cuatro dimensiones, desde la identificación del problema hasta su solución, asegura un mayor grado de efectividad en la implementación del currículo. Así, no basta con caracterizar el problema y formular el currículo desde una concepción específica, sino que además es fundamental gestionar la concepción curricular para solucionar el problema desde sus dimensiones contextuales.

Si bien se plantean cuatro concepciones contextuales para gestionar el currículo con el propósito de superar una situación problemática, cabe aclarar que estas también permiten generar alternativas eclécticas según las particularidades de cada escenario educativo concreto. A continuación se delimitan cada una de estas dimensiones desde situaciones generales, pero, como se ha insistido, estas deben ser llevadas a espacios concretos por cada gestor del currículo.

Dimensión personal o individual

Esta dimensión es invisibilizada por las prácticas que identifican y formulan los problemas de manera general, así como por las concepciones curriculares que se centran en exigencias comunes y no particularizadas. No se limita solo a las personas, sino que puede ser tan amplia o tan reducida como lo defina la delimitación del contexto. Así, si este es definido como las instituciones de educación superior en general, la dimensión individual puede llegar a ser una institución educativa concreta. En contraste, si el contexto se delimita como un salón de clase, la dimensión personal puede ser un estudiante en específico. De esta manera se encuentra que empieza a existir una diferencia entre *personal* e *individual*, dado que la primera se refiere a sujetos concretos y la segunda puede hacer referencia a instituciones.

Ahora bien, en cualquiera de los dos casos se hace referencia a una dimensión en la cual se requiere atender situaciones específicas que trascienden las generalidades estadísticas de un contexto educativo. La dimensión personal se refiere a necesidades e intereses de un sujeto que es parte de un proceso de formación y que necesita un acompañamiento específico —que en muchas ocasiones es omitido—. En consecuencia, no todos los sujetos e instituciones pueden ser evaluados o tratados curricularmente de la misma manera, por lo cual se debe llamar la atención sobre la importancia de atender esta situación específica.

El inconveniente en muchos casos es que no obstante la dimensión personal o individual no genera los problemas educativos, sí se espera que los solucione. Además, los comportamientos o desempeños de los sujetos particulares son interpretados por otras dimensiones desde sus propios criterios y como no siempre tienen enfoques diferenciales, inclusivos o por lo menos contextualizados a sujetos concretos, estas interpretaciones suelen ser negativas. Estos imaginarios son asociados con sujetos particulares, quienes no identifican en su propio desempeño esta carga negativa, pero sí se les exige asumir una preocupación que no contemplaban, al mismo tiempo que se espera que lleguen a una solución concreta sin las herramientas suficientes.

La principal crítica a la cual responde esta dimensión es que cuando se hacen los diseños curriculares se omiten las características particulares de los contextos, dado que se generan criterios de evaluación ajenos a la realidad de todos los actores (Birley, 1972; Gronlund, 1981; LaCueva, 1997). Esa distancia respecto a los criterios genera que todos los desempeños sean interpretados desde la misma óptica, lo cual es inconveniente dada la diversidad de los contextos educativos actuales. Es decir, no es posible exigir desempeños comunes en todos los sujetos porque que no todos responden a los mismos intereses y necesidades. Por lo tanto, es fundamental que el diseño curricular atienda a enfoques diferenciales y educativos, que no obliguen a todos los sujetos a comportarse igual. Por el contrario, se necesita que más allá de los criterios generalizadores, se puedan implementar indicadores que potencien las particularidades de cada sujeto. Si se interpreta a los sujetos según criterios contextualizados, la posibilidad de potenciar sus fortalezas y superar sus debilidades es una tarea de más corto alcance.

Ahora bien, esto no quiere decir que se busque disminuir los estándares de formación o eliminar los mínimos de aprendizaje. Lo que se pretende es que estos estándares o mínimos estén alineados con las características reales de cada sujeto. De lo contrario, se continuaría aplicando dinámicas históricamente utilizadas que excluyen a los sujetos del proceso formativo por falta de flexibilidad para atender a sus particularidades. Por ejemplo, en la dimensión personal se puede considerar la situación de los estudiantes sordos, ciegos, con limitaciones cognitivas u otras características que les sean propias y no de una mayoría. En estos casos no es posible hablar de generalidades de formación ni tampoco esperar que haya segregación, por el contrario, es fundamental que el diseño curricular incorpore de manera responsable las características universalizables, de manera que todos puedan tener desempeños con altos estándares de calidad según a sus propias dinámicas.

El error en estas circunstancias sería que los diseños curriculares no se adaptaran según los contextos, sino que se aplicaran los enfoques, metodologías y estrategias de evaluación planteados desde el inicio. En este sentido, es importante que a medida que avanza el proceso de formación, se atienda la dimensión personal o individual, de tal manera que no se generen exclusiones ni segregaciones. Por lo tanto, la dimensión personal debe ser considerada como un aspecto relevante en el marco de una dimensión social, que si bien tiene una importancia especial, no puede desconocer las características de los sujetos que forman parte de ella.

Dimensión social

Probablemente es la dimensión a la que más importancia se le da en el currículo, dado que los actores educativos determinan de manera generalizada los

intereses, necesidades y exigencias del contexto. De esta dimensión forma parte un cúmulo muy amplio de sujetos, dentro de los cuales se pueden encontrar los estudiantes en conjunto, los profesores, un curso completo, directivos, padres de familia, autoridades territoriales o nacionales, entre otros. Se trata de todos aquellos sujetos o aquellas instituciones que se encuentran alrededor de la dimensión personal, cuya delimitación dependerá de la definición del contexto que se realice.

La identificación de problemas educativos de manera general y abstracta suele hacerse desde la dimensión social, dado que esta permite plantear supuestos o nociones sobre el deber ser de la educación (Baeza, 2008; Delval, 1983). Los diseños curriculares han sido históricamente pensados desde y para la dimensión social, que puede ser tan amplia y ambigua como intérpretes tenga. Si bien los conjuntos de individuos son fundamentales para la educación, diseñar los currículos en torno a ellos puede ser una visión limitada frente a las exigencias de inclusión que se analizaron en el apartado anterior.

En este punto es importante considerar el problema de las mayorías en los contextos educativos, dado que las decisiones que se toman en sistemas como el democrático, o lo que desea la mayor proporción de personas, siempre tendrá una salvedad en las minorías. El gran problema de atender a las mayorías y desconocer a las minorías es que estas últimas se ven opacadas por lo que quiere la mayor cantidad (Apple, 1993; Freire, 2002). Así, es común encontrar no solo en los contextos educativos sino también en los normativos que las mayorías son las que generan las normas y todos deben sujetarse a ellas sin comprender las características concretas de los sujetos desde su dimensión personal.

En consecuencia, se entiende que la dimensión social comprende en sí misma sujetos con múltiples y diversas dimensiones personales. Sin embargo, esa diversidad se opaca cuando la dimensión social apela al argumento de la mayoría y soslaya las particularidades de los diferentes actores participantes. Además, dado que se trata de una práctica generalizada a través del tiempo, hasta hace muy poco se ha comenzado a debatir en torno a la inclusión o los enfoques diferenciales, pero aún falta un largo trabajo por hacer para impactar otras dimensiones, como la normativa y la científica, que se analizan a continuación.

Dimensión normativa

Esta dimensión no se refiere solo a las normas jurídicas, sino en general a los acuerdos que una dimensión social genera desde aspectos políticos, morales, religiosos, entre otros. Sobre este particular es importante considerar que "el sistema educativo, como cualquier sistema, es afectado por —y afecta a— una estructura

social, económica, religiosa y moral" (Ghotme, 2013, p. 286) Las normas son todos aquellos acuerdos provenientes, en muchas ocasiones, de los grupos que interactúan en los contextos educativos. Si bien una gran parte de estos acuerdos son decantados en normas jurídicas, no todos están materializados en una fuente del derecho. Por lo mismo, la dimensión normativa no se limita a la formulada por la escuela del positivismo, sino que se refiere a una visión más antiformalista de la regulación de conductas.

El antiformalismo presume en este caso una naturaleza abierta de las normas, que no se limitan a estar escritas o validadas por una fuente formal del derecho (Perilla, 2013). Por el contrario, las normas son creadas por múltiples fuentes donde cada actor del contexto educativo cumple un papel importante (Perilla, 2015a; 2015b). Estas múltiples fuentes se pueden dar en grupos de trabajo, cursos, instituciones, etc., y al final plantean interpretaciones auténticas que deben ser validadas por el conglomerado social en el cual pretenden ser aplicadas (Perilla, 2015c). Si como producto de la validación con aceptadas por su utilidad social, pueden entrar a ser normas aplicables de manera generalizada en el contexto educativo.

Pero es ahí mismo donde las mayorías de la dimensión social pueden afectar la configuración normativa e invisibilizar a los sujetos desde su dimensión personal o individual. Cuando las normas son producto del acuerdo, el riesgo latente es que las opiniones mayoritarias se impongan sobre aquellas que no lo son y en consecuencia lleven a que se desconozcan particularidades concretas. A manera de ejemplo se pueden mencionar las necesidades educativas especiales, que no están generalizadas en la mayoría de los contextos y por lo tanto no son consideradas relevantes por las mayorías de la dimensión social (Giroux, 2004; Torres, 2003). Esto hace que poco a poco se generen exclusiones que de manera implícita, pero muy drástica, impiden el pleno desarrollo formativo de todos los sujetos.

La dimensión normativa, por lo tanto, trasciende la concepción positiva de las normas escritas y necesariamente jurídicas, para ampliar el espectro a la creación antiformalista de los acuerdos sociales, los cuales exigen aceptación desde la dimensión social, que puede llegar a soslayar elementos fundamentales de la dimensión personal o individual. Esta omisión desde la generalidad lleva a que se generen exclusiones validadas por lo social y lo normativo, que implícitamente plantean barreras para el pleno desarrollo de determinados sujetos en los diferentes contextos educativos.

Dimensión científica

Se trata de una dimensión que pretende otorgar cierto rigor a la solución de los problemas educativos analizándolos desde una supuesta perspectiva objetiva y con

la intención de alcanzar la universalidad en sus propuestas. Se ubican aquí todos los cánones y resultados de procesos investigativos que buscan solucionar situaciones problemáticas propias del contexto de la educación (Gimeno, 2005). Sin embargo, la crítica que se formuló anteriormente a las concepciones curriculares también se puede hacer a esta dimensión, dado que en muchas ocasiones esta no se conjuga idóneamente con las demás. Como indica Gimeno (2007), "pretender reducir los problemas claves de que se ocupa la teoría y prácticas relacionadas con el curriculum a problemas de índole técnica que es preciso resolver es, cuando menos, una ignorancia culpable" (Gimeno, 2007, p. 15). Así, algunas dimensiones científicas están mediadas por las exigencias sociales y normativas, de tal manera que desdibujan la relevancia que tiene las dimensiones personales de cada sujeto.

En razón de esta situación, la dimensión científica debe ser transversal a todas las demás dimensiones para que se generen enfoques de investigación holísticos respecto de todas las necesidades, intereses y exigencias de los actores. La dimensión científica está mediada por expertos curriculares y disciplinares, los cuales tienen la posibilidad de plantear soluciones aparentemente plausibles desde una perspectiva positiva. Lo importante es que esta dimensión pueda vincular enfoques metodológicos eclécticos, de modo que junto a las demás dimensiones y concepciones curriculares puedan trabajar por la transformación social, tema que se aborda en la siguiente sección.

Enfoque metodológico ecléctico para la transformación social de los problemas educativos

En las secciones anteriores se analizaron tres elementos fundamentales: El nivel para identificar los problemas, las concepciones curriculares para enfrentarlos y las dimensiones que se deben tener en cuenta para gestionar la solución. En este apartado se propone un enfoque metodológico que vincula los tres elementos de forma ecléctica para que la investigación en educación no se limite a formular soluciones aparentemente útiles, sino para que además asegure un mayor nivel de efectividad que contribuya a transformar socialmente los contextos en los cuales se enmarcan los problemas educativos.

En este sentido, lo primero que se debe tener en cuenta es que los problemas están inmersos en por lo menos cuatro dimensiones, las cuales en su conjunto conforman el contexto educativo; los problemas se ubican en el centro de la dimensión personal, social, normativa y científica. Lo curioso es que tales problemas gene-

ralmente provienen de una sola o máximo dos dimensiones del contexto educativo. Así, por ejemplo, un estudiante con una necesidad educativa especial que no ha sido debidamente identificada puede comprender un problema en su desempeño, pero las demás dimensiones pasan inadvertidas hasta que se hagan evidentes desde la dimensión personal. En este caso las dimensiones social, científica y normativa deben apoyar el análisis de la situación para permitir que desde la dimensión personal se pueda solucionar el problema educativo identificado. Todas las dimensiones deberían aportar desde su experticia para estos efectos, no solucionándola, sino permitiendo que desde la dimensión personal se superen las falencias con las estrategias o metodologías pertinentes.

En otro contexto, también se puede dar el caso de que un estudiante tiene una característica concreta que no corresponde a la mayoría, a tal punto que la dimensión social puede identificar tal particularidad como un problema. Específicamente, se puede analizar a manera de ejemplo un contexto educativo marcadamente tradicional en el que un estudiante sea sordo, ciego, tenga déficit de atención, se identifique con una orientación sexual diversa, entre otros. En este caso, el estudiante puede aceptar su situación personal, pero es posible que el contexto social lo identifique como un problema para el proceso de formación. Así, sus compañeros pueden incurrir en «matoneo», los profesores no prestar el acompañamiento debido y las directivas exigir incluso determinados modelos de comportamiento. Estas exigencias sociales pueden ser complementadas por disposiciones normativas, según las cuales quizá existan acuerdos para no expresar determinadas conductas en el contexto educativo o que se deban asumir responsabilidades adicionales respecto a los demás. En este caso, aunque en una primera aproximación la situación no sea un problema para el estudiante, tal vez el contexto social y normativo sí lo catalogue como tal.

El inconveniente metodológico que se ha encontrado es que, en la mayoría de los casos, las dimensiones que generan el problema lo trasladan a las otras, las cuales deben asumirlo y solucionarlo de manera aislada. Esto es un error, dado que la dimensión que lo genera tiene la responsabilidad de solucionarlo de forma directa conjugando los aportes de las demás. No es posible que una dimensión cree problemas y se pretenda que sea otra la que asuma la responsabilidad de solucionarlo; la dimensión que lo provoque debe propender a solucionarlo con la ayuda de los demás. Siguiendo con el ejemplo, si una institución educativa admite a un estudiante sordo para que lleve a cabo su proceso de formación, también debe asegurarse de flexibilizar el currículo, de tal forma que pueda prestar el debido acompañamiento para que el estudiante asuma la responsabilidad de formación

con las herramientas suficientes para tal fin. En este sentido, sería incorrecto que si un estudiante tiene una situación específica, la dimensión social la catalogue como problemática y no despliegue todo un conjunto de acciones para que el estudiante pueda superarla con herramientas adecuadas.

En consecuencia, el alcance del enfoque metodológico que se plantea consiste en reconocer que los problemas educativos se ubican en el centro de todas las dimensiones, por lo cual pueden ser identificados por cualquiera de ellas y su solución debe hacerse de manera corresponsable. No se deben trasladar o asumir culpas, sino que una vez se ha identificado el problema educativo, se tiene que desplegar un entramado metodológico idóneo para superarlo. He aquí la importancia del diseño metodológico que se realice, pues si resulta inadecuado, las diferentes dimensiones pueden reaccionar de manera contraria y agravar la situación.

Precisamente en este punto adquiere especial relevancia la concepción curricular, dado que se exige que entre todas las concepciones se adopte aquella que ubica la práctica educativa al mismo nivel que la teoría que pretende explicarla. La práctica educativa generalmente está conformada por las dimensiones personales y sociales, mientras que la teoría lo está por las dimensiones normativas y científicas. En este caso es importante que todas las dimensiones se consustancien para plantear una solución curricular óptima a cada proceso formativo. Es inadecuado limitarse a formular un deber ser o a atribuir la responsabilidad de la solución a una única dimensión, sino que más bien se necesita que las diferentes dimensiones contribuyan a la solución de los problemas educativos a través de una concepción curricular horizontal.

Regresando en la estructura del razonamiento, si se comprenden los problemas educativos como parte de una serie de dimensiones concretas y su solución es horizontal, las situaciones problemáticas serán identificadas desde la particularidad de los contextos educativos. Esto permite evitar el trabajo a través de supuestos o pretender cambiar la educación en general, sino que, contexto a contexto se pueden gestionar los problemas para otorgar una solución idónea, efectiva y directa para cada situación en particular. Por lo tanto, se plantea un enfoque metodológico que exige investigar minuciosamente las dimensiones de los contextos, de tal modo que se pueda aplicar una concepción curricular idónea para solucionar los problemas educativos con características concretas y no meramente supuestos abstractos.

Se trata de una propuesta que puede cambiar gran parte de los enfoques metodológicos de investigación, pero que en últimas contribuye a que la educación supere los discursos meramente teóricos para que, junto a otras dimensiones, se avance en la transformación efectiva de los contextos educativos y, con esto, del

conglomerado social en el cual se ubican. Si el escenario educativo cambia, los actores que lo conforman pueden contribuir a cambiar el conglomerado social al cual pertenecen y así contribuir a una transformación efectiva de la sociedad. Es una apuesta que tiende puentes entre teorías y prácticas para contribuir a que la educación sea una herramienta de transformación social desde y para la realidad concreta en la cual están inmersos los contextos de formación.

Conclusiones

Una vez analizadas las categorías de problemas educativos, concepciones curriculares y dimensiones del contexto educativo, es posible afirmar que es un elemento propio de la educación plantear diferentes situaciones problemáticas que necesitan una solución. Sin embargo, el primer cuestionamiento que se presenta hace referencia a la identificación de tales problemas educativos, ya que la investigación en educación no se puede limitar a un ejercicio de abstracción con base en supuestos, sino que requiere la vinculación de características concretas. Antes bien, estas características deben responder a los diferentes actores del contexto educativo para que, de manera articulada, se puedan identificar problemas específicos y soluciones efectivas.

Ahora bien, para solucionar estas situaciones problemáticas se pueden utilizar diferentes concepciones curriculares, pero no todas ellas responden a las particularidades de cada contexto. Mientras que unas ubican las teorías abstractas sobre la práctica, otras desconocen las fundamentaciones teóricas y privilegian las visiones prácticas que no siempre están idóneamente sustentadas. Por tal razón, para solucionar los problemas educativos concretos se requiere una concepción curricular que vincule la teoría con la práctica de forma horizontal. Esta horizontalidad permite que, a través de ámbitos educativos comunes, se puedan generar estrategias de solución coherentes con el problema y que puedan tener una solución perdurable en el tiempo.

Asimismo, una vez que se ha identificado el problema y se ha delimitado la concepción curricular para formular su solución, es fundamental vincular las dimensiones necesarias para materializar la solución. En este sentido, se plantearon cuatro dimensiones fundamentales: La personal, la social, la normativa y la científica, las cuales son dinámicas y cuya delimitación depende del alcance que se le otorgue a cada contexto educativo. Precisamente, los problemas educativos se ubican en medio de ellas, por lo cual no se pueden desconocer cuando se van a implementar las soluciones.

Cabe resaltar que es en este aspecto donde toma sentido la pregunta de investigación referente a la formulación de un enfoque educativo ecléctico, que avala la hipótesis formulada para el presente trabajo de la siguiente manera: Para encontrar la solución a un problema se debe identificarlo de manera concreta dentro de cuatro dimensiones específicas. En este ejercicio de identificación es necesario determinar cuál o cuáles dimensiones lo generaron, al tiempo que considerar a cuál de las dimensiones está dirigido. La dimensión que genera el problema tiene la responsabilidad principal de solucionarlo de forma armónica con las demás dimensiones, con lo cual se materializa un sentido de corresponsabilidad. Así, en lugar de asumir o asignar culpas, las diferentes dimensiones pueden aportar a solucionar un problema concreto en el marco de una concepción curricular horizontal.

En el momento en que los problemas específicos son solucionados a través de la armonización de las diferentes dimensiones del contexto educativo, se tiene una mayor vocación de impacto, permanencia y eficacia en el tiempo. Así, se trascienden las categorías generales y abstractas para la solución de los problemas, para ser gestionados desde su propio escenario. La gestión contextualizada de situaciones problemáticas contribuye a que se genere un impacto relevante en los actores y por lo mismo en el ámbito educativo específico. Cuando los actores son impactados de forma directa, el contexto tiene mayores posibilidades de fortalecerse y el conglomerado social puede empezar a ser objetivo de transformaciones positivas, las cuales se aseguran en que los actores beneficiados pueden replicar y seguir impactando otros contextos no necesariamente educativos. De esta manera, los procesos de formación trascienden la escuela para impactar efectivamente las dinámicas sociales, que, al estar plenamente contextualizadas en categorías concretas, aseguran un avance hacia la transformación social.

Finalmente, es importante agregar que si bien es un enfoque de investigación que debe seguir siendo validado, si se superan las dinámicas de solución educativa abstractas, como se sugiere, se logrará un mayor impacto de la educación en la realidad. La educación debe trascender las paredes de la escuela para que, a partir de la solución de problemas concretos, impacte a los actores del proceso de formación y de esta manera sea posible que repliquen los avances formativos en diferentes ámbitos del conglomerado social. Es una propuesta que se debe seguir fortaleciendo desde diferentes enfoques, de tal modo que se generen elementos eclécticos cada vez que se aplique y que siempre propenda a asegurar que la educación sea una efectiva herramienta de transformación social.

Referencias

Acosta, M. E. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista Cubana Estomatol*, 42(1), 1-18.

Altabach, P. (2006). *International higher education: Reflections on policy and practice*. Boston: Boston College CIHE.

Álvarez, M. (1991). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo de la Educación Superior Cubana*. La Paz: Instituto Cultural y de Amistad Boliviano-Cubano.

Apple, M. W. (1982). *Education and power*. Londres: Routledge & Jean Paul.

Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Nueva York: Routledge.

Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 193-206.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.

Birley, D. (1972). *Planning and education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Cave, R. (1971). *An introduction to curriculum development*. Londres: Ward Look Educational.

Cremin, L. A. (1975). Curriculum-making in the United States. En W. Pinar (ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.

Delval, J. (1983). *Creer y pensar: La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia.

Dewey, J. (1938). *Experiencie and education*. Nueva York: Macmillan.

Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (5.ª ed.). México: Siglo Veintiún Editores.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ghotme, R. (2013). La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962. *Revista Científica José María Córdova*, 11 (11), 273-289.

Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2007). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Giroux, A. H. (2004). *Teoría de la resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gómez, G. (1998). *La universidad a través del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.

Gronlund, N. E. (1981). *Measurement and evaluation in teaching*. Nueva York: Macmillan.

Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Guerrero, P. (2005). Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas. *Psykhe*, 14(1), 31-45.

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1056-1080.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Herrera, M. (2008). Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. *Historia de la Educación*, 9, 57-79.

Hook, C. (1985). *Studying classrooms*. Victoria: Deakin University Press.

Hopkins, D. (1989). Investigación en el aula: Guía del profesor. Barcelona: PPU.

Iglesias, J. (2002). El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes. *Perspectivas*, 32(3), 1-17.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza* (1.ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.

LaCueva, A. (1997). La evaluación en la escuela: Una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculdade de Educação*, 23 (1-2), 8-20.

Lawton, D. (1975). *Class, culture and the curriculum*. Londres: Routledge y Kegan Paul.

Lawton, D. (1983). *Curriculum studies and curriculum planning*. Londres: Hodder and Stoughton.

López Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 35-52.

López Segrera, F. (2016). Educación superior comparada: Tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21 (1), 13-32.

Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática a través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*, 26 (76), 187-206.

Pérez, H. (2016). Problemas, actores y decisiones en las políticas públicas. Marco de análisis para el estudio de los programas de crédito educativo en Colombia. *Universitas humanística*, 83, 247-273.

Perilla, J. S. (2013). Alineación iusteórica desde las licencias creative commons. *Revista de Derecho Privado*, 50, 1-29.

Perilla, J. S. (2015a). Alineación iusteórica de las fuentes del derecho comercial. *Revista de Derecho Privado*, 53, 1-24

Perilla, J. S. (2015b). Construcción antiformalista del consumidor medio. *Revista de Derecho Privado*, 54, 1-22.

Perilla, J. S. (2015c). Contrato solemne para parejas del mismo sexo en Colombia. *Revista de Derecho Público*, 35, 4-22.

Perilla Granados, J. S. A. (2016a). Alineación iusteórica de los enfoques educativos para las facultades de derecho. En J. S. A. Perilla Granados (Coord.), *Debates educativos contemporáneos en contexto* (pp. 15-41). Bogotá, D. C.: Universidad Sergio Arboleda.

Perilla Granados, J. S. A. (2016b). La cultura de la investigación como fundamento de diseño curricular. En M. H. Arana Ercilla & 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. (2017). *Constructivismo antiformalista: Conceptualización pedagógica y materialización jurídica*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Posner, G. J. (2005). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.

Schwab, J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington: National Education Association.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Torres, J. (2003). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Zubiría, S. J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.