

La innovación social educativa (ISE) como herramienta metodológica para la búsqueda de una educación con sentido*

Juan David Roa De La Torre¹
Universidad de La Salle (Colombia)

Recibido: abril 22 de 2017 – Revisado: mayo: 15 de 2017 – Aceptado: junio 23 de 2017

Referencia norma APA: Roa, J. D. (2017) La Innovación Social Educativa (ISE) como herramienta metodológica para la búsqueda de una educación con sentido. *Rev. Guillermo de Ockham*, 15(1), 109-117. doi: <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.3108>

Resumen

El presente artículo pone en escena algunas contribuciones que podría brindar la innovación social educativa (ISE) como metodología de la investigación, frente a las tendencias y rasgos particulares nacionales e internacionales que giran en torno a la educación del siglo XXI. En términos epistemológico-políticos, dicha metodología se enmarca en tres categorías, a saber, el educonstruccionismo, el modo 3 de producción del conocimiento y los agenciamientos educativos comunitarios. Se defiende la idea según la cual al desarrollar investigaciones a partir de dicha metodología, el acto educativo necesariamente adquiere mayor sentido.

Palabras clave: educación, tendencias, metodología, innovación social educativa (ISE).

Educational social innovation (ISE) as a tool methodological for the search of an education with sense

Abstract

This article presents the contributions that Social Educational Innovation (ISE) can provide as a research methodology in relation to the particular trends and features both national and international that revolve around education within the context of the 21st century. In epistemic and political terms, this methodology is framed in three categories namely the Educonstruccionism, Mode 3 of knowledge production and Educational Community Agencies. The idea is defended according to which, when developing research from this methodology, the educational act acquires greater meaning.

Keywords: education, tendencies, methodology, social educational innovation (ISE).

* Reflexiones preliminares para la investigación doctoral (2015-2019). Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de La Salle (Colombia). Línea de Investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico.

1. Doctorando en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Psicólogo y Magíster en Psicología Clínica. Especialista en Docencia Universitaria e-mail: juandavidroa@gmail.com

Introducción

En las reflexiones que pueden surgir en el siglo XXI, parece fundamental volver a preguntarse por el sentido de la educación. Al orientar la mirada sobre las diversas problemáticas, las incoherencias y las vicisitudes, pero también sobre las oportunidades, los potenciales desarrollos y los mecanismos innovadores en torno al problema de la educación, es menester no solamente acceder a definiciones conceptuales, sino también comprender las tendencias que hoy argumentan al acto educativo en el contexto global del siglo XXI y que por efecto de la globalización-mundialización tienen resonancia en Colombia.

Para lograr dicha comprensión se revisaron documentos de informes oficiales que dieron una visión sobre las tendencias del acto educativo y sobre autores que se han caracterizado por ser críticos en sus teorizaciones, ser referentes que posibilitan la consecución de la problematización y dar pautas para una intelección a profundidad sobre la intencionalidad del acto educativo.

Se destacan algunos elementos que relacionados con la dinámica social y cultural han determinado nuestra comprensión acerca de la educación. Se indica que esta última se ha movido del campo de la filosofía práctica para situarse en la esfera de la economía política. Dicho de otra manera, la educación ha dejado de entenderse y postularse como un tipo de saber filosófico que repercute en el modo de ser de quien la piensa y la vivencia, reflexiona acerca de su propósito a partir de su propia praxis y tiene una finalidad en sí misma, para situarse en el campo de la economía política; es decir, subordinada a la esfera de la ciencia económica que supedita su objetivo a las condiciones de la economía y aparece desprovista de su sentido esencialmente humano, para quedar convertida en objeto de consumo.

Luego de revisar las tendencias con respecto a los sistemas educativos actuales, se resalta la manera particular como la innovación social educativa (ISE) transforma mediante una metodología que puede ofrecer respuestas a través de proyectos investigativos en los cuales se realce la participación en comunidad y se responda a las problemáticas que conciernen al acto educativo, lo que en últimas indicaría pensar la finalidad de la educación a partir de la filosofía práctica y por consiguiente comprender de una vez por todas que ella encierra un invaluable tesoro.

Así, el objetivo de este artículo es comprender algunos elementos que determinan la manera como se entiende y propone la educación y plantear las características princi-

pales de una metodológica que permita la consecución de un acto educativo humanizante y significativo.

Las tendencias de la globalización como eje de la nueva comprensión de la educación

Gracias a una revisión histórica puede observarse la manera como se ha dado el surgimiento y posterior desarrollo de los sistemas educativos, que cada día dejan de lado los asuntos propios de la autonomía del ser humano, la praxis y la reflexión de la vida misma, para centrarse en la producción y la relación eficiencia-eficacia; es decir, la economía política como máximo regente de la educación que busca constantemente darle respuesta al ordenamiento global.

En principio es importante dirigir la mirada hacia las tendencias educativas internacionales, de las cuales la globalización es tal vez la más evidente.

Es un fenómeno de internacionalización general con énfasis en la economía y en la información, que se desarrolla a partir de la Segunda Guerra Mundial y culmina con el tránsito de la polaridad dual a la multipolaridad después del derrumbe del bloque socialista (Restrepo, 2006, p. 81).

Su manifestación más importante es el hecho de que todas las empresas tienen acceso libre a los mercados en igualdad de condiciones. Si bien la globalización ha repercutido sobre todo en los sectores económicos e informativos, se ha venido extendiendo a la educación.

Tanto el desarrollo de nuevos tipos de negocios educativos globales como las novedosas formas de comercio de la economía educativa, trascienden la división educación pública/educación privada, y transforman todos los servicios de la educación en mercancías que pueden comercializarse y de las cuales pueden extraerse ganancias (Ball, 2014, p. 3).

La tendencia de la globalización ha traído consecuencias en el sector educativo. Por ejemplo, la masificación educativa a nivel mundial "(...) pasó de trece millones de estudiantes universitarios en 1960 a 137 millones en 2005" (López, 2008, p. 268). Así mismo, el auge de las TIC hace que tanto en la educación secundaria como en la superior, el equipamiento sea más costoso y el hecho de no acceder a ella "(...) implica la segregación del estado del arte de la sociedad del conocimiento" (López, 2008, p. 268). Para Almada (2000), debe reconocerse que en el contexto educativo actual la información, la comunicación y el conocimiento son fundamentales. También indica que

la posesión y oportuna aplicación de la información es factor esencial de progreso; es elemento indispensable para el uso racional de recursos, para avances científicos, tecnológicos, sociales y culturales, y como prerrequisito para el desarrollo; es, pues, un recurso vital para el proceso educativo y para el avance del conocimiento (p. 2).

Por otra parte, el fenómeno de la “fuga de cerebros” se explica por el incremento de la movilidad académica internacional, la cual la mayoría de las veces beneficia a estudiantes y profesionales de los países desarrollados. En términos de educación superior, la privatización

se incrementa aceleradamente en América del Norte, América Latina y el Caribe, en Asia y en los países del Este de Europa y Rusia. Solo en las regiones de Europa Occidental y África sigue predominando la educación superior pública financiada casi en su totalidad por el Estado (López, 2008, p. 268).

Con lo anterior, se evidencia además inequidad en el acceso a la educación, bien sea por motivos étnicos, religiosos, de sexo o de clase social.

Otra consecuencia de la tendencia a la globalización en la educación es la imperante necesidad por el perfeccionamiento de los procedimientos que involucran la gestión, la evaluación y los procesos de acreditación. Si bien podrían adquirir la connotación de estrategias positivas “(...) en más de una ocasión se han caracterizado por su aspecto burocrático y formal y en otras han servido de pretexto para acelerar procesos de privatización o de reducción de fondos estatales” (López, 2008, p. 269). Por otro lado,

la acreditación, como reconocimiento que el Estado hace de la calidad de la educación que una institución brinda y del cumplimiento de sus objetivos, es un mecanismo de aseguramiento de la calidad que se ha generalizado en el mundo en las dos últimas décadas (Restrepo, 2006, p. 85).

La acreditación, según el autor, tiene dos manifestaciones: “el aseguramiento de estándares o condiciones básicas de calidad y el aseguramiento de estándares de excelencia o alta calidad” (p. 85). La búsqueda incesante por la calidad, ha hecho que los escalafones cada vez sean más visibles y determinantes.

Lo que ocurre es que los ranking están contruidos sobre la base de parámetros: número de premios nobel, profesores de la universidad con trabajos en el *citation index*, doctorados y maestrías, equipamiento, financiamiento propios de las universidades de “clase mundial” del mundo anglosajón, en especial de EE. UU. e Inglaterra y que además privilegian las ciencias duras en detrimento de las sociales y humanas (López, 2008, p. 270).

Otra de las tendencias internacionales se orienta hacia la atención a la diversidad sociocultural. Según Rodríguez (2004) “la diversidad cultural es una nota que caracteriza las sociedades contemporáneas y que se refleja en nuestras escuelas. La institución escolar, nacida con fines asimilacionistas, se enfrenta ahora con el reto de responder a la diversidad cultural creciente” (p.189). Con respecto a esto, Ruiz (2009) explica que en los contextos educativos se deben tener en cuenta tanto los aprendizajes que deben ser comunes para todos los estudiantes y la atención a la necesidad derivadas de la singularidad de cada alumno o dirigirse a la consecución del equilibrio entre ambas.

Igual de importante es el interculturalismo como tendencia que busca responder a la diversidad cultural en la actualidad. Ruiz (2009) indica que

el término educación intercultural se refiere a los programas y prácticas educativas diseñados e implementados para incrementar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (p. 9).

Diversidad de experiencias han demostrado que la educación intercultural permite que los alumnos desarrollen mejores competencias para desenvolverse en el marco contextual de la globalización (Zapata-Ros, 2014). La búsqueda por la calidad, la diversidad cultural y el interculturalismo se asocian con una tendencia explícita y común en la educación de hoy, a saber, la multidisciplinariedad.

Según Quintana (2005), el enfoque multidisciplinario es un “modo de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje centrado en el tratamiento de uno o varios temas desde la perspectiva o el lente de una disciplina, pero contenido de otra. El estudiante es el que establece las relaciones necesarias entre las diversas aportaciones de las disciplinas para integrar el conocimiento” (p. 4).

Por su parte, Ruiz (2009) hace énfasis en que dentro de esta tendencia “los paradigmas de una ciencia son extrapolados a diferentes contextos teóricos y metodológicos. Se instituye dentro del paradigma cognitivo” (p. 8). Para la autora, los factores que determinan el desarrollo de lo multidisciplinario son las diferencias multiculturales, los problemas de orden estructural (la manera en la que se posicionan los profesionales según su formación) y las características emocionales e intelectuales de las subjetividades.

La educación basada en competencias aparece como otra de las tendencias actuales en educación.

Aunque no es fácil aceptar una concepción del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a. una información; b. el desarrollo de una habilidad, y c. puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar (Díaz, 2006, p. 20).

De Zubiría (2013) indica que el estudiante debe procesar, interpretar y argumentar la competencia en cuanto ya no es suficiente la información de tipo particular sino el desarrollo de competencias generales. Estas últimas podrían permitir, además, flexibilidad en la formación, lo que posibilita al estudiante un acercamiento a las características del mundo real y al docente asumirse como colaborador y participante de proyectos con características colectivas.

Se han dado algunas transformaciones pedagógicas que, según Restrepo (2006), podrían también adquirir la significación de tendencia. Entre ellas se destacan el tránsito del énfasis en contenidos y conocimientos declarativos al énfasis en procesos y conocimiento estratégico; el tránsito desde el método expositivo a pedagogías activas, y el paso del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje, así como del aprendizaje por recepción a una combinación entre aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento y construcción. Por último, enfatiza en el tránsito desde una evaluación basada en pruebas objetivas de conocimientos, a una evaluación basada en competencias.

En el año 2000, la Unesco definió como prioridad el desarrollo de otra tendencia: la educación para la vida. En el marco de acción de Dakar (2000), se evidencia la necesidad por “velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa” (p. 16).

Rasgos de la educación actual en Colombia

Son varios los rasgos que se identifican en la comprensión de la educación en Colombia. Uno de ellos tiene que ver con la necesidad de orientar el desarrollo de competencias como la máxima consecución del acto educativo. Otras tienen que ver con el papel fundamental del docente, la educación y el desarrollo sostenible, las reformas académicas, la evaluación y el mejoramiento de la calidad,

las transformaciones pedagógicas, la competitividad frente a los países desarrollados, la inserción al mercado laboral y la inminencia del posconflicto (MEN, 2004).

Referirse al desarrollo de competencias para la vida como tendencia en Colombia, requiere considerar la educación como “un factor estratégico y prioritario del desarrollo humano, social y económico del país y un instrumento esencial para la construcción de una sociedad más autónoma, justa y democrática” (MEN, 2004, p. 36). Bajo esta misma línea, Torroella (2001,) asegura que

la educación para la vida es el gran reto de la sociedad a comienzos del siglo XXI. Se presenta una nueva pedagogía, basada en varios postulados: aprender a vivir es el tema más importante de estudio; las potencialidades humanas son la principal riqueza de un país; el desarrollo de las potencialidades de la persona es la tarea principal a realizar, tanto a nivel individual como social (p. 73).

Lo anterior se puede asociar con lo descrito en el Plan Decenal 2006-2016 colombiano, en el sentido de que se indica que en el país se debe garantizar una educación en paz y para la paz, la convivencia y la ciudadanía. Lo anterior bajo el enfoque de los derechos y deberes que correspondan a principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, orientación sexual y género. Ahora bien, para lograrlo, debe haber corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad civil, el sector productivo, las ONG, los medios de comunicación, las comunidades educativas y las familias.

En cuanto al papel fundamental del docente, en un artículo publicado en el periódico *Altablero*, publicación del MEN (2005), se enfatiza en que “el maestro del siglo XXI es un formador de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y de responder a los retos de su tiempo” (p. 1). La concepción del docente, adquiere así una nueva mirada que trasciende el marco de lo “tradicional”. Quien decida cumplir este importante papel debe reflejar la capacidad por despertar el interés de los estudiantes por aprender, además de mantenerse actualizado en torno a los movimientos disciplinarios, sociopolíticos y contextuales. Aparece en el panorama

un docente que no esté alienado al sistema, que sea capaz de seducir, de revolucionar, innovar, de crear y recrear, como lo expresa Giroux (2000), en su pedagogía fronteriza en donde uno de los fines centrales era el de desarrollar formas de trasgresión frente a los lineamientos educativos haciendo posible definir y desafiar los límites existentes para promover condiciones en las que los estudiantes puedan aprender y contextualizar el conocimiento dentro y en contra de los códigos culturales existentes (Puentes, 2012, p. 113).

No obstante, esta tarea requiere un trabajo constante y arduo, en cuanto "(...) la autonomía curricular de las instituciones educativas ha dado una gran responsabilidad a los docentes y a las comunidades educativas, para flexibilizar el currículo y a partir de las mismas instituciones comenzar el proceso de cambio" (MEN, 2004, p. 37). Sin embargo, a pesar de que la intención de las políticas del mejoramiento de la calidad sean diseñadas con el supuesto fin de darle al docente mayor protagonismo en los procesos de cambio y mejoramiento del servicio educativo, ha habido una importante resistencia al sentir que dichas políticas son dictaminadas en términos burocráticos, lo cual en lugar de promover la reflexión, la criticidad y el cambio, generan justo lo contrario: estatismo y promoción de relaciones verticales (Inclán, 2013).

En cuanto a la educación y el desarrollo sostenible

el papel de la escuela se fundamenta en el hecho de que ella, además de ser una entidad en la cual se refleja y se crea una cultura, tiene la capacidad de transformar profundamente las estructuras sociales; es decir, la forma de pensar, sentir, y actuar de los individuos. En este sentido, una escuela que asuma el compromiso de cambiar los estilos de vida y apueste por una educación orientada hacia la acción, apoyada en procesos continuos de reflexión y consenso, es una escuela que está orientada hacia la formación para la preservación de los recursos para las generaciones venideras (Rodríguez, Guerra & Guzmán, 2011, p. 133).

Es así como la escuela deviene en un contexto vital para promover en las nuevas generaciones una concepción diferente frente a la forma como los seres humanos se relacionan con su entorno, así como una sensación de corresponsabilidad frente a las problemáticas y vicisitudes ambientales del planeta.

En esta ocasión, se defiende la postura según la cual la innovación social educativa (ISE) como metodología de la investigación, puede ofrecer un valioso aporte con base en las tendencias descritas en los apartados anteriores, tanto internacionales como nacionales.

La ISE como metodología que permite procesos educativos con sentido

Según Acosta (2016),

la ISE, más que una simple metodología es la forma de concreción que adquiere una serie de planteamientos teóricos que viene realizando el autor y que apuestan por una visión pluralista de la educación y por la participación activa de los diferentes actores que intervienen en ella (p.15).

En términos epistemológico-políticos, Acosta (2016) toma posición y la defiende a partir de tres categorías: educonstruccionismo, modo 3 de producción del conocimiento y agenciamientos educativos comunitarios, las cuales permitan entrever su intención para contribuir al mejoramiento de la educación desde una perspectiva social y comunitaria.

La metodología de la ISE se sitúa en el interior del pensamiento educonstruccionista, pues entiende la innovación educativa como una herramienta que posibilita la construcción colectiva de nuevas realidades y prácticas al interior de las comunidades educativas. Aporta a esta construcción desde la dinamización de procesos relacionales en medio de los cuales las comunidades involucran activamente a sus miembros en el desarrollo de nuevas formas de ser de la educación (p. 18).

¿Cuál sería, entonces, su finalidad? Producir innovaciones educativas pensadas, desarrolladas, ideadas y piloteadas con la comunidad y para ella. Por consiguiente, esta metodológica adquiere el significado de ser generativa

en cuanto no solo se conforma con desarrollar procesos de crítica y deconstrucción sino que plantea que en medio de las relaciones que se producen alrededor de los procesos innovadores es posible no solo crear conciencia sobre las realidades educativas y deconstruirlas, como proponen las posturas críticas y posestructuralistas, sino avanzar hacia su resignificación y posterior reconstrucción (Acosta, 2016, p. 18).

Necesariamente, al buscarse una metodología de la investigación dirigida hacia la innovación educativa que permita una sociedad más participativa, equitativa y justa, como se describe en la Constitución Política colombiana, la ISE en cuanto metodología con evidentes características democráticas permitiría que las comunidades educativas tuviesen la capacidad suficiente para agenciar su propio futuro, superando así la subordinación a las exigencias del sistema productivo y económico.

Con respecto al modo 3 de producción del conocimiento, Acosta (2016) indica:

Gibbons y otros (1997), en un exhaustivo estudio sobre la generación de conocimiento en las sociedades del conocimiento, propusieron la existencia de dos modos para su producción. Estos modos, estarían configurados por diversos factores entre ellos: el tipo de conocimiento que se produce, las formas de organización que los hacen posibles, los actores que intervienen en su producción, las formas de propiedad de esta producción. Entre muchos otros (p. 20).

El modo 1 se caracteriza por la producción de conocimiento de tipo disciplinar y son los científicos (expertos)

los que determinan las preguntas de investigaciones y sus objetos de estudio. Por consiguiente, se basan en el método científico tradicional y son los encargados tanto de producir el conocimiento como de validarlo y circularlo. Si bien producir conocimiento desde el modo 1 implica un avance para las disciplinas, no hay que perder de vista que su circulación y apropiación por un número importante de la población suele ser bastante reducida. Según Acosta (2016,) estos avances

han tardado mucho en llegar y son de muy difícil apropiación por las comunidades educativas en cuanto estas las consideran como cuerpos extraños que no responden a sus lógicas de funcionamiento ni a sus necesidades específicas (p. 21).

En el modo 2

la producción de conocimiento está centrada en el paradigma I+D+I (investigación, desarrollo e innovación), instituido como pertinente y necesario a las sociedades del conocimiento. En este sentido, la investigación aplicada y posteriormente el desarrollo de innovaciones son el objetivo final del proceso de producción de conocimiento (p. 21).

Los financiadores de las investigaciones y el grupo de expertos disciplinarios (equipos interdisciplinarios) deciden las preguntas que se deben responder y cómo innovar. La propiedad del nuevo conocimiento pertenece a los agentes descritos y es el mercado (capitalismo cognitivo) el que determina en últimas la validez de la innovación. En el campo educativo

por su complejidad y potencialidad este conocimiento es bien recibido por los docentes y directivos quienes se capacitan en ellas y las intentan apropiar y luego adecuar a las particularidades de sus comunidades educativas. No obstante, una vez el acompañamiento de los equipos multidisciplinarios deja de realizarse se observa una merma en la fuerza de su implementación (p. 22).

Tal parece que el modo 2 de producción del conocimiento es el más utilizado para responderles a las necesidades investigativas del siglo XXI. No obstante, estaría subordinado a las exigencias del sistema productivo y económico, lo cual implica que se transforme en una mercancía que puede comercializarse y de la cual se pueden obtener ganancias.

Con respecto al modo 3 de producción del conocimiento, Acosta (2016) lo identifica como un mecanismo que permite pensar una política distinta frente a la producción de conocimiento. Postula que cuando la producción se hace por la misma comunidad y para ella, esta se verá beneficiada y sus potencialidades aumentan significativamente.

Desde el modo 3 se plantea que sean las mismas comunidades, en este caso las educativas, las que determinen cuáles son las problemáticas sobre las que desean investigar en tanto las consideran relevantes, graves o extensas. Esto hace que sea la misma comunidad la que dictamine sobre qué problemática quiere indagar; nótese que no son las preocupaciones del investigador, ni las de las disciplinas las que se colocan en juego. La investigación va directamente al lugar de los acontecimientos y el conocimiento se produce de forma situada y directa, lo que asegura de entrada la pertinencia y legitimidad de las pesquisas que se han de realizar (p. 22).

Desde esta perspectiva, la ISE se reflexiona como una praxis en sí misma y se exaltan asuntos propios de la autonomía tanto del ser humano como de cada comunidad, lo que permite a su vez reflexiones permanentes frente a la vida; en este caso, frente a las problemáticas concernientes al acto educativo y todo aquello que se dinamiza a través de él. Roa-Mendoza (2016,) indica que

En el modo 3 se reconoce al sujeto que subyace a la investigación y la intervención, ya que se pasa del sujeto receptor de estas a un sujeto con potencial, que asume una postura política y puede transformar su propia realidad (p. 108).

Así, es el sujeto el centro de la acción investigativa y por consiguiente al producir conocimiento en modo 3, la ISE es viene a ser una metodología de la investigación que adquiere matices humanizantes.

Con respecto a los actores principales de la investigación producida en modo 3, se afirma que la misma comunidad se constituye en una comunidad de práctica que asume la responsabilidad con respecto a la construcción de soluciones frente a las problemáticas identificadas. Así, se acepta que en toda comunidad educativa reside un importante potencial que puesto en acción puede dirigirse a la consecución del nuevo conocimiento. Importante decir que también será la misma comunidad de práctica la que desarrolla los procesos de validación y

en el modo 3 la validación no está en relación con los avances que se producen en términos de 'correr la frontera' del conocimiento disciplinar o científico; o en términos de la rentabilidad que puede producir al ser cambiado en el mercado. La validez del conocimiento se mide sobre todo por su capacidad de aportar positivamente al mejoramiento educativo de las comunidades (Acosta, 2016, p. 23).

También la propiedad intelectual de los nuevos desarrollos es de la comunidad misma y en tanto la investigación se lleva a cabo como un proceso abierto y participativo, sus miembros se enteran y apropian de manera tal que la transferencia del conocimiento es inminente

¿Cómo definimos el modo 3 de generación de conocimiento? Este comparte algunas de las propiedades del modo 2 de hacer investigación pero con características muy distintivas de estar muy cercanamente vinculadas a las necesidades sociales actuales. Se puede argumentar que toda la ciencia está al servicio de la humanidad (Jiménez, 2008, p. 18).

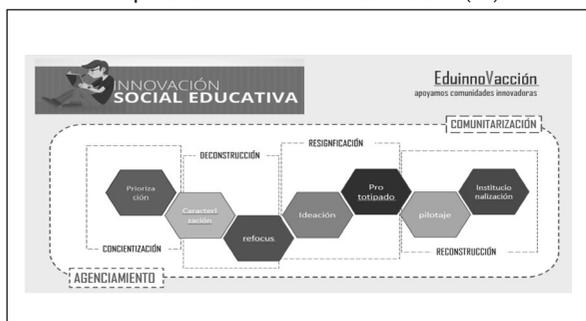
Con respecto a la apuesta epistémica y política descrita por Acosta (2016), el autor explica que

acuñamos la categoría de agenciamientos educativos comunitarios para dar sentido a una serie de capacidades/acciones de carácter generativo que despliegan las comunidades educativas con miras a apoderarse de los procesos de construcción de su realidad y por esta vía construir la autonomía necesaria para gobernarse a sí mismas (p. 26).

Por lo tanto, uno de los objetivos de la innovación social educativa es aportar elementos que permitan mayor capacidad de agencia de las comunidades educativas, posibilitando con ello nuevas perspectivas que vayan más allá de las hegemónicas y a partir de la subjetividad trasciendan los discursos dominantes, sobre todo aquellos mediados por el sistema de la economía política (Figura 1).

Figura 1

Componentes de la innovación social educativa (ISE)



Fuente: Acosta (2016)

Para dar una idea acerca del procedimiento de la ISE como metodología de la investigación, es menester indicar que se caracteriza por la presencia de dos ejes transversales que se conjugan y dinamizan a lo largo del proceso: la comunitarización y el agenciamiento. Por consiguiente, se hace una serie de acciones cuyo objetivo es una permanente construcción del tejido social, así como una participación activa de la comunidad que de manera dinámica y constructiva incrementa su capacidad de agencia tanto individual como colectiva.

Lo anterior se introduce con la institución de la comunidad de práctica en innovación educativa (Copie), en la que un grupo de personas utilizan el conocimiento acumulado de sus miembros con la finalidad de producir las innovaciones que la comunidad necesita para el mejora-

miento de sus procesos y la superación de las problemáticas que la amenazan (Acosta, 2016).

Luego, en una fase de concientización se busca que la comunidad educativa haga un ejercicio autocrítico, reflexivo y objetivo sobre las dificultades más evidentes en torno al acto educativo, así como a las potencialidades identificadas en él. Para ello, hay un primer momento en la fase de concientización denominado la priorización. Las Copie enfrentan un amplio espectro de temas y problemas susceptibles de innovación y por mucho que se desee dar respuesta a todos es imposible. Por consiguiente, se hace necesario llevar a cabo un proceso de análisis y selección para determinar las temáticas-problema suficientemente amplias y graves para urgir una respuesta eficaz e inmediata. Así mismo, aclarar si es un problema susceptible de ser solucionado por la comunidad mediante la innovación. En un segundo momento se efectúa la caracterización del problema que se va a innovar. En él la Copie una vez se ha adelantado el proceso de priorización y sobre la base de qué problema se debe trabajar, hace un proceso en el que analiza profundamente el problema objeto de innovación y lo comprende en su complejidad para develar la forma como funciona para producirlo (Acosta, 2016).

A medida que se trabaja en la caracterización del problema, se pasa de una fase de concientización a una de deconstrucción. Ello implica desagregar los elementos identificados que constituyen el problema, poner en evidencia su modo de funcionamiento y desnaturalizar su existencia. El ejercicio de la caracterización permite alcanzar el objetivo en mención (Acosta, 2016).

Una tercera fase corresponde a la resignificación. A través suyo se pone en marcha la búsqueda de nuevas lógicas de encuadre de la problemática, de forma tal que emerjan ideas y prototipos que permitan superar el problema identificado. Una vez que la Copie ha efectuado un proceso de caracterización exhaustivo del problema a cuya solución quiere aportar a partir de la generación de una ISE, es necesario comenzar un proceso de ideación por medio del cual se generarán, producirán y desarrollarán las ideas que darán vida a la innovación. Este conjunto de ideas sufrirá un proceso de mejoramiento y solidificación para hacer que respondan de forma eficiente a la solución de cada componente del problema. Una vez se ha concretado la ideación se pasa al prototipado, momento cuando la innovación adquiere su mayor concreción, pues es solo aquí que luego de los procesos de caracterización e ideación las Copie comienzan a ver los frutos tangibles de su esfuerzo. La Copie construye prototipos que le permiten poner a

prueba la eficiencia de la innovación que ha producido para hacer los ajustes necesarios (Acosta, 2016).

La última fase de la metodología propuesta se conoce como reconstrucción. Por medio de ella se buscan contextos en donde poner a prueba la efectividad, la validez y la sostenibilidad de la innovación mediante el prototipado, el pilotaje, concluyendo así la institucionalización de la innovación. La Copie debe encargarse de comunicar, instruir y enseñar a la comunidad las técnicas y procedimientos implícitos en cada proceso de innovación. Este desarrollo es la primera y básica transferencia de conocimiento. No obstante, puede en segunda instancia transferirse al exterior tanto la innovación producida como su *know how* (Acosta, 2016).

Conclusiones

Con base en las tendencias educativas desarrolladas a lo largo del artículo, la innovación social educativa puede aportar de la siguiente manera para una educación con sentido en el marco del siglo XXI:

1. Invita a la construcción colectiva de nuevas realidades y prácticas en las comunidades educativas, toda vez que se declara educonstruccionista.
2. Permite trascender la segregación del estado del arte de la sociedad del conocimiento, ya que al producirlo en modo 3 se logra no solamente mayor participación de la comunidad, sino también mayor apropiación con respecto a las innovaciones generadas.
3. Ayuda a perfeccionar los procedimientos de la gestión, evaluación y acreditación, siempre y cuando la misma comunidad identifique que en uno de ellos se encuentran problemáticas susceptibles de ser pensadas y reflexionadas para la posterior ideación e innovación. Este perfeccionamiento no debe responderle a la lógica de las burocracias ni de la economía política, sino a las necesidades singulares de la comunidad educativa.
4. Permite un pilotaje y validación de las innovaciones de una manera coherente, objetiva y válida, ya que es la misma comunidad la que determina su factibilidad y funcionalidad.
5. Atiende a la diversidad sociocultural, al interculturalismo y a la multidisciplinariedad en virtud de un discurso democrático que revitaliza y promueve una educación pluralista para la paz, la convivencia y la ciudadanía.
6. Favorece el desarrollo de pedagogías activas, dado que invita a la comunidad educativa al descubrimiento, a la construcción y a la transformación.
7. Fortalece las potencialidades humanas tanto individuales como colectivas, y motiva y pronuncia su capacidad de agencia.
8. Devuelve a la educación el significado de “saber filosófico”, toda vez que investigar a partir de esta metodología repercute en el modo de ser de quien participa en ella, puesto que reflexiona su propósito con base en su propia praxis y por consiguiente tiene una finalidad en sí misma.

Referencias

- Acosta, W. (2016). *Innovación Social Educativa: un camino a la transformación de la realidad educativa*. Editorial Redipe.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41).
- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el Siglo XXI. *Redipe virtual*, 825.
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación, ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista Perfiles Educativos*, 27(111), 7-36.
- Hamidian, B., Soto, G., & Poriet, Y. (2006). Plataformas virtuales de aprendizaje: una estrategia innovadora en procesos educativos de recursos humanos. *Revista de Tecnología de Información y comunicación en Educación*, 1(2), 103-118.
- Inclán, C. (Noviembre de 2013). Reacciones y resistencias el profesorado ante cambios. El servicio profesional docente en México. En J. M. Sancho-Gil (Coordinador). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Conferencia llevada a cabo en el Simposio internacional Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>.
- Jiménez, J., Ramírez-Arias, J. M., & Morales-Arroyo, M. A. (Mayo de 2008). Modo 3 de producir conocimiento: investigación socialmente responsable. En A. Gómez (Organizador). *XII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*. Conferencia llevada a cabo en el congreso, ESOCITE, Río de Janeiro.
- León, A. (2007). *Qué es la educación*. *Educere*, 11(39), 595-604.

- López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 267-291.
- Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (2000). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30 (2), 133-140.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). El desarrollo de la educación en el siglo XXI. Informe Nacional de Colombia. Recuperado el 26 de Septiembre de 2015. <http://www.oei.es/quipu/colombia/ibecolombia.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Ser maestro hoy, el sentido de educar y el oficio docente. Altablero No. 34 abril-mayo 2005. Recuperado el 09 de octubre de 2015. http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_talblero_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Plan Decenal de Educación 2006-2016. Recuperado el 09 de octubre de 2015. http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articulos-166057_cartilla.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Sistema Educativo Colombiano. Recuperado el 25 de Septiembre de 2015. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-233839.html>
- Pirela, J (2007). Las tendencias educativas del siglo XXI y el currículo de las escuelas de bibliotecología, archivología y ciencia de la información de México y Venezuela. *Investigación Bibliotecológica*, Vol 21, Núm 43, Julio/diciembre, 2007, México ISSN 0187-358X, pp. 73-106
- Pozo, A., Álvarez, J.L., Luengo, J., & Otero, E. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Puentes, C. A. (2012). El rol y el perfil del docente intelectual colombiano en la formación de las matemáticas. *Plumilla Educativa*, 113-125. Recuperado de: <http://oaji.net/articulos/2017/5027-1496179036.pdf>
- Quintana, H. (2005). Integración curricular y globalización. Recuperado el 9 de Octubre de 2015. <http://www.slideshare.net/sistematizacion/unidadtres>
- Restrepo, B. (2006). Tendencias actuales en la educación superior: rumbos del mundo y rumbos del país. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(46), 79-90.
- Roa-Mendoza, C. P. (2016). Investigación en modo 3: Una alternativa para la articulación investigación e intervención en educación superior. *Rev. Guillermo de Ockham*, 14(2), 103-110. doi: <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.2635>
- Rodríguez, H; Guerra, Y., & Guzmán, A. (2011). El rol de la educación frente al desarrollo sostenible: una mirada desde el marco del decenio de la educación para el desarrollo sostenible 2005-2014. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 127-138.
- Rodríguez, R.M. (2004). La atención a la diversidad cultural: el reto de las organizaciones escolares. *Tendencias pedagógicas*, 9, 189-201.
- Ruíz, M. (2009). Curso: Modelos y Tendencias Educativas Contemporáneas. Monterrey, N.L. Recuperado el 26 de septiembre de 2015. <http://www.slideshare.net/sistematizacion/unidadtres>
- Toro, D. E. (2012). Hacia un instructivo para la redacción de artículos de reflexión. *Hexágono pedagógico*, 3(1), 3-19.
- Torroella, G. (2001) Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología* 33(1), 73-84.
- Zapata-Ros, M. (2014). Presentación: Hacia una nueva interculturalidad (educativa). *Revista de Educación a Distancia*, (41), 1-20.