

Capítulo 2.

Las características de la innovación social en educación

Mapeo de experiencias en Colombia y Latinoamérica

MARTHA JANNETH SALINAS; LAURA VALBUENA;
SANDY VARGAS CORTÉS; FABIAN NIÑO BATISTA;
CATALINA ROMERO; SANTIAGO GUZMÁN.

Los problemas globales requieren de la participación de todos y de estrategias de innovación social más amplias en el conjunto de la población, de una ciudadanía más consciente de su poder de innovación, de una mejor ciencia y de una mejor toma de decisiones. Los seres humanos están despertando a la consciencia global, a los bienes comunes, a participar juntos en comunidades, a tener mayor empatía y un espacio interior más rico que nos permita involucrarnos en procesos de inteligencia colectiva y en el diseño de acciones solidarias.

Introducción

El desafío social en educación que emerge en tiempos de la COVID-19 requiere prestar atención a varios problemas a la vez: desigualdad, vulnerabilidad social, pobreza y pobreza extrema, debilitamiento de la cohesión social, manifestaciones de descontento popular (CEPAL, 2020) que, en ocasiones, podría hacer ver la esperanza como una experiencia devastadora. No obstante, la pandemia también nos ha hecho múltiples invitaciones para aprovechar la crisis como una oportunidad de crear sistemas educativos más inclusivos, diversos y situados.

Indirectamente, la crisis sanitaria ha permitido reconfigurar el sentido del saber situado, lo cual ha incentivado a los y las docentes a comprender la importancia del territorio y las necesidades del contexto para cambiar estrategias, métodos y técnicas tradicionales, y reemplazarlas por ambientes de innovación que se adaptan con celeridad a las problemáticas sociales actuales (Sandoval, 2020). No obstante, se ha puesto la mirada sobre experiencias educativas de larga data que fueron por mucho tiempo rechazadas por su carácter innovador y ahora se reivindican en un escenario donde la innovación se ha convertido en una exigencia.

Este capítulo presenta un mapeo de experiencias en educación que tienen en común el interés por dar valor a la construcción de la subjetividad creativa dentro de su propia comunidad. Además, estas experiencias cuentan con un interés común buscan resolver problemáticas sociales o satisfacer necesidades observadas en el marco del sentido más amplio de la educación como hecho social que ocurre dentro y fuera de las aulas de clase y en todas las etapas de la vida.

El proceso de mapeo comenzó por identificar las organizaciones sociales con las que el Minuto de Dios ha trabajado a través de los Centros de Educación para el Desarrollo y de los convenios que la maestría en Innovaciones Sociales en Educación y el Parque Científico de Innovación Social han establecido. Las organizaciones convocadas se unieron al trabajo con la Universidad Autónoma Latinoamericana (Centro de Estudios con Poblaciones, Territorios y Movilizaciones), la Universidad de Ibagué (Unidad de Proyectos Especiales, ambas ubicadas en Colombia) y con quienes se comparte el compromiso en el diseño y desarrollo de investigaciones con enfoque en diálogo de saberes. Esto se llevó a cabo a través de proyectos y acciones que tienen como referentes la educación, la memoria, el territorio, la construcción de paz, la coproducción de conocimiento, y cuyo horizonte teórico-metodológico se inspira en las pedagogías alternativas y la innovación social de base.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

Este primer ejercicio logró la participación de once organizaciones con las cuales se implementaron metodologías basadas en el diálogo interepistémico, conocimientos (teóricos y experienciales) situados con incidencia efectiva, tanto en las condiciones de vida de quienes habitan los márgenes rurales y urbanas en cada una de las regiones que constituyen el radio de acción de las organizaciones, instituciones e investigadores participantes en Antioquia, Tolima, Bogotá y Cundinamarca. Como resultado de estos encuentros, se identificó la necesidad de que el trabajo de UNIMINUTO se orientara a ampliar el margen de revisión a Latinoamérica alrededor de dos categorías de análisis: la educación rural y la educación alternativa. Esto se dio gracias a la participación de tres organizaciones aliadas del Minuto de Dios: el Centro Educativo Libertad, la Institución Educativa Municipal Técnica Agropecuaria Juan XXIII ubicada en Facatativá y las experiencias del Parque Científico de Innovación Social en Cundinamarca.

Lo anterior permitió profundizar en las comprensiones sobre las prácticas y las metodologías que dan lugar a la consolidación de escenarios de coproducción de conocimientos entre la Academia y las Organizaciones sociales, así como a la identificación de experiencias asociadas en Latinoamérica que permitieran evidenciar la necesidad social que buscan atender la conexión con el contexto (territorio) y la novedad o transformación educativa que proponen.

Con el objetivo de aportar a la consolidación del campo de estudio en innovaciones sociales en educación, así como identificar los factores claves que una iniciativa transformadora desde, con o para el campo educativo debería considerar para ser calificada como innovación social en educación, la información obtenida se cruzó con las áreas del conocimiento identificadas en las investigaciones desarrolladas.

Los resultados de este estudio comparativo de experiencias en Colombia y Latinoamérica se sustentan en la premisa de que la co-construcción de conocimiento entre las comunidades territoriales y académicas permite evidenciar la incidencia social que están teniendo iniciativas de innovación en educación. A la vez aporta en las comprensiones sobre los procesos subyacentes al diseño, desarrollo y evaluación de este tipo de experiencias.

Los resultados de la investigación y los procesos de apropiación social del conocimiento consecuentes han estado enfocados en la identificación y acercamiento a los actores participantes. Esto ha permitido el trazado de los fundamentos teóricos y metodológicos en los que convergen las tres instituciones y en la generación de espacios de formación y diálogo alrededor de los saberes que tienen mayor incidencia en la investigación: sistematización de experiencias, tecnología política y herramientas digitales para el acceso a la cultura libre y georreferenciación.

La caracterización y comparación de las experiencias se basó en la definición y abordaje de las capas de sistematización de las experiencias (origen, población involucrada, relación con el contexto y las metodologías replicables), la geolocalización de la experiencia (región, municipio y localidad) y los recursos didácticos o multimediales producidos por la experiencia que se puedan enlazar en el dispositivo cartográfico que se describe en este capítulo.

Esta investigación corresponde a la tercera fase de un proyecto que viene adelantándose desde 2017. La primera fase de la investigación permitió la construcción de un estado del arte de las innovaciones sociales en educación que dio como resultado reflexiones en torno a algunas de las dimensiones o variables que entran en escena en este campo de estudio: la emergencia del campo en la interacción de lo educativo con otros ámbitos de lo social, el compromiso de la innovación en educación con el desarrollo humano y social, la transformación de la pedagogía

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

en cuanto manera de pensar y ejecutar el hecho educativo, la atención a corrientes como la educación popular, la praxeología y las tendencias críticas de la educación comunitaria, la emergencia de pedagogías que consultan las estructuras de racialización, el género, la construcción de clase, del cuerpo, el territorio, entre otras. Estas categorías están vinculadas a las necesidades más urgentes de la sociedad, a sus organizaciones y a los sujetos que la integran y los diálogos interespidémicos obligatorios con el campo de la innovación.

La segunda fase interpeló los enfoques de investigación basada en comunidad y permitió el acercamiento a experiencias en territorio. Los conceptos de comunalidad, lo comunal, lo comunitario, sus límites y convergencias fueron el foco de una segunda fase que llevó a identificar la necesidad de analizar experiencias que corresponden por su naturaleza a aquello que en la primera fase planteamos conceptualmente como innovación social en educación. Se identificó una ausencia no solo de construcción epistémica, sino de identificación y sistematización de este tipo de experiencias, cuyos aportes contribuyan a reconocer las características y los factores dinamizadores del trabajo en territorio, con comunidad y de innovaciones educativas en contextos de aplicación comprometidas con la transformación en, desde y con la educación.

Los resultados de la investigación pueden servir de fundamento teórico y metodológico a espacios académicos y de movilización e incidencia social (movimientos educativos y sociales, organizaciones sociales de base y plataformas de acción comunitaria), a centros de pensamiento alternativos e institucionales, a institutos y centros de investigación que tengan un compromiso político con la transformación socioeducativa y la generación de escenarios de diálogo de saberes que hagan posible la convivencia y la construcción horizontal entre los saberes situados y aquellos provenientes de la academia y a organizaciones dedicadas a la educación en cualquier contexto que puedan encontrar en esta cartografía comparada horizontes de sentido y oportunidad.

El proceso de mapeo de experiencias

La sistematización de experiencias es una práctica de producción de conocimiento en el campo de las ciencias sociales caracterizada por reconocer que las experiencias sociales, en su devenir, producen formas de reflexión y saberes propios, que son vitales recuperar con el fin de aprender de ellos. La sistematización se caracteriza, según Pereira (2016), por los siguientes elementos:

- Es un proceso intencionado de producción de conocimiento que parte del reconocimiento del saber presente en las prácticas sociales para propiciar su explicitación y su crítica. En ese sentido, la sistematización de experiencias no afirma el carácter natural de los saberes sociales, sino que los reconoce como construcciones históricas.
- El conocimiento resultado de la sistematización no se construye desde fuera de las experiencias sociales ni desde una experticia que no se encuentre implicada en la práctica social, sino desde un mundo de vida concreto y la perspectiva de quienes participan en este. Por tanto, la sistematización reconoce a los actores sociales como sujetos de conocimiento que reflexionan sobre sus prácticas y saberes.
- Reconoce la complejidad de las prácticas sociales, afirmando que estas no son simplemente el resultado de un proceso de planeación o de implementación, sino que toman forma en la interrelación que se da entre diversas dimensiones (subjetivas, políticas, institucionales y comunitarias) de la acción.
- El saber presente en las prácticas sociales no es teórico o abstracto, sino un saber vinculado al contexto que se despliega en formas de acción. Por ende, la sistematización no pretende, simplemente,

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

que los actores sociales racionalicen sus prácticas en formas de conocimiento canónico, sino que busca la explicitación de los saberes prácticos en el modo de una toma de conciencia. Por esta razón, la sistematización busca dar cuenta de los significados implícitos que orientan las acciones que han definido el curso de un determinado proceso social.

- La sistematización busca que la experiencia se constituya, para sí misma, en una fuente de aprendizaje. En este sentido, el proceso de producción de conocimiento tiene por finalidad el empoderamiento de la experiencia, la ampliación de su capacidad de acción y de sus márgenes de intencionalidad.

En el marco de dichos planteamientos, para el equipo investigador resultó clave señalar que la apuesta investigativa y de producción de conocimiento a partir de una sistematización de experiencias debe considerar los siguientes elementos:

- Aunque la sistematización de experiencias cuenta con al menos 40 años de práctica, se debe comprender que tiene un sentido vigente porque las problemáticas a las cuáles buscó dar respuesta aún se mantienen, como la separación tajante entre teoría y práctica y la necesidad de empoderar a los actores sociales para la búsqueda de un cambio desde la base.
- Identificar que la sistematización de experiencias no constituye, en lo fundamental, una metodología o una aplicación instrumental de pasos sucesivos de investigación, sino una forma de acción, de pensar, comprender y afrontar los problemas que emergen en el contexto cotidiano. Para ello es vital reconocer que, en su origen, se planteó una toma de distancia frente a la perspectiva instrumental del positivismo en investigación social y en educación.

- La sistematización de experiencias no puede ser tomada simplemente como una "moda" investigativa, sino que se ha decantado como una práctica de producción de conocimiento con pertinencia para las finalidades de las prácticas sociales y educativas del presente. Aquí es crucial, en consecuencia, establecer un diálogo entre el origen y pasado de la sistematización de experiencias y las encrucijadas del presente a las cuales puede realizar un aporte.

Estas ideas van acompañadas del reconocimiento de los elementos de orden epistemológico que la sistematización de experiencias posibilita porque, a través de estas, se asume la comprensión de la sistematización como una práctica que posee bases filosóficas y metodológicas, que le dan un estatuto de una forma sistemática de producción de conocimiento en ciencias sociales y en educación.

La identificación de la vertiente cualitativa de la investigación social y pedagógica como marco metodológico general, en el cual cobra significado la metodología de la sistematización de experiencias, da lugar a un reconocimiento de la articulación existente entre la sistematización como enfoque epistémico y metodológico de la producción de conocimiento y la pedagogía como campo de construcción de conocimiento sobre la educación.

A la luz de los objetivos planteados para este proyecto y con miras a poder potenciar aquellos elementos que posibilitan su armonización con experiencias en innovación social, se rescatan discusiones que se pretenden abordar a partir del reconocimiento de las prácticas y experiencias sociales. Más que como concepto, la sistematización de experiencias surgió, en los contextos de la educación popular y comunitaria, como una práctica social orientada a cualificar las prácticas y experiencias de los educadores populares y comunitarios. Esto se dio en la medida en que sus resultados eran insumos para corregir, perfeccionar o transformar el curso y los contenidos de las experiencias, como una herramienta para

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

recuperar la memoria de los procesos. Dicho proceso permitió comunicar el relato descriptivo de dicha memoria, narrar sus momentos más significativos, sus resultados y sus enseñanzas. Como herramienta, la sistematización surgió en contextos de cargas intencionales políticas y partidistas muy fuertes y en ambientes educativos bastante sobre ideologizados, con un énfasis muy marcado en el problema metodológico y sin una reflexión fuerte en otros asuntos como el epistemológico o su papel en la formación de educadores populares.

El contexto que da origen a las prácticas sociales de sistematización de experiencias educativas y de promoción comunitaria se ilustra a partir de tres componentes: primero, la necesidad de recuperar y aprender de las experiencias adelantadas por los educadores populares y comunitarios, componente marcado por un fuerte interés político-militante; segundo, la necesidad de reconstruir referentes de identidad para las prácticas y experiencias de educación popular, y tercero, la crisis y poca fertilidad interpretativa de los conocimientos y saberes específicos para la comprensión de las experiencias educativas y comunitarias, el saber social y pedagógico ofertado por las academias que poco le decían a las experiencias desarrolladas por los educadores.

En sus inicios, el trabajo de educación popular y de promoción comunitaria se caracterizó por el activismo y el uso de una gran diversidad en herramientas y técnicas metodológicas. Esto creó un acumulado, no muy reflexionado, el cual pronto mostró sus limitaciones cuando surgieron necesidades de un orden distinto a la operacionalización o instrumentalización de estas técnicas y herramientas. Así, por ejemplo, la superación de este "activismo" y de la formalización de intencionalidades políticas transformadoras, de tipo mesiánico, requirieron espacios para la reflexión, la recuperación de las experiencias, el intercambio y comunicación de estas, en una perspectiva reorientadora de las intencionalidades políticas y pedagógicas de las acciones educativas y de promoción comunitaria y en un ámbito reorganizador de los procesos operatorios de estas acciones.

El ánimo crítico que acompañó la superación de estos problemas y la necesidad de explicitar saberes, habilidades y competencias acumuladas en las experiencias y en el saber-hacer de los educadores, dieron pie a diversas acciones innovadoras y a esfuerzos por analizar las prácticas y las experiencias. Todo ello colocó en la agenda de la educación popular problemas como la recuperación crítica de las experiencias, la producción colectiva de saberes y conocimientos, la comunicación, diseminación y posible replicación de experiencias exitosas. De esta manera, la sistematización empezó a incorporarse a las experiencias de educación popular y comunitaria como una posibilidad para dar cuenta, de manera abierta y crítica, de los referentes conceptuales, de orden político, ético y pedagógico, que orientan las prácticas de los educadores:

- Recuperar los procesos metodológicos, en términos de criterios, momentos, herramientas y técnicas, puestos en escena por los educadores.
- Superar el activismo y el espontaneísmo.
- Permitir a las comunidades preguntarse y responderse por los avances, obstáculos e impactos de los procesos educativos.
- Favorecer alternativas de cambio y cualificación en el desarrollo del proceso educativo.
- Estimular la comunicación de la experiencia y el intercambio de saberes.
- Confrontar lo que se dice con lo que se hace.

Derivado de estos aspectos, y a partir del reconocimiento de los elementos fundantes y que dan sentido a una sistematización de experiencias, se resaltó la importancia de construir una comprensión sobre innovación social, territorios y construcción de paz. De allí, se asumió

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

una mirada de estas categorías como construcciones en movimiento que serán mapeadas y dotadas de sentido a partir de la interlocución y del proceso vivido con las experiencias que se van a sistematizar.

Esta investigación es de corte cualitativo, lo cual permite describir de manera detallada cada experiencia, narrando las situaciones, personas, interacciones y aprendizajes (Patton, 2011). Este enfoque posibilita un proceso de indagación flexible. Su propósito consiste en reconstruir la realidad a través de las interpretaciones, vivencias y sentires de los participantes de la organización (Sampieri, 2018). Dado estos motivos, se articulan las experiencias como objeto de estudio, las cuales permitirán comprender las múltiples realidades desde el punto de vista intersubjetivo de los actores. Su alcance es exploratorio, el cual pretende investigar, con base en una perspectiva innovadora, problemas poco estudiados, y aportar a la identificación de conceptos promisorios y a la preparación de nuevos estudios.

La sistematización etnográfica es el marco de referencia y aproximación investigativa que será utilizada para evaluar las experiencias de desarrollo. Como investigadores, somos facilitadores, por lo que pretendemos elaborar, de manera colectiva, el conocimiento a partir de la narración lo que hemos observado. También buscamos una descripción sencilla de las características y proyecciones, el análisis y explicación de los elementos diferenciadores y únicos de cada organización participante, con el fin de realizar una interpretación crítica junto con los actores, en este caso protagonistas de las tres experiencias de innovación social en educación (Pereira, 2016).

Educación rural e innovación social

Existen diversos diálogos sobre la educación rural a propósito de la pertinencia de los enfoques hacia los que ha estado dirigida. La preocupación por la escolarización de la población rural no es antigua, aunque tampoco es muy reciente. En consecuencia, es presumible que exista una

diversidad de aportes y cuestionamientos entorno a este tema, entre los que se resalta la preocupación por el modelo, la exploración curricular, la conexión con su contexto, entre otros. En ese sentido, y como respuesta al interés del presente capítulo, se presentará un marco teórico que ubica una perspectiva amplia donde se encuentra la educación rural. También se pretende responder a cuál es su estado actual, qué discusiones existen respecto a esta, qué preocupaciones y críticas la han configurado y qué experiencias existen en el territorio colombiano. Cabe indicar que todo esto se planteará desde el enfoque de innovación social.

Es necesario entender qué es educación rural en sus realidades. Una definición escueta sería entenderla como la formación de personas entorno a ciertas habilidades, valores y conocimientos con el fin del desarrollo de individuos capacitados moral e intelectualmente de acuerdo con lo que la sociedad les exige en el contexto rural. Esta definición elimina cualquier rasgo de agencia de esas personas que acceden al derecho de la educación y de las particularidades que representa ese contexto rural. El campo suele ser visto como un escenario con dinámicas productivas en pro del mundo urbano, de la ciudad, e históricamente ha sido entendido así. Esto ha repercutido en cómo se entiende el campo desde afuera, es decir, desde los centros urbanos, y cómo se entiende la ruralidad desde su interior, suscribiéndole conceptos jerárquicamente inferiores a los que se le asignan a su alterno. En ese sentido, la educación reproduce esas ideas erróneas en la población. Además de esa noción jerárquica entre ambos espacios, la ruralidad comprende problemas que difícilmente podrían existir en la ciudad como cobertura de institucionalidad, seguridad, acceso a la totalidad de servicios básicos, sistemas de transporte, entre otros.

Ahora bien, sale a la vista la pregunta: ¿Qué relación tiene esto con la definición de educación rural? La respuesta no es complicada siempre y cuando se tenga en cuenta la importancia de entender lo que realmente es. En otras palabras, la definición teórica y esencialista ya se expuso en el párrafo anterior. Sin embargo, lo que esta representa, en cada uno de los

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

escenarios en que participa, y la amplia definición a la que se pretende llegar está permeada por los elementos, nociones, problemas y particularidades mencionadas. Por tanto, la definición de educación rural será construida con base en las diferentes fuentes que se revisarán, pero teniendo en cuenta que esta no puede ser rígida y desprendida de su contexto, ya que este ha sido uno de los principales obstáculos para su óptimo desarrollo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pasará a exponer las principales investigaciones realizadas en contextos educativos innovadores rurales, de la mano de sus aportes y nociones sobre la educación rural. Es importante mencionar que estas investigaciones fueron realizadas en el territorio colombiano, el cual tiene ciertas particularidades y, además, profundas diferencias en los territorios que le conforman, aunque en esto no se enfatizará. Es decir, que entre las múltiples experiencias y sus respectivos elementos teóricos se encuentran diferencias a razón del contexto a nivel sociopolítico al que pertenecen.

Las condiciones rurales ponen en el camino diversos retos para sus habitantes. Se suman a esos retos obstáculos de gran envergadura, como el contexto violento que, aún hoy, caracteriza a Colombia. A esto se le suma la autopercepción de inferioridad y atraso. En ese sentido, la educación rural se suele considerar como técnica de ingreso a la sociedad letrada-moderna, pero esos conocimientos no suelen ser vistos como "familiares" de la ruralidad (Arias, 2017). En consecuencia, los saberes rurales son relegados a la vida cotidiana de los habitantes, es decir, en ámbitos como el educativo no llegan a considerarse relevantes y, por ende, pasan a ser conocimientos menos valiosos a la luz de ese espacio educativo. En ese sentido, entran a chocar saberes al interior de los individuos.

Al abordar la tipología rural y la concepción de indígenas y campesinos nos inscribimos en una especie de "disputa de significados" (Arias-Gaviria, 2017); por una parte, porque no se trata solo de evidenciar en la

escuela la presencia o no de un currículo contextualizado, sino porque se encarna la lucha de pobladores que se sienten marginados en un contexto también marginal. En ese tipo de contextos existe un escenario de la enseñanza que recuerda que lo pedagógico y lo escolar son dimensiones culturales y formativas, ya que la enseñanza del currículo está comprometida en la producción y reproducción de divisiones sociales que pasan por el modelo de identidades sociales particulares. De esta forma, se evidencia que la ruralidad no se limita al contexto campesino, de por sí bastante diverso, y que comprende contextos y cosmovisiones indígenas, lo que implica consideraciones a la hora de conformar y entender la educación rural.

Por otra parte, en el texto de Arias-Gavirira (2017) se menciona y enfatiza en uno de los principales problemas de la educación en contexto rural, la deserción. De 100 estudiantes que ingresan a educación básica, vale la pena decir que no se menciona cuántos niños y niñas no logran siquiera ingresar solo 35 la terminan y de estos, solo 7 culminan el ciclo bachillerato. Evidentemente, es un porcentaje que despierta preocupación, aunque esto no es más que una consecuencia de las realidades en las que viven. Contextos determinados por "condiciones laborales desfavorables, desempleo, familias a temprana edad, extrema pobreza, analfabetismo, entre otros aspectos" (Arias, 2017, p. 33) no posibilitan la permanencia de individuos en su óptimo ciclo formativo.

Relacionado con lo anterior, se encuentran investigaciones como "Cartografía de las emociones: Estudio de caso con niños y niñas de tercer grado del Centro Educativo Rural La Milagrosa (Municipio de La Ceja) en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas." (Arbeláez & Betancourth, 2018) que plantean posibles soluciones a los dos problemas mencionados. En este caso, se traza un enfoque pedagógico más cercano a los estudiantes desde los docentes y familiares, materializado en una cartografía de las emociones. Sin buscar entrar en detalles, este trabajo tiene un punto de vista sobre el estudiantado bastante innovador: las emociones como punto central por trabajar para un desarrollo ideal de personas y de su permanencia en el ciclo educativo:

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

Se espera que esta investigación contribuya a la comprensión de las experiencias emocionales de los niños y las niñas (qué sienten, cómo lo perciben, lo expresan y lo viven) que permita a directivas, profesorado y familiares acompañar de manera asertiva los procesos formativos y propiciar mejores ambientes educativos. (Arbeláez & Betancourth, 2018, p. 5).

La investigación comprende que el ambiente rural, culturalmente hablando, puede llegar a castigar la demostración de ciertas emociones que podrían posibilitar un dialogo, a partir del cual se ofrezcan soluciones a obstáculos para la permanencia de estudiantes en el entorno y ciclo educativo. No obstante, pareciera que esta propuesta queda corta en términos reales de las condiciones sociales y materiales que permean las dinámicas en cuestión, a pesar de ser relevante por demostrar la importancia del trabajo pedagógico entorno a un aspecto, muchas veces considerado fútil, como el emocional.

En la educación rural se empieza a ver la necesidad para conectar con su contexto de una forma más real e impactante. Hoy, casi no se encuentren casos, exceptuando las instituciones que exploran el ámbito innovador, en los que la formación académica en educación básica y media impacte y participe en los contextos rurales. Tanto las causas como sus efectos pueden conformar una gran lista, aunque lo relevante aquí es cómo se logra dar respuesta a este limitante. En el estudio titulado *La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC* (Soto Arango & Molina Pacheco, 2018) es claro que la formación de individuos entorno a tecnologías de información y comunicación abre las posibilidades y formas de transformación de ciertas dinámicas a partir de la escuela. En dicho estudio se identifican problemáticas generalizables en los contextos rurales para el caso colombiano. Al respecto se indica que

Aunque se evidencia la preocupación del Estado, por mejorar las condiciones socioeconómicas de la ruralidad, transformar la realidad de los contextos que han sufrido el conflicto armado y la pobreza extrema, es un tema que aún requiere atención y está por desarrollar. (Soto Arango & Molina Pacheco, 2018, p. 277)

Es destacable que dicha investigación enfatice en la importancia del trabajo colectivo entre instituciones educativas y estatales respecto a la transformación de la educación rural. Es cierto que pueden existir iniciativas a nivel micro, que con el acceso a ciertos recursos ofrezcan alternativas pedagógicas con miras a la transformación de la educación rural en su versión actual. Por el contrario, esta investigación configura su propuesta desde la labor de las instituciones estatales como una estrategia de progreso del país.

La propuesta se basa en proveer de herramientas de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las escuelas rurales. Esto permitirá avances en dos aspectos: el primero es la conexión con los nuevos conocimientos que día a día surgen alrededor del mundo; el segundo resulta de la noción y oportunidad de trabajo colaborativo entre el conocimiento en su estado más epistémico y la materialización que puede ofrecer el estudiante para con su territorio.

se requiere en el maestro un rol mediador, crítico y reflexivo, que le permita hacer una lectura del contexto, en cuanto a recursos y necesidades de la población, para elegir coherentemente las herramientas TIC que favorezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje y además reconocer cuándo es oportuno prescindir de su utilización. (Soto Arango & Molina Pacheco, 2018, p. 285).

En ese sentido, el estudiante es un actor activo de sus realidades, que adquiere capacidades, habilidades y valores que impactan de manera positiva a su entorno. En múltiples experiencias se dice que esa transformación no es posible sin el trabajo colaborativo. Sobresale en las investigaciones la preocupación por la enorme distancia entre el espacio educativo y el contexto en que su comunidad vive. Temas como el de un mismo contenido curricular para la totalidad de la población, independientemente de las condiciones, cosmovisiones, problemáticas,

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

entre otros factores, facilitan las críticas al modelo educativo. La escuela nueva surge como un modelo alternativo que brinda soluciones a los problemas que tiene el tradicional. Las cifras demuestran que los resultados en ciertas áreas del conocimiento son significativamente mejores, aunque aún no logran sus mejores aspiraciones en términos de calidad. El docente es pilar en este modelo porque es quien toma la batuta a la hora de "adoptar" estrategias en el proceso formativo.

Al respecto Villar (2013) indica que el maestro ha de cuidar de no intervenir más allá de lo estrictamente indispensable. Ha de posibilitar, antes que nada, la acción del material y de los alumnos. La misión del docente es observar cómo los estudiantes interactúan con todas estas fuentes de información y de valoración y el modo cómo avanzan en sus aprendizajes. Esta observación del trabajo le indicará cuándo, cómo actuar y qué procedimientos convendrá usar para asegurar el desarrollo positivo de los alumnos. El maestro entrega los materiales, deja que los alumnos interactúen con ellos y asume su papel de diagnosticador y de supervisor del trabajo de la clase.

El método y enfoque sobre el proceso formativo cambia. Salen a la luz elementos a los que no se le daba importancia. De nuevo se menciona la relevancia del trabajo colectivo, el conocimiento para aplicarlo, el autoaprendizaje, la autogestión de los estudiantes para con su formación, entre otros. Este modelo tiene un componente innovador al comprender las particularidades de los contextos dentro de los cuales se propone participar. De esta manera, es posible ubicar los temas activos entorno a la educación rural al igual que sus retos y críticas, y la alternativa a su modelo tradicional. Es pertinente mencionar que se pueden llegar a escapar elementos sobre el tema; a pesar de ello, se procuró efectuar un estudio a profundidad de los principales elementos presentes y que, para efectos de este libro, puedan brindar al lector una perspectiva amplia y clara sobre la educación rural actual.

Educar en la ruralidad e impactar las habilidades socioemocionales son retos para la innovación social en educación

Las problemáticas sociales en el marco de la educación rural Latinoamérica son indeterminables. Sin embargo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2006) ha establecido retos y necesidades para afrontar la deuda histórica que ha conllevado la colonización de América. Dichos desafíos son la dispersión, el aislamiento de las escuelas rurales, la falta de recursos e infraestructura, el aumento en la deserción, el bajo rendimiento escolar, la extra edad de los estudiantes, las escuelas unidocentes, las aulas multigrado, el bilingüismo, la debilidad de la formación docente, la poca pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares.

En Colombia existen otras condiciones que generan problemas en el marco de la educación rural. Arias (2017) destaca problemáticas como escenarios de violencia, explotaciones mineras, carencia en recursos, ausencia de salones adecuados, falta de materiales didácticos, laboratorios e implementos deportivos y deserción escolar. Igualmente, Parra *et al.*, (2018) demuestran la manera en que el conflicto armado ha incentivado la brecha rural-urbana, ya que ha ocasionado una desarticulación entre la escuela, el territorio y el sector productivo dado que lo que se enseña no se enfoca en las necesidades de los territorios. En ese sentido, indican que los niños, niñas y jóvenes que crecen y se educan en escuelas rurales tienen menos oportunidades educativas en comparación con las escuelas urbanas. A su vez, esta población tiene bajos índices de desarrollo humano, debido a que, como lo destaca Raczynski & Roman (2016), se encuentra un déficit de recursos, insumos, resultados, desatención de la política educativa rural, descontextualización de los currículos y, sobre todo, se observa la escasa formación continua en posgrados de las y los docentes en educación y enseñanza para la ruralidad.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

Ante este último escenario, es importante destacar que, los y las docentes han sido formados en espacios urbanos con procesos académicos a partir de una visión eurocéntrica heredada de esa enseñanza colonial la cual impuso modelos de creencias que colonizaron nuestro saber y modelos de comportamiento que generaron colonialidad del ser (Albornoz, 2012). Esto sucedió al punto en que los pueblos sometidos, en este caso, los que habitan la ruralidad, empezaron a tener y sentir menos valor frente a los colonizadores, es decir, los denominados "urbanos". En otras palabras, el poder es del docente urbano- eurocéntrico, quien puede dominar con el conocimiento al estudiante rural.

Cuando se colonizó América no solamente se conquistó un continente, sino que se tomó dominio y control del territorio y de las comunidades que en éste habitaban. Así, lo rural es lo incivilizado, el mundo primitivo, lo inferior, lo salvaje y la barbarie, mientras que lo urbano es el progreso, el desarrollo, lo superior y civilizado (Landini, 2015).

Investigaciones, como la de Arias (2017) en Colombia, aportan a la comprensión de las dificultades que se viven en la ruralidad en materia de política educativa. Así, se ha indicado que esta no es pertinente porque el modelo que diseñado históricamente ha sido cosmopolita, lo cual no responde a las necesidades de la población. Por el contrario, este modelo recae en la colonización de los procesos académicos de los niños, niñas, jóvenes y en las prácticas formativas de las y los docentes.

Sintetizando, la ruralidad ha tenido diferentes desafíos en materia de educación. La educación rural se identifica como una modalidad del sistema educativo de carácter formal que abarca los niveles preescolares, primaria, secundaria y media destinada a garantizar el derecho de la educación obligatoria a los habitantes en estas zonas. De acuerdo con Arias (2017), la educación rural se ha impulsado en una corriente investigativa sobre pedagogías rurales que pretende establecer un currículo contextualizado de acuerdo con referentes, métodos, herramientas metodológicas y saberes propios de las comunidades rurales.

En ese sentido, la pedagogía rural se enfoca, como lo suscita Galván (2020), en currículos adaptados a los contextos culturales, que contengan saberes campesinos, preserven la identidad y promuevan dinámicas interculturales. En esa medida, articular estos elementos requiere pensarnos sobre las habilidades socioemocionales de cada uno de los actores de las comunidades educativas.

En efecto, el desarrollo de las competencias del siglo XXI se alcanza con base en la educación y entrenamiento de habilidades socioemocionales, las cuales son capacidades de todos los seres humanos para regular las emociones, los pensamientos y acciones. Estas características no solo se defienden por la carga biológica, sino que dependen de una variedad de factores situacionales, de respuesta al cambio y al desarrollo a través de experiencias y los aprendizajes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2015). Algunas de estas competencias que se pueden destacar son el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades para relacionarnos con otros y la toma responsable de decisiones (Cabrero, 2018).

La formación integral de los y las estudiantes, tanto en competencias básicas, laborales y habilidades socioemocionales se han enfocado en fortalecer la educación rural a través de la definición planes, programas y proyectos pedagógicos contextualizados para fortalecer el currículo y las prácticas pedagógicas, esto conectado con el fomento de la reflexión pedagógica Triana et Al., (2018).

Segundo, garantizar el derecho a la educación para todos y todas mediante la aplicación de modelos educativos flexibles que se enfoquen en que "lo que se aprende en la escuela debe estar directamente relacionado con su entorno y debe evidenciarse la oportunidad y utilidad de dicho aprendizaje" (MEN, 2018, p. 98), así como la necesidad de gestar formación docente orientados a la atención de las poblaciones rurales. Desde esta estrategia se busca sistematizar experiencias significativas

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

de implementación de los modelos de educación flexible en el país y crear comunidades de aprendizaje para suscitar nuevas formas de aprender, intercambiar conocimientos y construir redes (MEN, 2018).

De acuerdo con lo anterior, la educación rural es el conjunto de prácticas y acciones que responden a las necesidades propias de los contextos rurales adaptadas a unos modelos flexibles. Por lo cual, a continuación, se presentan tres investigaciones latinoamericanas y siete colombianas sobre la educación rural. Todas estas se centran en la formación integral de las y los estudiantes, especialmente, en la dimensión de las habilidades socioemocionales y su relación con proyectos de aula contextualizados desde los MEF.

En el caso de México, se identificó una propuesta cuantitativa, de diseño transversal, no experimental que analiza la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de nivel primaria de una institución pública. Allí se concluye que un adecuado manejo de las emociones conlleva a un buen rendimiento académico estudiantil en la escuela (Santoyo, González & Penuelas, 2023). En Chile, se destaca la experiencia pedagógica de una profesora en una escuela rural básica sobre la importancia de potenciar espacios de vinculación con el entorno mediante talleres de motricidad en contacto con la naturaleza (Muñoz y Vásquez, 2020).

El estudio cualitativo desarrollado con 13 estudiantes de la carrera de Educación Básica Rural de la Universidad de Playa Ancha, de Chile, permitió reconocer la relación que tienen las emociones y el aprendizaje en las aulas escolares de enseñanza básica, media y universitaria. Este estudio se analizó con sus historias de vida y narrativas, y logró identificar ideas de tienen respecto al papel de los profesores como fuentes de emociones favorables o desfavorables para el aprendizaje. A su vez, permitió configurar un perfil de profesor que promueve el desarrollo integral de los alumnos (Rosende, 2005).

En el contexto colombiano, en Antioquia se encontraron tres investigaciones recientes. La primera, sobre el municipio la Ceja, es una investigación comprensiva, de enfoque hermenéutico-fenomenológico, centrada en el estudio de caso, que evaluó el impacto emocional que tuvo el proyecto de Comunidades de Aprendizaje-Tertulias Literarias Dialógicas. Esto lo llevó a cabo efectuando una cartografía social creativa de las emociones que evidenció la promoción del desarrollo cognitivo-emocional y la mejora en la convivencia en los estudiantes del grado tercero de primaria (Arbeláez y Betancourth, 2020).

La segunda investigación, cualitativa, está situada en tres instituciones educativas rurales del suroeste antioqueño y acude a la voz de las y los docentes del área de matemáticas. Allí, elabora una cartografía de sus experiencias en el aula en tiempos de pandemia por la COVID-19. Este ejercicio dio valor a las emociones, pensamientos, experiencias y sentimientos y generó interés por pensar otras formas de hacer, de ver y de actuar en la escuela rural y en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Martínez, *et. al.*, 2020).

La tercera investigación consultada, de orden mixta e inductiva, se ubica en Rionegro en instituciones educativas rurales y estableció la relación entre inteligencia emocional, los roles del maestro en la enseñanza y del estudiante de grado sexto. Como resultado, se evidenció que, cuando se fortalece la inteligencia emocional en la escuela, los procesos de aprendizaje socioemocionales aumentan y se apropian habilidades para la vida (Rojas *et al.*, 2020).

Respecto al contexto escolar y la inteligencia emocional, en Boyacá, se destaca el trabajo realizado por Bonilla (2012), quien destaca múltiples experiencias de instituciones educativas públicas rurales y urbanas. En este trabajo se ilustra la situación actual desde la visión del equipo docente, y se analiza el coeficiente emocional de las y los niños de los grados cuarto y quinto de primaria para establecer un punto de partida en el desarrollo de futuros proyectos.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

En cuanto al departamento de Córdoba, se encontró una investigación cualitativa de carácter descriptivo, que expone la importancia de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza de las ciencias naturales mediante el relato de dos docentes de educación media. Los resultados arrojaron que el significado de inteligencia emocional varía entre los participantes, sin embargo, consideran que su rol en el aula puede ser de mucha importancia y utilidad en el proceso educativo. En dicha investigación se sugiere profundizar en la inteligencia emocional respecto al proceso de formación de las ciencias naturales y de las otras áreas del conocimiento (Moreno y Solano, 2020).

Dada la relevancia atribuida a la inteligencia emocional como una posible solución para abordar comportamientos disruptivos, resulta imperativo reintegrarla en los planes de estudio de las instituciones educativas, especialmente desde la etapa de educación primaria. Durante este período, los niños están en proceso de desarrollar su madurez emocional y experimentan cambios tanto psicológicos como físicos, los cuales deben afrontar con las herramientas adecuadas para fortalecer su personalidad y capacidad de autorregulación.

En consecuencia, la reestructuración de la escuela no debe considerarse como un fin en sí mismo, sino como un medio para provocar un cambio en la sociedad, contribuyendo a la formación de una sociedad más equitativa a partir del entorno escolar (Hernández, Castilla, 2017). Mediante la innovación en las prácticas educativas y en consonancia con las demandas contemporáneas, la escuela se presenta como el escenario óptimo para fomentar dicha transformación en los estudiantes. (Monedero, 2020)

Para finalizar, en Bogotá se encontró la investigación cualitativa de Castro *et al.*, (2021) centrada en el grado preescolar, que identifica la incidencia de emociones en el aprendizaje en aulas multigrado-rurales. Allí se indica que las estrategias registradas en las prácticas pedagógicas favorecen el bienestar emocional de las y los estudiantes, debido a que fomentan actitudes de empatía, autorregulación y reconocimiento.

La educación rural: docentes creativos ante la adversidad e impacto en las habilidades socioemocionales durante los procesos enseñanza-aprendizaje

En el entorno rural se establecen desafíos constantes en términos de la educación, sobre todo en países latinoamericanos como en Colombia. Algunos de estos retos en la pedagogía rural se visualizan, para Arias (2017), en el diseño de currículos contextualizados, que contengan saberes campesinos, preserven la identidad y promuevan dinámicas interculturales.

Al destacar las lecciones aprendidas en el acompañamiento de la experiencia de la Institución Educativa Municipal Técnica Agropecuaria Juan XXIII, ubicada en Facatativá, es pertinente resaltar que el docente y su estado emocional juega un papel indispensable para desarrollar metodologías y estrategias innovadoras. Esto debe efectuarse socialmente basados en sentimientos como la esperanza, en creer en el efecto mariposa y el sutil de las transformaciones sociales en colectivo. Por tanto, el papel del maestro en las innovaciones sociales en educación es central para desarrollar competencias en la vida, ya que es quién en la mayoría de las ocasiones promueve los agenciamientos dentro de la comunidad educativa, moviliza a los actores sociales (estudiantes, docente y directivos) a efectuar rupturas entre métodos convencionales y tradicionales en la enseñanza-aprendizaje y lleva a cabo ejercicios contracorrientes.

Las y los docentes se caracterizan por ser innovadores y tienden a ser referidos por otros como personas que quieren hacer las cosas distinto. En ocasiones, un docente puede generar controversia con sus compañeros y directivos y es un actor que piensa en las necesidades del estudiantado, incorpora las metodologías alternativas centradas en la conexión de saberes interdisciplinarios y logra que todo adquiera un sentido al aplicarlo a la realidad cotidiana de las y los estudiantes.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

Los sentimientos que acompañan a las y los docentes han sido la motivación y la frustración. En ocasiones se visualiza que ellos indican que las y los estudiantes son quienes no quieren hacer cosas diferentes. Por tanto, estas experiencias de sistematización invitan al profesorado a desnaturalizar esas realidades autopercibidas dentro del aula, y comenzar a sensibilizarse en torno a aquello que vive cada estudiante en su intersubjetividad. Lo anterior invita a todos los actores, sobre todo a las y los docentes, a diferenciar la cotidianidad de la rutina, a adentrarse en horizontes de curiosidad, a confiar en ellos mismos a pesar de los negativos, en fin, a darse que salga la inspiración como maestros.

El perfil de un docente innovador se centra en resolver desafíos permanentes, observados en el contexto inmediato de la comunidad educativa, en afectaciones a la dimensión socioemocional de las y los estudiantes a causa de situaciones familiares, riesgos psicosociales por consumo sustancia psicoactivas, la soledad y otras situaciones complejas o adversas mediante la capacidad creativa y el trabajo en equipo.

En síntesis, la creatividad del cuerpo docente entra en juego en el contexto educativo para enfrentar dificultades y carencias en las aulas (Zamora, 2014), así como reconocer la diversidad de seres y saberes, de principios de democracia, participación de las y los estudiantes u otros actores, y propiciar la equidad dentro y fuera del aula. También se busca incidir en las lógicas del proyecto formativo e integral de las y los estudiantes para que se dé la importancia al ser como persona y se conecte con las emocionalidades y las fantasías de cada uno.

Educación alternativa e innovación social

Las necesidades emergentes de un mundo cambiante han recaído en la capacidad de la educación para preparar a las y los estudiantes y nutrir su proceso de competencias y habilidades. Históricamente, la educación se ha visto inmersa en cambios y corrientes de tipo epistemológicas

que configuran la manera en que se percibe el acceso al conocimiento, el papel del profesorado y el estudiantado e incluso la forma en que comprendemos nuestra realidad. Esto ha sido central a la hora de replantear una educación situada en el territorio latinoamericano, cuyas necesidades y circunstancias constituyen un reto pedagógico para el cual las herramientas de la educación tradicional son obsoletas. De allí surgieron las innovaciones sociales en educación. Esto demuestra que distanciarnos de los marcos preestablecidos de la educación nos brinda la posibilidad de construir y comprender la realidad dentro de una subjetividad y pluralidad, así como potenciar en las y los estudiantes aquellas herramientas que se ajusten a sus verdaderas necesidades.

A lo largo de este marco teórico realizaremos una revisión literaria sobre la innovación social, la necesidad a la que responde y porqué ha surgido en el contexto latinoamericano. A su vez, y reconociendo su enfoque en educación, abordaremos la necesidad de la educación de innovar en términos sociales y sus más claros ejemplos, su aplicación en educación alternativa y en educación rural.

Dentro de los antecedentes podemos evidenciar que este tipo de innovación surge no solo como una tendencia, sino como un cambio paradigmático, cuyo eje es la transformación social. De hecho, es fruto de los movimientos sociales que emergen del agenciamiento de diversos actores de la sociedad a partir de la década de 1950 (Castilla, 2016). Se asume que los sujetos tienen la capacidad para proveerse su propio desarrollo, lo cual exige trabajo colectivo y confluencia de actores y recursos. También se entiende que el desarrollo de capacidades de transformación y, sobre todo, que se trata de una apuesta ética distinta a la que subyace del modelo capitalista. Esto genera una oposición al *status quo* de las instituciones hegemónicas, al promover la igualdad social en términos económicos, de derechos y de participación. Por tanto, este tipo de innovación debe abarcar, en su complejidad, la multiplicidad y pluralidad de visiones y relaciones que componen la realidad social.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

Es importante resaltar que, a diferencia de otros tipos de innovación, como es el caso de la empresarial, la social no solo tiene un fin definido, sino que los medios y herramientas para lograr este objetivo involucra a los agentes sociales de una comunidad, sus vivencias y perspectivas. Además, se buscan respuestas multidimensionales, transversales y no estandarizadas, cuyas soluciones no se limiten a lo tecnológico, sino que abarquen dimensiones intangibles (Bernaola, 2016). El objetivo de una innovación social consiste en crear un territorio y un sistema integrador, cuya sostenibilidad y desarrollo encuentre sus bases en el capital social de la comunidad y sus relaciones.

Según Rodríguez y Alvarado (2008), las innovaciones sociales surgen en entornos con condiciones adversas, donde el mercado no ha ofrecido alternativas ni el sector público ha respondido a las necesidades y reclamos de la población, como sucede en Latinoamérica. Según la CEPAL, esta es una de las zonas más sumida en la pobreza y donde las personas no acceden a los beneficios del progreso técnico de la sociedad a la que pertenecen por factores estructurales. Por esta razón, las innovaciones sociales buscan erradicar las brechas sociales, políticas y económicas, enfocándose en las necesidades de la comunidad para suplir las ausencias estatales e injusticias sociales. Entendiendo que distintas áreas a nivel macro se superponen e interrelacionan, es indispensable reflexionar críticamente sobre el modelo económico capitalista, los sistemas políticos hegemónicos y su influencia en la constitución de las sociedades y en la creación de dinámicas que afectan a las instituciones estatales, la cotidianidad de las personas inmersas en un entorno que no siempre promueve la igualdad.

Como afirman Allamand *et al.*, (2016), las naciones latinoamericanas han abordado los problemas sociales desde el asistencialismo mediante esquemas organizativos jerárquicos que proveen bienes y servicios a la comunidad, la cual tiene un rol pasivo. Lo anterior perpetúa sistemas

de opresión, como el colonialismo, donde la adquisición de riquezas establece un marco de desigualdad, característico en esta región del mundo. La innovación social se ha convertido en una herramienta para el fortalecimiento de los procesos autogestionarios. De acuerdo con Rodríguez y Alvarado (2008), la autogestión construye tejido social, soluciona problemas de diverso orden en las comunidades y reafirma la importancia de las redes comunitarias o la cooperación intersectorial.

La innovación social ha tenido gran trascendencia en los últimos años, ya que ha pasado de ser el estudio de las consecuencias sociales de innovaciones empresariales y económicas a constituir un cambio paradigmático en nuestra forma de entender la realidad social e incluso la gobernanza de las comunidades y la construcción de su propio conocimiento. En este sentido, la educación es un ámbito fundamental en dicho propósito, ya que impregna las primeras etapas de la vida, la forma en que los individuos empiezan a ser parte de la sociedad, aborda sus problemáticas y se construyen de acuerdo como se les eduque. Las tendencias occidentales de educación tradicional han tenido un efecto perjudicial en el propósito de autogestión y empoderamiento de los individuos. Esto se da porque perpetúan sistemas de represión al promover la pasividad en los sujetos y aferrarse a una forma vertical y estática de relacionarse con el conocimiento. El conocimiento y la verdad son extraídos de fuentes ajenas a la realidad latinoamericana y con raíces y propósitos ajenos, lo cual imposibilita la aplicación de esta información y herramientas a las problemáticas de nuestra región.

En consecuencia con lo anterior, es de vital importancia abordar el trabajo de Paulo Freire, en *La pedagogía del oprimido*, 1997, donde evalúa las implicaciones de educar en el contexto latinoamericano para abordar las transformaciones del siglo XX. Este trabajo es abordado por Becerril-Carbajal (2018) quien trabaja los cambios sociales a los cuales

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

se enfrenta la educación en el siglo XXI. En este contexto, observamos que la educación es indispensable a la hora de asegurar un buen futuro laboral, ya que es una fábrica de empleados educada en función de desarrollar habilidades y capacidades útiles para el trabajo, al moldear a los sujetos para que acepten la alienación al sistema. Lo anterior se da gracias a la inculcación de conocimientos específicos y valores de disciplina y obediencia que sirven para reproducir las relaciones de producción. Esto es conocido como educación enajenante.

Se trata de una educación que crea habilidades para el mercado, para que los sujetos sirvan al sistema económico dominante y a las exigencias del Estado, en lugar de que adquieran capacidades reflexivas con las que se encaminen hacia la concientización y su liberación de estas formas de opresión. La clave para emancipar la educación es fomentar la concientización del sujeto sobre su condición de hombre-objeto y que esta se transforme en una de hombres-sujetos. La liberación de los pueblos marginados debe encaminarse por medio de una educación concientizadora y no una bancarizada, como llama Freire (1996) a la educación tradicional. Dentro de sus características y problemáticas:

la educación bancarizada tiene como metodología el depositar, transferir y transmitir algún conocimiento, distinguiendo de forma irrevocable las estructuras de contenido, depositario y depositante, cuya dinámica es vertical, dominante y establece la pasividad del estudiante frente al conocimiento, su adquisición y construcción. Dicho conocimiento se ve inmerso en construcciones ideológicas irrefutables que perpetúan sistemas opresores adquiridas por medio de la memorización, sin llegar a un proceso reflexivo ni relacional, para ello debe necesariamente ser paternalista y usar el condicionamiento como medio para la sumisión y disciplina de los estudiantes. Es una educación fatalista que ataca y apaga el espíritu del hombre reduciéndolo a objeto. (Freire, 1996, p.98).

La educación concientizadora implica promover que el sujeto se conozca y se percate de su contexto y de su historia, a partir del habla y la escucha de las necesidades y realidades del otro, así como de sí mismo. En ese sentido, no se puede hablar de discursos solipsistas ya que los individuos se encuentran todo el tiempo en relación con el mundo y con los otros, y esto configura la realidad, lo cual constituye a la dialéctica como la manera más adecuada de entender el mundo. También se concibe que "estudiar no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas" (Freire, 1996, p. 53), lo cual reafirma el papel activo de los individuos en la construcción de su conocimiento. Esto se contrapone a una dinámica exclusivamente catedrática para la adquisición de conocimiento; en su lugar, la praxis se entiende como un método adecuado para este objetivo. En este aspecto, Freire (2005) aborda la importancia de entender la realidad desde otro marco epistemológico distinto al positivismo lógico, donde esta se construye en el conjunto de relaciones sociales. A su vez, el empoderamiento de los sujetos en su propia educación es la clave para su liberación de todo tipo de opresión. Este paradigma es conocido como construcciónismo relacional, concepto que abordaremos más adelante.

"Nadie libera a nadie, pero nadie se libera solo" (Freire, 2005, p. 37). Bajo este precepto, Freire plantea cómo el proceso educativo debe entenderse desde la colectividad, ya que, si bien es un reflexivo y de empoderamiento, al coexistir en una realidad social, es necesario nutrir las relaciones de tal forma que el objetivo de liberación sea construido con los otros. Cabe resaltar el concepto de alfabetización, planteado por Freire (2005), que consiste en el acto de aprender, comprender la relación de las cosas con su contexto y decodificar la realidad en términos críticos para mejorar la condición social.

Otro aspecto relevante planteado por Freire (2005) consiste en la postura crítica de la educación, la cual se entiende como la capacidad de distinguir la realidad de una falsa, usando el razonamiento sobre todos

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

los aspectos que la componen. Lo anterior brinda coherencia, lógica e independencia a las decisiones que tomamos y, en el caso de la educación, otorga un sentido a los contenidos abordados al fomentar el interés, la curiosidad y la capacidad de estar o no de acuerdo con un pensamiento o idea. Dicho proceso lleva al autoconocimiento, desenajando a los sujetos y evitando que reduzcan su pensamiento a la razón instrumental. En la práctica, la pedagogía crítica inicia con la conciencia del educador y el educando de que los conocimientos están inmersos en ideologías y, así mismo, se pueden cuestionar, lo que da a entender que la verdad no es absoluta. De esta forma, la pedagogía crítica busca fomentar a partir de la educación, la capacidad de liberación y cuestionamiento en la sociedad.

Las ideas de Freire han sido indispensables para deconstruir las bases de lo que se ha entendido por educación y su papel en el agenciamiento de una comunidad, así como la forma de democratizar el conocimiento, entendido como inmerso en la realidad de nuestras relaciones, flexible y asequible. Su planteamiento tiene raíces en otros cuestionamientos acerca de la monopolización del conocimiento en términos coloniales y sus implicaciones epistemológicas.

Según Albornoz (2012), la colonización del conocimiento se refiere a la relación de poder y dependencia entre el profesor y el alumno. Esto coincide con la idea de Jacques Rancière de una pedagogía explicativa que limita la capacidad del estudiante para investigar y ser creativo, ya que promueve la idea de que solo se puede entender algo si es explicado por el maestro. Las bases de esta tendencia las encontramos en nuestra historia como cultura, donde personas ajenas a nuestra realidad llegaron a colonizar, "civilizar y educar" a nuestro pueblo, conquistando no solo al saber y a aquellos que carecían de lo que afirmaban era la verdad absoluta. Esto se convierte en algo problemático para nuestros tiempos en cuanto "la huella de dicha colonización queda, está en el cuerpo, en la memoria y en cómo una sociedad piensa el aprendizaje, en cómo se repiten las

estructuras" (Saenz, 2010, p. 331). Esa relación perpetúa las relaciones de poder que llevan a la opresión del pueblo latinoamericano, ya que, Foucault (1971), afirma que "todo sistema educativo constituye un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos del saber y al poder que llevan consigo" (p. 46)

Por consiguiente, estas dinámicas jerárquicas y dominantes las podemos encontrar en la relación entre docente y estudiante y en la fuente de nuestro conocimiento. La gran mayoría de recursos de distintas áreas provienen de orígenes estadounidenses o europeas, quienes están envueltos en distintos marcos de saber, cosmovisiones e ideologías, los cuales muchas veces no se ajustan a las necesidades o realidades latinoamericanas. La occidentalización y eurocentrismo limitan y monopolizan la verdad, en planteamientos teórico-conceptuales e investigaciones con muestras poblacionales, sin mencionar los métodos y paradigmas que son estudiados como conocimiento irrefutable en continentes en los cuales no se ajustan sus planteamientos, ya que carecen de sentido.

Esta problemática ha aumentado a partir de la globalización, fenómeno que evolucionó a partir de la Segunda Guerra Mundial, en el cual se masifican determinadas tendencias educativas que se estandarizan y propagan alrededor del mundo (Roa, 2017). Otra consecuencia de la globalización ha sido el perfeccionamiento de estas prácticas, lo que lleva a la creación de estándares de calidad cada vez más altos en función de determinados requisitos, lo cual invisibiliza la heterogeneidad y diversidad sociocultural de las y los estudiantes y privatiza la educación. Lo anterior lleva a la ampliación de brechas sociales en términos de clase social, grupos étnicos o en términos de sexo o raza.

En respuesta a lo planteado arriba, a lo largo de los últimos años y gracias a autores que cuestionan los regímenes educativos, han surgido tendencias que rompen con prácticas retrógradas, características

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

de la educación tradicional y bancarizada. Estas tendencias de educación alternativa se han caracterizado por deconstruir las dinámicas entre el docente, el estudiante y el conocimiento.

Una de ellas ha surgido debido a la globalización, la cual, pese a las problemáticas resaltadas, ofrece la oportunidad de generar una educación intercultural ligada a la tendencia de la educación multidisciplinaria. Según Quintana-Torres (2005), este tipo de educación 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 con el contenido de otra. Un estudiante es el que establece las relaciones necesarias entre las diversas aportaciones de las disciplinas para integrar el conocimiento. Lo anterior lleva al cuestionamiento de los límites irrefutables entre las áreas de saber sus paradigmas y, a su vez, al reduccionismo de las habilidades de una persona enfocada en las áreas laborales.

Sumada a esta, la educación basada en competencias ha sido una tendencia educativa que rompe con la memorización sistemática de conocimiento carente de sentido, dado que una competencia exige no solo el dominio de una información específica, sino el desarrollo de una habilidad y su aplicación en un contexto. En la educación, enfocarse en las competencias permite dar una formación integral a un área, fomenta la flexibilidad y un acercamiento al mundo real, predominantemente interdisciplinaria.

Según Restrepo (2006), el tránsito de la enseñanza de contenidos y conocimientos declarativos y expositivos al énfasis en procesos y conocimiento estratégico marcaría otra tendencia de relevancia en la educación, las pedagogías activas, donde se cambia el aprendizaje de recepción pasiva por el aprendizaje mediante el descubrimiento y construcción. Dentro de estas pedagogías activas se ha resaltado y entendido como lúdica, que impulsa el gusto por aprender descubriendo, donde las y los niños se enfrentan a un reto y se relacionan con el conocimiento

en constante movimiento. Cabe resaltar que el papel del maestro es de mediador entre las y los niños y el conocimiento. Esta tendencia promueve el aprendizaje significativo, su interiorización y la creatividad. En conjunto, estas tendencias han llevado a la implementación del aprendizaje por proyectos, el cual consiste en la práctica de ofrecer a los estudiantes la autonomía para desarrollar un tema de interés y abordarlo de manera interdisciplinar. De esta forma y con la guía de sus maestros, se aprende de manera integral y a su propio ritmo.

Basados en estos precedentes, surgió la educación para la vida, en la que encontramos el énfasis en temas como la creatividad, la inteligencia emocional, el acto comunicativo simbólico, la sensibilidad, el pensamiento crítico, el autoconocimiento y el cuidado del entorno. Estas habilidades se pueden potenciar por medio de una educación centrada en el arte, una dimensión que ha sido reprimida por la educación formal, a causa de su "escasa utilidad" en el mundo laboral y su clara inclinación por desafiar el orden establecido, fortaleciendo el espíritu de los individuos y su libertad. Según Arce *et. al.*, (2020), las artes son un centro dinamizador presente en todas las áreas del conocimiento y en muchas áreas de la vida, como la consciencia corporal y su bienestar, más allá de ignorar o perpetuar la visión industrializada de alinear el cuerpo en función del consumo. De igual forma, se fomenta la pertenencia a determinada cultura, tornando al aprendizaje en un proceso colectivo que permite conectar con los otros y construir mediante el diálogo una realidad colectiva e historicidad de un territorio.

Entre otras tendencias, podemos encontrar el aprendizaje intergeneracional, el cual se basa en la comprensión de que el mundo funciona a partir de la socialización y creación de relaciones entre individuos que no siempre tienen la misma edad. Esto prepara a las y los estudiantes para entender el funcionamiento de una comunidad con base en el respeto y las relaciones horizontales.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

La implementación de estas tendencias ha llevado a replantear la evaluación dentro de los procesos educativos, dado que el aprendizaje adquirido por la experiencia y en un mundo complejo, plural y en constante cambio es imposible de medir de forma estandarizada y homogénea. En respuesta a ello, varias propuestas de educación alternativa han optado por erradicar sistemas de calificación cuantitativo por uno cualitativo, donde el estudiantado o su grupo, evalúan su propio proceso y qué tan significativos son los nuevos conocimientos, más allá de la percepción de su docente.

Sin embargo, y pese a que en distintos escenarios en el territorio latinoamericano se encuentran estas tendencias educativas, estas surgen de forma superficial, inconsistente o poco pertinente. Si bien replantean la forma en que los agentes educativos interpretan su relación con el conocimiento, estas no satisfacen las necesidades de autonomía de las comunidades dado que no cuentan con las bases para darle un sentido global y cohesionado a estos cambios en las prácticas educativas. Es decir, no suplen el requerimiento surgido de los cambios sociales e injusticias a las que se ve enfrentada la sociedad, entendiendo los sistemas de opresión y efectuando un ejercicio reflexivo de su contexto, el cual es el principal objetivo de una innovación social.

Por estas razones, es necesario implementar la innovación social en la educación, replanteando los preceptos de la educación a la luz de las necesidades de la sociedad latinoamericana. Para ello, resaltamos el trabajo de Acosta (2018), quien plantea una metodología, como resultado del estudio de los antecedentes de este campo, que fortalece teórica y conceptualmente su metodología. Dicha metodología se basa en tres categorías, construidas a partir de antecedentes. Las categorías establecen marcos epistemológicos, metodológicos y políticos para la conformación de la innovación social educativa.

Dentro de los antecedentes resaltados por Acosta (2018) encontramos, como primera categoría, la concepción de la dispersión social del conocimiento, la cual plantea las bases para la construcción colaborativa a partir de los distintos saberes de actores involucrados. En concordancia con lo planteado por Gibbons, Acosta (2018) establece la categoría modo 3 de producción del conocimiento, que demuestra la posibilidad de construir conocimiento en, para y con las comunidades. De lo anterior se puede entender la transformación del flujo de conocimiento de las élites sectorizadas en cúpulas académicas a infinitos actores de la sociedad.

Lo anterior tiene bases en el construccionismo como postura epistemológica, según el cual, la realidad no existe per se, sino que es un constructo social. En esta misma línea, el construccionismo relacional planteado por Gergen & Davis (2012) establece que la realidad se construye a través de las acciones generativas en medio de las relaciones interpersonales. Con base en esto, la propuesta de Acosta (2018) establece, como segunda categoría, el etnoconstruccionismo, la cual nos lleva a concebir que la educación no existe per se, sino que está en constante construcción y somos nosotros los encargados de reconstruirla y entenderla a partir de nuestra realidad.

Por último, la investigación acción participativa establece un marco para la educación donde es posible crear modelos de intervención e investigación de forma simultánea y generar una transformación en la comunidad, donde sus agentes son participativos. Este último aspecto se convirtió en el objetivo de la metodología, conocido como agencia, el último pilar de esta propuesta. Dicha categoría plantea que los actores sociales son partícipes en la planificación, producción, validación y utilización de su propio conocimiento, lo que permite la autogestión del aprendizaje.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

Además de sus antecedentes, los cuales han sido indispensables en la construcción teórico-conceptual del trabajo de Acosta (2018), su metodología es una serie de pasos y fases. Dichas etapas encaminan la innovación a la comunitarización, uno de sus objetivos, la cual se entiende como la construcción del tejido social, es decir, el fortalecimiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, que conduce a un mayor compromiso por los objetivos en común.

La primera fase consiste en la concientización crítica, donde se informa y motiva a la comunidad con el objetivo de que miembros de diversos estamentos se congreguen en torno a práctica innovadora en educación (COPIE) y dialoguen entre sí. Se efectúan ejercicios reflexivos para que la comunidad identifique las problemáticas que la atañen y la gravedad y posibilidad de intervención.

La segunda fase de deconstrucción se basa en la escucha y observación para “develar, desagregar, desnaturalizar, desarticular y desmovilizar la estrategia de poder.” (Acosta, 2018, p. 45). Esto permite caracterizar la problemática y entenderla como la construcción a partir de realidades intersubjetivas. La fase de resignificación implica un descentramiento de la problemática, asumir un cambio paradigmático para entender de otra manera la realidad y encontrar herramientas y posturas para intervenir en el problema. Una vez que ocurre este reenfoque, la comunidad inicia el proceso de ideación por medio de los recursos. La fase de resignificación culmina con un prototipo.

Por último, en la fase de reconstrucción se concreta la innovación, ya que se realiza un prototipo y, a partir de este, en un proceso de iterativo, se construyen datos. Esto permite que el resultado sea funcional en el sentido en que forme parte de la vida de la comunidad e integre el repertorio de herramientas que esta tiene para legitimar la agencia.

La educación alternativa y la pedagogía proyectiva. Aportes en la innovación social en educación

A través de la historia, se ha buscado cambiar los modelos tradicionales de enseñanza, debido a que se han enfocado en producir conocimiento y crear procesos mecánicos; esta, en palabras de Paulo Freire, ha sido una educación bancaria. La educación alternativa ha sido una de las maneras de conceptualizar los cambios en los métodos, metodologías y estrategias de la enseñanza, que inciden en el papel docente dentro de los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. Estos han sido pensados de forma diferente a los procesos tradicionales eurocéntricos, puesto que se basan en la búsqueda del diálogo de saberes.

De acuerdo con García (2017), en los últimos años la educación alternativa ha tenido un crecimiento exponencial, debido a que aborda los nuevos desafíos educativos por medio de metodologías, cosmovisiones y pedagogías emergentes, lo cual plantea unas propuestas a contracorriente de los procesos pedagógicos no tradicionales. La educación alternativa se ha conceptualizado de diferentes maneras.

Con lo anterior, se evidencia en la educación alternativa las siguientes características, también innovadoras. Estas prácticas educativas se presentan, de acuerdo con Carbonell (2015), como pedagogías alternativas implementadas a través de propuestas pedagógicas que, en muchos casos, comparten metodologías y análisis del contexto, pero que difieren en la praxis o en el ámbito de actuación para la transformación educativa.

En concreto, se presentan ocho propuestas pedagógicas diferentes: pedagogías no institucionales que se enmarcan en el aprendizaje y las alternativas de la educación en la escuela; las pedagogías críticas; las pedagogías libres no directivas que se desarrollan fuera de la escolarización ordinaria; las pedagogías de la inclusión y la cooperación; la pedagogía

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

lenta, serena y sostenible; la pedagogía sistémica; las pedagogías del conocimiento integrado desarrollado en los proyectos de trabajo, y las pedagogías de las diversas inteligencias (Carbonell, 2015).

Esta educación alternativa se puede generar institucionalmente o a través de proyectos. Esto puede observarse en la descolonización del saber mediante las pedagogías libres porque muchos aspectos de la educación de niños, niñas y adolescentes están enmarcados en sistemas educativos eurocéntricos, que desconocen aspectos propios de su entorno. En el caso de la escuela, las pedagogías libres no directivas son una alternativa a la escolarización ordinaria. También lo es la corriente pedagógica crítica, presente en el análisis de la situación educativa actual, donde se cuestiona el papel que juega la escuela como institución reproductora de los poderes fácticos.

Es importante en este punto abordar la diversidad y el diálogo de saberes. En la educación alternativa se contempla la innovación y la descolonización en el entorno social y educativo. Entendiendo que uno de los objetivos de la educación alternativa es respetar los ritmos de cada persona, los procesos educativos no son lineales y cada persona debe seguir su propio camino. Así, se entiende que "la educación libre pretende ser una relación educativa basada en el respeto a la infancia y en concreto a sus necesidades" (Salmerón, 2010, p. 6).

A partir de lo abordado, emerge en el proceso de acompañamiento la categoría de pedagogía proyectiva, la cual es una propuesta pedagógica de la experiencia de innovación integrada en los procesos de la investigación, que tiene en su base a la pedagogía por proyectos. De acuerdo con Morales y Lara (2009), la pedagogía proyectiva tiene "una concepción epistemológica, un modelo pedagógico y un conjunto de herramientas didáctico-metodológicas orientadas todas hacia el fortalecimiento del sujeto personal, social y político, desde una perspectiva de la complejidad" (Galeano y Hernández Rodríguez, 2019).

La pedagogía proyectiva, de acuerdo con Galeano y Hernández (2019), permite analizar y comprender que la educación tiene un concepto de enseñanza y aprendizaje que le permite al estudiante adquirir una temática o contenidos específicos por medio de una metodología basada en proyectos, que pretende fortalecer su ser político, social y personal (Morales y Lara, 2009). De manera específica, se referencia la investigación y se sientan las bases de lo que hoy se constituye en el marco central de la innovación "pedagogía proyectiva" sobre la caracterización de la práctica pedagógica del Centro Educativo Libertad, CEL. Este último se centra en la agenda pedagógica contemporánea como una propuesta de innovación educativa (Galeano y Hernández, 2019).

Simultáneamente, la pedagogía proyectiva destacada por Galeano y Hernández (2019) busca que el docente analice su papel y genere procesos de innovación y diálogo que le permitan conectar con otros saberes mediante el análisis de su territorio. Así, este pensamiento conceptual y diálogo de saberes interdisciplinarios permite generar espacios educativos alternativos e incluyentes, a través del fortalecimiento de los actores como sujetos sociales en el contexto educativo (Morales & Lara, 2009).

La pedagogía proyectiva del Centro Educativo la Libertad busca que niños, niñas y jóvenes crezcan en un espacio que posibilite el desarrollo de su autonomía, su autenticidad y su libertad (Galeano & Hernández, 2019). Esto se efectúa mediante la formación de sujetos con pensamiento crítico y político a través de la construcción de una transdisciplinariedad.

Por último, el cambio del papel docente es determinante, ya que se logra pasar de un agente de poder con funciones tradicionales de transmisión de conocimientos disciplinares a un agente activo que moviliza, a través de la construcción y planeación, procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de proyectos. De igual manera, es pertinente mencionar el lugar que ocupan los colegios alternativos como espacios estratégicos para la formación y des-formación de los maestros (Villalba,

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

2012). Lo anterior implica que se promueva en “el colectivo docente avance en la concepción que se tiene del acto formativo como mera y se comprometa más con la formación de sujetos libres, autónomos, críticos y reflexivos” (Galeano & Hernández, 2019, p. 20).

En Colombia se evidencia un trabajo de educación alternativa en las instituciones educativas formales, registrado en investigaciones que han identificado la importancia del papel del docente. También se destacan las teorías críticas como las más acordes a las necesidades de la actual sociedad (Arce *et al.*, 2020, p. 24).

En el caso de Bogotá, se han identificado las escolaridades alternativas como un sentido emergente en la práctica educativa (Villalba, 2012). Este estudio cualitativo, desarrollado mediante el análisis de entrevistas a gestores de estas propuestas, estudiantes y maestros, sintetiza el origen de la educación alternativa. Se ha enfocado en colegios alternativos, impulsado por actores educativos críticos en el campo escolar, los cuales han evidenciado la emergencia de cambiar el sistema, modelo, actuar, dentro del quehacer pedagógico.

La educación alternativa como innovación educativa y social para la construcción de pedagogías emergentes

En el campo de la educación, la innovación es una constante en el tiempo, ya que los docentes y demás agentes educativos están en esa búsqueda que sea una experiencia innovadora en lo social y en lo educativo. Muchas de las pedagogías emergentes se crean en la búsqueda de nuevas experiencias educativas que lleven a la significación de la enseñanza y aprendizaje, como no lo muestra Carbonell (2015). Teniendo en cuenta esto, se establece que la búsqueda de la innovación va de la mano con la insatisfacción por los sistemas educativos actuales.

A través de la sistematización de la experiencia del Centro Educativo Libertad (CEL), se pueden identificar elementos por medio de la recolección de las experiencias vividas y cómo estos se pueden socializar con el diálogo de saberes para replantear algunas prácticas que en la continuidad hemos venido realizando. En el CEL, desde sus inicios, se ha apostado por la innovación educativa, desde donde nace el proceso de plantear sus procesos pedagógicos con la educación alternativa, que enmarca procesos de enseñanza y aprendizaje en las pedagogías emergentes.

Se identifican dos características que llevan tornan experiencia innovadora: la primera es la implementación de la educación alternativa, donde se crean trabajos por proyectos, se genera un impacto social y se crean redes de cooperación, aspectos clave de la innovación social. La segunda es la creación de su propia pedagogía sustentada en el aprendizaje basado en proyectos y pedagogías libres, desde donde nace la pedagogía proyectiva, la cual se desarrolla en su currículo abierto y permea las prácticas docentes.

Estas prácticas docentes permiten visibilizar el papel del docente dentro de una experiencia innovadora y en constante movimiento a través de la creatividad y el trabajo en equipo, ya que este último se ve identificado en la interdisciplinariedad. Esto lleva a que se refleje la innovación social, puesto que se trabaja en un objetivo común, y el docente con su saber consigue dicho ese desafío.

Este trabajo por proyectos fortalece procesos de creatividad, enseñanza, aprendizaje, escucha activa de los estudiantes y diálogo de saberes con otros lo que les permite a los docentes generar espacios innovadores y proyectivos. En síntesis, una innovación educativa es una innovación social porque permite fortalecer espacios pedagógicos, generar un impacto social a través de la formación de los estudiantes y la construcción de proyectos de vida e identificar las características de un innovador social.

Referencias

- Acosta, W. (2018). Innovación social educativa: una metodología de innovación 3.0 para la educación. *Revista de la Universidad de La Salle*, (75), 39-53. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2170&context=ruls>
- Acosta, W. (2016). *Innovación Social Educativa: un camino a la transformación de la realidad educativa*. Editorial Redipe.
- Albornoz, F. (2012). ¿Educar para colonizar o descolonizar para educar? Naturaleza y cultura en América Latina: escenarios para un modelo de desarrollo no civilizatorio. *Memorias del XVIII foro de estudiantes latinoamericanos de antropología y arqueología-FELAA*. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Chile. Pp. 329–340 <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10785>
- Allamand, A., Aparicio, S., Bernal, M. E., Caicedo, A., Currea, N., Domanski, D., & Villalobos, P. (2016). *Innovación social en Latinoamérica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Arbeláez Sánchez, L. C., & Betancourth González, V. (2018). Cartografía de las emociones Estudio de caso con niños y niñas de tercer grado del Centro Educativo Rural La Milagrosa (Municipio de La Ceja) en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Revista Cinde*. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2283>
- Arce, B., Prada, D. y Serrano, S. (2020). Los caminos desviados de la educación: Alternativas pedagógicas como crítica a la educación formal. *I + D REVISTA DE INVESTIGACIONES*, 15(1), 19-29.

- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Becerril-Carbajal, B. (2018). Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire. *La Colmena*, (97), 109-118. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446356088007>
- Bernaola, G. (2016). Panorama actual de la Innovación Social en Latinoamérica. *Innovación social en Latinoamérica*, 21-27.
- Bonilla, R. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia)*. Universidad de Granada.
- Cabrero, B. G. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-17.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- CEPAL (2006). *Panorama Social de América Latina 2006*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 12-17.
- Contreras, J. (2010). *Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum*. En Gimeno Sacristán, J., Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid, España: Morata.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

- Flórez, D. L. S. (2020). Programa lúdico-práctico de inteligencia emocional en preadolescentes del Centro Educativo Rural Bábega, del municipio de Silos: una estrategia de construcción de paz. *Revista Perspectivas en Inteligencia*, 12(21), 151-181.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1996). La garantía en el Estado constitucional de derecho (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Freire, P. (2019). Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reiventarse en cada momento de la historia. *Siglo XXI Editores*.
- Galeano Daza, L. M., & Hernández Rodríguez, N. (2019). La construcción del pensamiento histórico dentro de la pedagogía proyectiva: *Centro Educativo Libertad-CEL*.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 1 (2), 48-69 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Introducción a las pedagogías alternativas*. Litera
- Gergen, K. J., & Davis, K. E. (Eds.). (2012). The social construction of the person. *Springer Science & Business Media*.
- López Vélez, A. L. (2016). Propuesta de modelo de evaluación de la Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR). *ESE. Estudios sobre educación*.

- Landini, F. (Ed.). (2015). *Hacia una psicología rural latinoamericana* (1.ª ed.). CLACSO.
- Martínez, D. J., Serna, J. S., & Arrubla, J. A. (2020). Educación rural y dispositivo evaluación en tiempos de 'COVID-19': voces de profesores de Matemática. *Revista latinoamericana de Etnomatemática*, 13(1), 86-103.
- Mateu, J. (2011). Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas. *Organización y gestión educativa*, 4, 17-20.
- Monedero, R. R. (2020). Construyendo Paz en las Aulas desde la Inteligencia Emocional. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 3(5), 31-48.
- Morales, A., y Lara, A. (2009). La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora. *Pedagogía y saberes*, (31), 15-25.
- Moreno, L y Solano, H. (2020). *Inteligencia emocional en la enseñanza de las ciencias naturales en la educación media rural*. Facultad de Educación y Ciencias Humanas.
- Muñoz, N. y Vásquez, B. (2020). Actividades motrices en contacto con la naturaleza: una oportunidad en la educación rural para re-conectarnos con nuestro entorno. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 53-67. doi: <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.1.1742>
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Parra A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45). <https://doi.org/10.17227/hyn.vol6.num45-8320>

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

- Patton, M. (2011). *Developmental evaluation: applying complexity concepts to enhance innovation and use*. Guilford Press.
- Pereira, L.(2016). Sistematización Etnográfica. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Plata, C. A. (2017). La administración y el proceso administrativo. *Universidad Jorge Tadeo Lozano*, 121.
- Quintana-Torres, Y. E. (2005). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281.
- Raczynski, D. y Román, M. (2016). Evaluación de la Educación Rural. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 7(3). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3098>
- 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, J. (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>
- Rodríguez, A. y Alvarado, H. (2008). *Claves de la innovación social en América Latina y el Caribe*. Cepal.
- Rosende, G. V. (2005). Emoción y Aprendizaje: Un Estudio en Estudiantes de Educación Básica Rural. *Revista Digital Erural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*.

- Rojas, L. V., Huamán, C. J. V., & Salazar, F. M. (2020). Pandemia COVID-19: repercusiones en la educación universitaria. *Odontología sanmarquina*, 23(2), 203-205.
- Salinas, R. S. (2010). Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. *Zona próxima*, (13), 92-115.
- Salmerón, S. (2010). Nuevas miradas educativas. Aportaciones de la educación social a las escuelas libres de Cataluña, Una alternativa profesional y pedagógica. VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario. Universidad de Alicante.
- Sandoval, C. H. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 24-31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Soto Arango, D. E., & Molina Pacheco, L. E. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 13(1), 275-289. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2086>
- Valenzuela-Santoyo, A. D. C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242.

Apartado 2. Lugares de referencia institucional

Las características de la innovación social en educación

- Villar, J. P. (2013). La gestión educativa: Una visión hacia la formación docente. *Revista Motricidad y Persona: serie de estudios*, (12), 33-40.
- Villalba, C., & Carlos, E. (2012). Escolaridades alternativas en Bogotá, Sentidos emergentes en la práctica educativa. *Trabajo para optar al título de Sociólogo, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá*.
- Zamora, M. J. C. (2014). La creatividad y el emprendimiento en la enseñanza universitaria de hoy. *Escenarios*, 12(2), 64-75.