

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

La lógica de construcción de los conocimientos sobre la innovación en el campo educativo y de las metodologías para producir este tipo de cambio contiene diversos elementos constitutivos que es conveniente explicitar. Se trata de construir un saber-saber; es decir, de explicitar la lógica con la que se construye el conocimiento respecto a la innovación educativa.

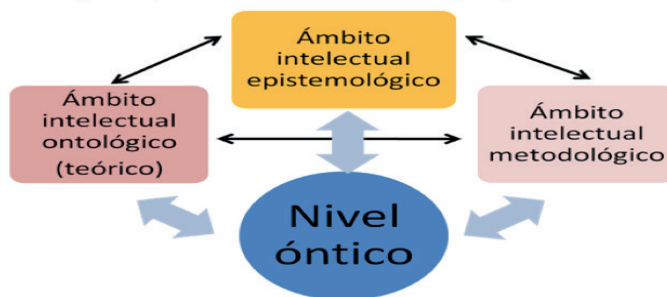
La innovación como categoría de trabajo cotidiano y como concepto con significado preciso, se considera un componente de la teoría de las acciones y las prácticas educativas, así como de la teoría de las instituciones educativas y consideramos que está llamada a convertirse en un importante dominio teórico, aunque subordinado y complementario, dentro de estos campos de conocimiento. Su importancia creciente reside en su potencialidad para fundamentar y orientar la transformación de prácticas y de estructuras institucionales muy anquilosadas en el sistema educativo.

Desde luego que la teoría social y educativa, enriquecida con una teoría subordinada de la innovación educativa, se distancia considerablemente del pensamiento positivista y neopositivista; ya que para ésta cultura científica y tradición de pensamiento toda ciencia y toda teoría se construyen ideológicamente neutrales, es decir libres de valores y de visiones teleológicas. En contra de tales presupuestos, la innovación educativa está imbricada con los valores y perspectivas de futuro, debe tomar distancia permanentemente de los presupuestos filosófico-epistemológicos de la racionalidad técnica, que es la columna vertebral del pensar positivista-neopositivista; y en consecuencia es necesario luchar contra la reducción de la innovación y de la propia práctica a mera técnica o dispositivo al servicio de la reproducción social.

En ese orden de ideas, el ámbito de la teoría se vincula con otros, conformando un verdadero sistema de intelección, cuyas regiones o subsistemas articulados críticamente entre sí, posibilitan superar las limitaciones y obstáculos de la racionalidad técnica. Dichos constitutivos, que podemos asumirlos como propios de una racionalidad emancipadora y compleja, se muestran a continuación:

Figura 1. Esquema general de intelección desde la perspectiva de la complejidad.

Esquema general de intelección, desde la perspectiva de la complejidad



Fuente: Elaboración propia.

La innovación educativa requiere de una estructura sólida, aunque al mismo tiempo contingente y precaria, en la cual asentarse con firmeza abarcando tres espacios simbólicos: a) el filosófico-epistemológico, b) el ontológico con status y consistencia de teoría, y c) el metodológico.

Entre las categorías filosófico-epistemológicas destacan: la praxis, la implicación, la complejidad, la multirreferencialidad y los intereses cognoscitivos práctico y emancipador. El componente teórico se fundamenta sobre presupuestos divergentes a la racionalidad técnica y se construye articulado al andamiaje filosófico-epistemológico incluyendo conceptos como: cambio, innovación y transformación. Mientras que en el ámbito de la metodología nos encontramos con aportaciones relevantes entre las que destaca la Investigación-Acción (I-A), la Investigación Acción Participativa (IAP) y los estudios de caso a las que en últimos años hemos agregado la reflexividad en las prácticas y metodologías emergentes: la intervención (Piña, Furlan y Sañudo, 2003), la gestión del conocimiento y la sistematización de experiencias.

Visualizar estos componentes implica incorporar necesariamente un enfoque de articulación multirreferencial (Ardoino, 2005; Martínez Rosas, 2005; Fontaines y Martínez Rosas, 2015) para poder construir la teoría y el método de la innovación educativa, que son propios de un pensamiento complejo y crítico, acordes a la nueva realidad. En consecuencia, la categoría “articulación multirreferencial” enriquece esa red o entramado filosófico-epistemológico.

En este escrito cuando habla de la *praxis* humana se alude, desde el punto de vista aristotélico, a una acción esencialmente ética y política, a una práctica o actuación (*prasso*) ligada a una tarea (*pragma*) con una orientación objetual y, por tanto, con una intencionalidad consciente y explícita para el sujeto que la desarrolla; esta práctica específica hace posible a este y a los sujetos que le rodean, convivir en la *polis*. Además, en esta *praxis* o práctica humana transformadora de su objeto se reconoce la diferencia y el nexo indisoluble y contradictorio entre la teoría y la práctica según lo postula la dialéctica materialista (Sánchez Vázquez, 1980).

A partir de un horizonte hermenéutico crítico en que se reconocen aquellas aportaciones históricas, se puede establecer que la *praxis* educativa es una práctica ética y política que transforma la realidad educativa e implica la relación dialéctica entre teoría y práctica educativa (Carr, 1990; Carrizales, 1986), así como la diferenciación analítica y el entrelazamiento complejo de los elementos que la generan como totalidad:

1. El bien moral que es su basamento.
2. El estado final que se visualiza lograr mediante la práctica y que se constituye en su causa teleológica -en los términos aristotélicos-.
3. Sus distintas acciones interrelacionadas: la cognoscitiva vinculada a la teoría, la teleológica vinculada a un proyecto y horizonte de futuro y la efectivamente práctica; según lo postula Sánchez Vázquez (1980).

Desde estos fundamentos, coincidentes en gran medida con la perspectiva de la complejidad desarrollada por Edgar Morín (2005) y con la pedagogía crítica planteada por Wilfred Carr (1990), toda teoría educativa tiene una relación dialéctica con las prácticas educativas, las revisa, explica y crítica, y, al mismo tiempo, se nutre, es criticada o reafirmada desde las prácticas;

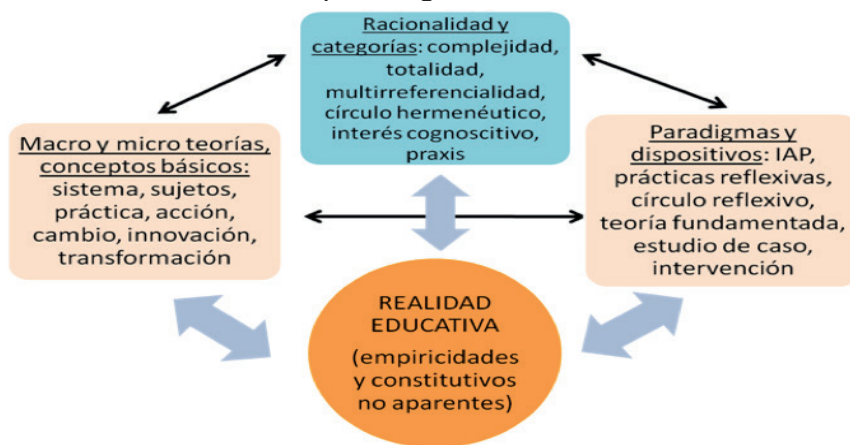
en acuerdo con la tesis anterior, puntualizamos que la teoría se constituye en orientación del proceso de transformación de las prácticas, proveyendo una imagen-objetivo (como se dice en lenguaje de la investigación-acción) que regula y da sentido al proceso de transformación de la realidad. Por tanto, la teoría se constituye en un elemento constitutivo de las prácticas que se encuentran en proceso de innovación, pues describe, comprende, orienta y proporciona una imagen-objetivo al conjunto de la práctica.

Consecuentemente, el uso de la teoría en el marco de la *praxis* con fines de innovación implica dos momentos claramente diferenciados:

1. De explicación y crítica, en el que la teoría integra elementos teórico-descriptivos, analizadores y teórico-comprensivos.
2. Crítico-proyectivo, donde integra componentes que podríamos nombrar como teórico-teleológicos.

Entre los elementos de este último momento cabe distinguir las diversas opciones de futuro hacia las que puede transitar el objeto de trabajo, es decir el objeto de estudio en su carácter de “objeto de innovación”. Algunos de los elementos anteriormente mencionados se muestran enseguida de manera esquemática:

Figura 2. Elementos del esquema general de intelección.



Fuente: Elaboración propia.

En este orden de ideas, para que la acción cognoscitiva comprendida en la innovación pueda participar como un componente teórico que dé cuenta de las prácticas e instituciones educativas, en tanto objetos de innovación, se requiere superar su polisemia, ya que existe una multiplicidad de significados atribuidos al significante “innovación”; habida cuenta de que tal teoría es contingente y está históricamente situada, además de su evidente precariedad al vincularse al proceso vivo de innovación y mejora educativa, es también teoría viva que respira, palpita y vibra con los sujetos participantes. Por una parte resulta natural que la propia lógica de construcción de toda teoría, demande rigurosidad para poder constituirse, al mismo tiempo que requiere flexibilidad para incorporar mayores elementos y dar respuesta a nuevas problemáticas; desde luego estamos considerando que “una teoría” no es “la teoría” única, ahistórica, completa y sin intersticios. El proceso de construcción de teórica implica un esfuerzo de precisión, rigor y sistematicidad en el uso de significados de todos los conceptos y tesis que la integran. Estas condiciones son necesarias para el uso epistémico-metodológico de sus conceptos y proposiciones para articular dos dimensiones en la producción de conocimiento: la empírica, constituida por elementos teórico-descriptivos y la interpretativa, integrada por elementos teórico-comprensivos. (Martínez Rosas, 2005)

La complejidad creciente de la realidad actual, la incertidumbre de los sujetos contextualizados en tal realidad y el crecimiento exponencial de la masa crítica de saberes, hacen imposible que un sujeto, individualmente considerado, pueda enfrentar los retos y tensiones de estas circunstancias. La comprensión y la acción ejercidas sobre la realidad social y educativa y sobre la propia teoría requieren de la constitución de comunidades discursivas y de acción, consideradas estas como un tipo especial de sujeto colectivo. En esta perspectiva, la posibilidad de constituir una comunidad discursiva y de acción es el horizonte en el cual se inscribe el esfuerzo de superar las limitaciones de la acción individual. Tales comunidades para constituirse necesitan generar ciertos acuerdos o coincidencias ampliando su espacio de intersubjetividad en cuestiones tales como: a) una serie de categorías epistemológicas que fundamenten su racionalidad, b) un conjunto re-

lativamente claro de motivaciones, intereses y valores que estructuren la utopía, los proyectos y el análisis de la propia realidad, c) una perspectiva compartida, un sentido comunitario de los diagnósticos y de la propia visión; entre otros componentes. Digamos que los anteriores elementos reflejan de alguna manera, que sobre tal comunidad discursiva y de acción y sobre los sujetos individuales que se despliegan en el campo de la innovación educativa, se ejerce la fuerza recursiva de su propia teoría.

En consecuencia, el proceso mismo de constitución intersubjetiva de una comunidad discursiva y de acción, sin el cual no es posible ningún sujeto colectivo que incida en la realidad social, obliga a trascender la situación actual de polisemia, ya que una comunidad discursiva en su propio proceso de constitución requiere trabajar simultáneamente con una diversidad de significaciones para lograr significados comunes. Estas importantes circunstancias exigen resignificar la categoría de innovación para trascender su polisemia, por lo que es necesario tomar como punto de partida los significados actualmente construidos y de uso corriente en la vida cotidiana regular, operacionalizarlos, precisarlos, contrastarlos y rearticularlos multirreferencialmente en una totalidad conceptual nueva, altamente sistematizada, congruente y con altísima capacidad para interpretar y guiar experiencias de innovación educativa.