

Artículo de reflexión

Cómo citar: Plata, J. (2019).
Innovaciones sociales en educación:
propósito consciente o naturaleza.
Polisemia, 14(26), 100-118. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.14.26.2018.100-118>

ISSN: 1900-4648

eISSN: 2590-8189

Editorial: Corporación Universitaria
Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 26 de mayo de 2018

Aceptado: 04 de junio de 2018

Publicado: 5 de agosto de 2018

Juan José Plata C.

Innovaciones sociales en educación: propósito consciente o naturaleza¹

Social innovations in education: conscious porpoise or nature

Inovações sociais na educação: propósito ou natureza consciente

Resumen

En este escrito se da cuenta de los debates alrededor de los conceptos de innovación e innovación social, y su emergencia en el ámbito educativo a partir de la tensión entre propósito consciente y naturaleza, propuestos por Bateson (1998, p. 457). De modo que se logra precisar el sentido, significado y aplicación del concepto de innovaciones sociales en educación. Concepto que se usa tanto para innovaciones sociales relacionadas con la educación formal, como con la educación popular y comunitaria. Se explora su relación con el ámbito de los estudios sobre innovación, así como con los decoloniales, la praxeología y las pedagogías otras. Lo que permite precisar los retos que confrontan la investigación y la docencia en innovaciones sociales en educación.

Palabras clave: innovación social, pensamiento decolonial, diálogo de saberes, investigación educativa.

Abstract

This paper addresses current debates around the concept of innovation, social innovation, and their emergence in the context of education through the tension between conscious purpose and nature proposed by Bateson (1998, p. 457). This way, we are able to clarify the sense, meaning, and application of the idea of social innovations in education. This concept is used for social innovations associated

Juan José Plata C.

Catedrático independiente
jplata53@gmail.com
Colombia



¹ Artículo de reflexión derivado del proyecto: "Fundamentación epistemológica y pedagógica para la investigación y la docencia en innovaciones sociales en educación". Convocatoria Sede Principal UNIMINUTO, 2016.



with formal education, but also with popular and communitarian education. It explores the link with the field of innovation studies, and with de-colonial, praxeologic, and studies about other pedagogies. This allows us to identify the challenges that researching and teaching on social innovations in education entail.

Keywords: Social innovation, decolonial thinking, dialogue of knowledge, education research.

Resumo

Este artigo aborda os debates atuais sobre o conceito de inovação, inovação social, e seu surgimento no contexto da educação através da tensão entre propósito consciente e natureza proposto por Bateson (1998, p. 47) Assim, é possível especificar o sentido, significado e aplicação do conceito de inovação social na educação. Conceito usado para inovações sociais relacionadas à educação formal, bem como à educação popular e comunitária. É explorada sua relação com o campo de estudos sobre inovação, bem como com descoloniais, praxeologia e outras pedagogias. O que permite especificar os desafios que a pesquisa e o ensino enfrentam nas inovações sociais na educação.

Palavras-chave: Inovação social, pensamento descolonial, diálogo de conhecimento, pesquisa em educação.

Introducción

*Las palabras son ráfagas de viento, pero al propagarse pueden
lo mismo producir frutos que daño y ruina.*

CHUANG- TZU.

La historia de la humanidad, desde que echó a Dios del paraíso, conforme al mito batesoniano, no es otra que la historia de las innovaciones derivadas del propósito consciente (Bateson, 1998, p. 465). Una innovación que marca el mundo contemporáneo es la universidad como innovación social para producir conocimiento universal (Fuller, 2003), así como lo son el mercado, las corporaciones empresariales, el Estado nacional, la tecnociencia, los medios masivos de comunicación y transporte, la ciudad moderna. Lo que nos sitúa en una situación paradójica, avanzamos en conocimiento pero no parece permitirnos vivir mejor. Los avances de la tecnociencia no parece que propicien la vida buena y el buen vivir. Estamos en peligro, como dice Bateson.

La conciencia y el propósito han sido una característica del hombre durante por lo menos un millón de años, y tal vez nos haya acompañado bastante más

tiempo que éste. [...] *Pero lo que me preocupa es la adición de una tecnología al viejo sistema.* [...] El propósito consciente ha adquirido ahora el poder de trastornar el equilibrio del cuerpo, la sociedad y el mundo biológico que nos rodea. Existe la amenaza de una patología –la pérdida del equilibrio– [...] la conciencia está, casi por necesidad, ciega a la naturaleza sistémica del hombre mismo. [...] La falta de sabiduría sistémica siempre es castigada. (Bateson, 1998, pp. 464-465) (énfasis añadido).

El gran peligro, señala el autor, está ahora en el poder de transformación que ha adquirido el propósito consciente. Transformaciones que nos ponen frente a los grandes dilemas sociales de nuestro tiempo. Derivados de los avances de la tecnociencia y sus aplicaciones en todas las esferas de la vida en el planeta. Hoy nuestro mayor dilema es el relacionado con nuestra individualización, ser sujetos o estar sujetos, libres o sometidos. Nuestras formas de vivir han cambiado sustancialmente. Pasamos de vivir en pequeños grupos nómadas a vivir en grandes conglomerados humanos, de las comunidades horizontales se pasó a las comunidades axiales, y de las comunidades orales a las comunidades históricas, estos pasos significaron una gran transformación que implicó la transición de vivir en la tierra a vivir de la tierra, la transición de las comunidades matríticas a las comunidades patriarcales, la transición del mundo convivencial al mundo de los juegos del poder y la dominación (Levy, 2004; Berman, 2004; Morin, 2003; Eisler, 1990). Pasamos de vivir el juego de la naturaleza a jugar contra la naturaleza; de una vida sin cercos ni murallas a una vida de encerramientos, dominaciones y exclusiones; fuimos del *fluir* de la vida al control de la vida y a vidas sin control. Transición que da pie a la paradoja que encierra la tensión entre propósito consciente y naturaleza. En medio de la cual emerge nuestra humanidad gracias a nuestra capacidad de diseñar nuestro propio mundo a la par que nuestro devenir humano/animal (Fry, 2012).

Para abordar estos dilemas sociales y las paradojas que atraviesan el mundo que vivimos, nos apoyamos en una revisión de los aportes del área de los estudios de innovación, y los aportes provenientes del pensamiento decolonial y los estudios culturales. El área de los estudios de la innovación es un ámbito académico que ha desarrollado conceptos, teorías y mecanismos para dar cuenta de la innovación (tecnológica, institucional, organizacional, de producto, de proceso, de mercado), concepto corrientemente en uso y con una fuerte carga economicista. Mientras que el área de los estudios culturales y decoloniales (Wash, 2013), como ámbito académico, emerge en contraposición al eurocentrismo que ha marcado la historia de la ciencia y la cultura moderna, como expresión contrahegemónica a la pretensión de universalidad y de pensamiento único que se expresa en la postura académica occidental predominante que se expresa en unas pocas lenguas (francés, alemán e inglés). En oposición, la propuesta decolonial se caracteriza por lo pluriverso, por el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural y lingüística. Adicionalmente, se contrastan estos aportes conceptuales con la praxis de UNIMINUTO y los aportes de las investigaciones adelantadas en torno a la praxeología, y su expresión en la innovación curricular implícita en la Maestría en Innovaciones Sociales en Educación que se imparte desde el año 2016.

En este contexto, se abordan las siguientes preguntas: ¿a qué tecnología se refiere Bateson en su escrito? ¿Qué caracteriza esa tecnología que nos pone



en peligro? ¿Cómo incide esa tecnología en los tipos de innovaciones que se promueven? ¿Qué alternativas existen y qué se puede explorar desde las innovaciones sociales en educación? Son algunas de las preguntas en busca de respuesta. Esta tensión entre avances en el mundo del conocimiento y el malestar en la cultura, entre el aumento de la riqueza y la desigualdad y la miseria humana que crecen a la par, se deteriora el medioambiente y se pierde el sentido de humanidad; por tanto, este breve escrito busca explorar a partir de las claves planteadas por Bateson, los conceptos de innovación, innovación social e innovación social en educación. Pues como se argumenta más adelante, muchas de las ambigüedades y el uso ingenuo del concepto emergen de posturas epistemológicas y axiológicas divergentes respecto del sentido, significado y uso que se hace de estos conceptos. Para hacerlo se exploran los aportes del área de estudios de innovación y las alternativas que emergen desde los estudios decoloniales. A partir de estas aproximaciones se indaga por las posibilidades y determinantes que propiciarían un diálogo de saberes y la investigación intercultural. Para concluir con unas breves consideraciones sobre la investigación y la docencia en el ámbito de las innovaciones sociales en educación.

El área de estudios de innovación

La tecnología añadida al sistema, que causa el malestar en la cultura en que vivimos, es la tecnología del poder y la dominación. A las que Munford (1992) se refiere como tecnologías autoritarias, tecnologías que se basan en presupuestos y premisas que subyacen a la obsolescencia que vive la universidad a pesar de la novedad de lo que enseñan. Basadas en el dualismo cartesiano, el fisicalismo y la pretensión de medirlo todo aún los fenómenos espirituales. Todo lo cual conlleva la codicia y la explotación (Bateson, 1980, p. 192).

La pregunta pasa de una preocupación por la tecnología y las ideologías que le subyacen (patriarcalismo, colonialismo, imperialismo) a las posibles salidas que se pueden encontrar en el área de los estudios sobre la innovación y el diseño, por una parte, y los aportes del área de los estudios culturales y decoloniales, en diálogo con la praxis de UNIMINUTO. En esta sesión nos ocuparemos de los primeros. Los aportes del área de los estudios de innovación y el diseño para sortear la obsolescencia y sus manifestaciones en el mundo contemporáneo.

Benneworth, Amanatidou, Edwards y Gulbrandsen (s.f.), en un documento de trabajo del Centro para Tecnología, Innovación y Cultura (TIK) de la Universidad de Oslo, señalan cómo el concepto de innovación social se ha hecho crecientemente popular como medio para resolver los grandes retos del siglo XXI. Los autores indican la ambigüedad en el uso del concepto, así como la falta de precisión en el mismo desde una perspectiva académica. Dificultad que proponen confrontar desde el área de los estudios de innovación a fin de superar la proliferación de acepciones en la práctica, así como los diferentes énfasis derivados de los diferentes dominios disciplinarios desde los cuales ha evolucionado la innovación social (ciencias administrativas, ciencias sociales, artes y humanidades, desarrollo territorial y ciencia política/administración

pública), así como la tensión entre los significados y valores de la innovación social y la motivación por los beneficios implícita a la innovación tecnológica.

Señalan, estos autores, cómo el concepto de innovación social en los contextos corrientes encierra al menos cuatro tensiones que minan la claridad conceptual y que deben ser clarificados si se quiere avanzar conceptualmente y lograr cohesión en el área. Estas son: a) la borrosidad entre metas políticas normativas y los objetivos de la comprensión académica: el fenómeno de la política basada en evidencia o la teorización guiada por la política; b) la borrosidad presente en los fundamentos ontológicos en que la innovación social y sus conceptos constituyentes son usados entre comunidades disciplinarias; c) la borrosidad en la extensión en que estos conceptos se aplican a la innovación *strictu sensu*, y el grado en que se aplican en el cambio social, y no en un proceso de cambio coordinado y gestionado; d) finalmente la borrosidad y ambigüedad derivada de diferentes estudios sobre innovación que usan el término social desde conceptos como capital social, aprendizaje social e intercambio social de conocimiento, donde la fluidez y ambigüedad del significado de los social se expresa.

Los autores, basados en una amplia revisión de literatura sobre el área, identifican tres aspectos clave de los estudios sobre innovación que permitirían avanzar con un mayor rigor conceptual en el ámbito de los estudios sobre la innovación social y avanzar en el desarrollo de una teoría sobre la innovación socio-técnica, resaltando como todos los sabores de innovación social que envuelven la combinación de cuatro procesos que denominan así: 1) cambio masivo en cómo una actividad es organizada; 2) colectivamente organizado; 3) involucra instituciones sociales nuevas; y, 4) cambia las relaciones sociales de poder.

De ahí se identifican los conceptos que aplican y dan cuenta de tales mecanismos:

1. Cambio de sistema: innovación social como innovación radical.
2. Coordinación colectiva: innovación social como innovación de sistema.
3. Actividades recurrentes: innovación social como innovación institucional.
4. Cambio en las relaciones de poder: innovación social como transición socio-técnica.

Por otra parte, dadas las incapacidades de los gobiernos de cumplir con sus compromisos de las metas del milenio, en especial de reducir la pobreza que aqueja al mundo, amén de los problemas medioambientales y de convivencia, xenofobia y exclusión social, se ha puesto de moda hablar de *innovación social*, tanto en la agencia pública, como en los medios académicos, las organizaciones no gubernamentales y los entes multilaterales. No obstante, el concepto de *innovación social* es un concepto menos preciso y acotado que el de innovación tecnológica, innovación económica o innovación productiva. Pero como resaltan los autores el concepto se ha convertido en la panacea que permitiría confrontar los grandes retos globales del calentamiento global, la pobreza, el terrorismo, sin mayor comprensión ni rigor sobre lo que encierra desde una perspectiva académica el área de los estudios sobre innovación social.

De la revisión hecha por estos autores y sus sugerencias, así como la literatura recorrida en nuestra investigación, se pueden colegir los desarrollos posibles dentro de este campo de investigaciones. Uno de los cuales sigue los postulados y aplicaciones promovidos por Kurt Lewin (1946), con su propuesta de investigación-acción, aplicados en el Tavistock Institute y en otros medios académicos. Vemos como el área de los estudios sobre innovación social tiene una posibilidad de desarrollo conceptual y práctico en la perspectiva sugerida de las transiciones socio-técnicas. Perspectiva en la que se pueden situar los aportes de Dagnino (2014) con su concepto de tecnología social y los aportes de Hernan Thomas en la RedTisa (Red de Tecnologías de Inclusión Social Argentina).

En relación con el área de estudios sobre innovación hay que destacar la rápida aplicación del diseño de pensamiento a la innovación social (Phills, Deiglemeier y Miller, 2008; Brown y Wyatt, 2010), así como se evidencia en el modelo de innovación del Parque Científico de Innovación Social de UNIMINUTO, que sigue los siete pasos de: alistar, entender, analizar, crear, implementar, empaquetar y escalar, que despliega los pasos de investigar, desarrollo de prototipos, proyectos y tecnologías sociales; en igual manera lo recoge Acosta (2016) con algunas variantes para el empoderamiento de comunidades educativas.

En esta área es muy cercana la relación entre innovación social y emprendimiento social. En las aproximaciones académicas como prácticas se expresa tal relación, tanto en los propósitos como en los conceptos y metodología en uso para su aplicación. Las propuestas de emprendimientos sociales, la oferta de valor, los clientes, los beneficiarios, los patrocinadores, son preguntas que atraviesan las preocupaciones en la implementación de emprendimientos sociales incluidos los emprendimientos sociales en educación. Los conceptos de diseños socio-técnicos y de tecnologías sociales se constituyen en herramientas útiles para avanzar en el campo (Dagnino, 2014).

Se debe enfatizar, no obstante, cómo el concepto de innovación que se ha impuesto, en los organismos multilaterales, está signado por el eficientismo económico, asociado a la producción de bienes y servicios, recogido en diversos manuales así:

La introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo, de las relaciones exteriores (OCDE-Eurostat 2005).

Lo que ha llevado a hablar de innovación de producto, de proceso, de mercado, organizacional, innovaciones duras e innovaciones blandas según se trate de artefactos o diseños y modelos organizacionales. La literatura y las acciones asociadas al desarrollo e impulso de este tipo de innovaciones se atan al mundo de las organizaciones empresariales, al ámbito económico de la producción de bienes y servicios. De allí que innovación se asocie a la introducción al mercado y a la generación de valor.

Encontramos, en la revisión documental, autores que resaltan cómo aún la innovación definida en el *Manual de Oslo*, la que se hace en el contexto



empresarial, es y debe ser tratada como una innovación social. Como dice López (2014) “Innovación: lo social le es inmanente” (p.123), o como destaca Ayestarán (2011), no ver el aspecto social de la innovación productiva solamente conduce a “la cadena de ignorancia de los Friedman” (p.70), que a la vez tiene como consecuencia “la destrucción destructiva”, este autor propone un modelo general de caracterización de la innovación social bien sea la de las empresas o las asociadas a las comunidades, en un modelo en el que se plantean variables abstractas y que aplicarían a cualquier contexto.

Howaldt *et al.* (2014) definen dentro del proyecto SI-DRIVE el concepto de innovación social a partir de teorías sobre el cambio social y estudios e investigaciones sobre innovación e innovación social, describen la innovación social,

...como una nueva combinación o configuración de prácticas en el campo de la acción social, urgidas por ciertos actores o constelación de actores con el propósito de lograr una mejor solución a las necesidades o problemas de la que es posible a partir de las prácticas en uso. Una innovación es por tanto social en la medida en que cambia la acción social, y es aceptada socialmente y difundida en la sociedad (sea en toda la sociedad, grandes partes de esta, o solamente en ciertas sub-áreas sociales afectadas) (p. 151).

Por otra parte, el Parque Científico para la Innovación Social de UNIMINUTO define en su página web la innovación social de la siguiente manera:

Una innovación social es una nueva solución a un problema o necesidad de una comunidad. Esta nueva solución puede ser un producto, un servicio, una práctica o un modelo de gestión que:

- Es más eficiente que la solución que ya existe en la comunidad.
- Se genera de manera participativa entre la comunidad y los investigadores, o es traída por los investigadores y adaptada al contexto de la comunidad.
- Es sostenible y puede ser escalable, replicable y llega a generar cambios permanentes en la sociedad (UNIMINUTO; s.f.)

Si bien estas definiciones resaltan el propósito de resolver problemas o necesidades de las comunidades, unas destacan la acción social y el cambio social; mientras que otras privilegian la solución, el tipo de solución y la manera en que se genera; y otras se centran en los conceptos generales de innovación de producto, proceso u organizacional. En ninguna de las definiciones revisadas hay posturas valorativas explícitas. Como las encontramos en los aportes de Fals Borda (1988) y la IAP aplicada al diagnóstico participativo y el desarrollo de soluciones de problemas o necesidades de la población, o en Paulo Freire (1973), al referirse al extensionismo rural, o a los programas de educación popular. Por todo lo dicho arriba, nos parece que no se puede abordar el problema de la innovación social sin tener en cuenta consideraciones de tipo axiológico.

Lo que se puede apreciar es que la precisión conceptual no depende del campo de aplicación (empresa-comunidad), sino de la concepción que se tenga de la innovación social como relación entre pares. Es muy distinta una relación social en sentido pleno, en la que se privilegia la relación yo-tú a una relación en la que se privilegia la relación yo-ello, en la segunda predomina la acción comunicativa

estratégica, la intención del control y dominación, la relación mecánica; mientras en la primera prima la interacción de espontaneidad, coparticipación, respeto, expresión de la acción comunicativa discursiva (Habermas, 1999).

¿Cómo se expresa esta tensión, y estos conceptos sobre innovación en la educación? En nuestros días, se reconocen la importancia que para el devenir de la sociedad tienen las instituciones educativas, el papel del diseño curricular en el quehacer educativo, o el tipo de investigación que se propicia y se adelanta. Todos quisiéramos contar con escuelas inteligentes. Pero una escuela inteligente no será posible sin la recuperación del sujeto pedagógico, en una educación donde los niños, niñas y jóvenes aprendan a pensar, sentir y ser mejores seres humanos, mejores ciudadanos (Merani, 1958). Heinz von Foerster (2006) señala cómo la principal evidencia de la crisis de los actuales sistemas educativos se expresa en el empeño de los profesores por tratar al alumno como una máquina trivial. Perkins (2005) utiliza las metáforas de lo salvaje y lo domesticado para hacer referencia a los procesos de aprendizaje, para destacar la relevancia de los aprendizajes para la comprensión. Nuestro tiempo demanda de innovaciones curriculares, de innovaciones sociales en educación orientadas a la formación integral, a la reinención de la escuela, a la transformación sociocultural.

Impulsar las innovaciones curriculares, así como las innovaciones sociales en educación para la reinención de la escuela y la transformación social, demanda tener en cuenta el contexto histórico-social, educativo e institucional. En tal sentido habría que precisar los rasgos centrales a la época en la que vivimos, toda la discusión sobre la modernidad, la crisis de la razón, la emergencia de nuevos campos de investigación y de acción (feminismo, pensamiento decolonial, estudios culturales, etc.).

En lo educativo habría que tener presente los modelos pedagógicos y sus implicaciones. Grundy (1998) destaca tres intereses en los enfoques curriculares el técnico, el práctico y el emancipador. Cada uno motivado por unos fines, el primero guiado por la razón instrumental, el segundo por la necesidad de comprender y el tercero por la necesidad de transformar. Los intereses y fines inciden de manera diferente sobre la agenda de investigación y la praxis educativa. El contexto histórico-social, como el institucional, amerita un tratamiento especial. Como se sabe, las innovaciones sociales han sido parte inherente de la historia de la Obra Minuto de Dios (Gnecco de Ruiz, 2014), pero en esta historia ha sido primero la práctica que el concepto, una genealogía de tal historia sería muy rica y necesaria, una genealogía que dé cuenta de los procesos, los contextos, los discursos y los actores.

Surikova, Oganisjana y Grinberga-Zalite (2015) exploran el papel de la educación en la promoción de procesos de innovación social en la sociedad. Plantean en su escrito un modelo de interacción entre innovación social y educación. Donde definen *innovación social* como nuevas (más efectivas o más eficientes que las alternativas existentes) soluciones contexto-dependientes (formas, herramientas, métodos, contenidos, relaciones, prácticas, sistemas, estrategias, políticas, etc.) para educar/entrenar/aprender/enseñar/estudiar. Donde la *educación* funge como plataforma para desarrollar habilidades para la innovación social, competencias, actitudes, cualidades personales, habilidades



(por ejemplo, aprender a aprender, emprendimiento social, responsabilidad social, empatía, etc.). Propuesta, que si bien es interesante, se queda en el ámbito de las instituciones educativas, y la sociedad a la que remiten es la del Estado nacional. Se puede resumir su propuesta en la sentencia: *Innovar para educar, educar para innovar*. Pero, no se toma postura respecto de la diversidad de la condición humana, y desconoce la relevancia de los contextos histórico-sociales y lo pluriverso del devenir humano.

Si bien esta perspectiva es interesante, considerarla en los programas formales de fomento a la innovación (tecnológica, organizacional, social, educativa) no es suficiente para atender las necesidades de conocimiento y cambio que confrontan las comunidades en condiciones de pobreza y exclusión. Se hace necesario tomar consciencia de las pretensiones hegemónicas que subyacen a ciertas concepciones del desarrollo y la técnica, que conllevan a una perspectiva particular de la innovación. Y en contraste hacer visibles las expresiones de resistencia desde el sur global que reivindica la autonomía y el devenir sujetos individuales y colectivos. En las cuales recuperar la tradición es la expresión de la innovación y la posibilidad de la realización de lo comunal y los proyectos de vida de las comunidades étnicas y sociales. Donde la práctica social comunitaria expresa una pedagogía, así como lo hacen las pedagogías de la madre tierra propias de las comunidades indígenas. Vale la pena documentar que es la experiencia de la Maestría de Educación de la Universidad de Antioquia, donde se ha abierto un espacio de investigación y praxis académica centrada en las pedagogías de la madre tierra con la participación de las comunidades indígenas y afrodescendientes.

Para explorar la fecundidad que encierra la relación propuesta entre educación e innovación habría que descentrar lo educativo. Habría que tener presente que los enfoques educativos centrados en la relación entre lo educativo y lo social, entre lo pedagógico y la acción social colectiva demandan un tipo de praxis educativa clara y distinta de los tradicionales, para poder superar aquellos modelos centrados en lo cognitivo y la transmisión de instrucciones y saberes instrumentales. Requiere que se propicie y promueva la comunicación activa y fecunda entre instituciones educativas y entorno social, entre los actores educativos y las comunidades. Demanda que se privilegie el despliegue de la autonomía, la emergencia de nuevas subjetividades, y la relación dialógica entre educación, política y ciudadanía.

El ámbito de las innovaciones sociales en educación abarca tanto aquellas innovaciones o preocupaciones por el devenir de la escuela, las innovaciones pedagógicas o didácticas en la educación formal, como aquellas en el sentido más amplio de lo educativo, los que acontecen por fuera de los ámbitos formales educativos, como la asociada a la educación popular, los procesos de educación comunitaria, la mediada por los medios, la vida en común en las ciudades, el campo y todas aquellas maneras como las comunidades de vecinos se las arreglan para vivir y aprender. Se trata de un conocimiento derivado de la práctica, de la acción reflexiva sobre el medio, los problemas, los recursos disponibles, las interacciones en las que se está inmerso y las opciones de solución posible y factible. Implica organización y aprendizaje social compartido, estas innovaciones son expresión de la inteligencia colectiva de grupos humanos y organizaciones situadas.

Podríamos decir que una innovación social en educación es aquella IS (innovación social) que se da en el ámbito educativo en su acepción más amplia, que cambia vidas, tanto de las personas como de las comunidades, sean estas educativas, barriales, étnicas o sociales. Una característica básica de la innovación social en educación es que se basa en la relación yo-tú y no en la relación yo-eso. Por lo que se diferencia de los meros emprendimientos y de las innovaciones orientadas por los valores y mecanismos de mercado. Tendría que ser una educación que logre superar la obsolescencia en la educación que señala Bateson (1980, p. 192), que permita volver a la trama de la vida y superar los dualismos propios de la modernidad, la separación entre espíritu y naturaleza, entre hecho y valor, entre mente y cuerpo.

El área de estudios culturales y decoloniales

Los aportes del área de estudios culturales y decoloniales permiten afirmar que la tecnología que se ha añadido al sistema y que nos tiene en riesgo nace de las entrañas del período de la Ilustración. De sus paradojas y de la imposición de la primacía de la razón, y de aquel humanismo centrado en la invención de los universales de la modernidad. Un universal del hombre y sus derechos que niega la diversidad y niega a aquel otro que no tiene alma, para el que no existen los derechos universales del hombre, objetos de la curiosidad de la ciencia colonial, una tecnología que niega la diversidad y la autonomía de lo no civilizado. Esta perspectiva clama por el reconocimiento de lo pluriverso.

Boaventura de Sousa Santos en la introducción general del libro *Emanipación social y violencia en Colombia* (Santos y García, 2004) habla de los epistemicidios que se dan en el proceso de dominación colonial, con la imposición de la episteme del colonizador y el desconocimiento y aniquilación de las epistemes de los pueblos sometidos y colonizados. Este espíritu colonial invade el mundo académico y se expresa en la postura soberbia y de superioridad que se asume con relación al conocimiento que producen las comunidades académicas, postura criticada por Fals Borda y Paulo Freire, quienes parten de la necesidad de reconocer los saberes populares y ancestrales, y llaman a la humildad y el reconocimiento de la riqueza de la diversidad de saberes que hay en América Latina y en el mundo.

Este malestar en la cultura se expresa con mayor vigor con el desarrollo de la techno-ciencia y el afán incansable de producir conocimiento para la explotación y la dominación tanto de la naturaleza como de otros seres humanos. Se trata de la tensión que plantea Bateson (1998) en su ensayo “Propósito consciente y naturaleza”, cuyas consecuencias no son otras que las que hoy se reflejan en el consumismo, el modelo neoliberal de desarrollo y la sociedad del riesgo en la que devenimos producto de las cegueras del conocimiento de las que habla Morin (1999). Aquellas cegueras del conocimiento que emergen cuando la ciencia se ideologiza y se usa para el sometimiento y la dominación. En esta ceguera pensamos que la frontera es externa al ser humano, a sus valores y sentido de la vida, como lo expresa el informe de Vannevar Bush *Science, the endless frontier* (Ciencia frontera sin fin) al referirse a la ciencia, como lo recogen las expresiones



de la cultura académica tradicional cuando se refiere a la necesidad de mover las fronteras del conocimiento. Esta tensión caracteriza el advenimiento de los tiempos históricos.

Desde la emergencia de la gran paradoja que nos atraviesa desde que terminaron los tiempos no históricos, luego de la revolución neolítica, como señala Berman (2004), pasamos de un mundo de relacionamiento horizontal de pequeñas comunidades de homínidos a un relacionamiento axial transido por jerarquías y dominaciones. Preguntar por la posibilidad de una polinización cruzada entre cosmogonías y pedagogías diversas es preguntar si es posible superar las expresiones hegemónicas prevaecientes en la cultura occidental. La cultura moderna jalonada por el cuatrimotor de la ciencia, la técnica, el estado nacional, el capital que dominan la megamáquina de las sociedades contemporáneas en un proceso de globalización creciente (Morin, 2003).

El conocernos y reconocernos como semejantes pero diversos, implica el reto del diálogo intercultural en una perspectiva crítica, en una perspectiva capaz de resistir los intentos de sometimiento y sojuzgamiento que se da desde lo que Santos (2010) llama la *epistemología abismal*; una epistemología a partir de la cual se ha negado al diferente, al subalterno, al colonizado; que da pie a la paradoja de la modernidad y su ideario de igualdad, fraternidad y libertad a la que no tienen acceso los pueblos colonizados, sometidos, aniquilados y sojuzgados. De allí que la relación dialógica entre diálogo intercultural y pedagogías otras demanden el tejer conversaciones desde el sur metafórico. Una red de conversaciones en las que se entrecrucen las más diversas expresiones culturales y las pedagogías otras. Las pedagogías del sur: decoloniales, de la madre tierra, del oprimido, de la esperanza... cuestionan la escuela tradicional a la par que a la academia.

La crítica de los universales homogenizantes del patriarcalismo, el colonialismo y el imperialismo solo se puede adelantar desde la praxis. Desde una praxis reflexiva, comprometida con la vida y las comunidades. La resistencia, oposición y liberación de todas las formas de colonización, imperialismo y patriarcalismo parte de la concientización sobre su existencia y el reconocimiento de sus más diversas manifestaciones. Este proceso demanda unas posturas epistemológicas y pedagógicas apropiadas. Una epistemología y una pedagogía situada, crítica, incorporada a la cultura local, al saber hacer de las comunidades y los sujetos cognoscentes.

Bateson (1993) señala como todo error humano es en el fondo un error epistemológico. No se puede hacer una crítica de estas dominaciones sin una postura epistemológica apropiada. Parte de la razón de ser de la dominación colonial, del patriarcalismo y de todas las manifestaciones de las dominaciones imperiales están en que no son vistos, ni reconocidos como tales, parten de una ceguera epistemológica, del no ver que no se ve. Las epistemologías del sur están en la tarea de correr el velo de nuestras cegueras, pero deben ser trabajadas desde y con las comunidades.

Así como la diversidad biológica es necesaria para la permanencia de la vida en el planeta, la diversidad cultural es necesaria para nuestro devenir humano.



Los retos de la tecnociencia y la posthumanidad están latentes, la pesadilla de 1984 de Orwell o del mundo feliz de Huxley están a la puerta de nuestra casa, de nuestra tierra-patria. La posibilidad de sobrevivir y del devenir humano descansa en nuestra capacidad de soñar, en nuestra capacidad de amar y sentir. En nuestra capacidad ser compasivos y solidarios. Todo ello demanda de una pedagogía de la esperanza, de la indignación, del oprimido, de la autonomía como las enunciara Freire en su praxis vital.

El potencial creativo y transformador de las pedagogías del sur (decoloniales, de la madre tierra, de la esperanza) es producto de una manera distinta de concebir el conocimiento y sus aplicaciones, de pensar y vivir la vida. El conocimiento no son bits de información, el conocimiento es producto emergente de nuestra interacción con otros para adaptarnos al entorno, es conocimiento vivo, incorporado al saber hacer de las comunidades, de la cultura y de los sujetos que la viven. Hablamos de pedagogías en plural para destacar que no solamente en el ámbito formal, escolarizado se produce el hecho educativo, que no hay una única mirada a la acción educativa, así como hay diversidad de expresiones y espacios en los que acontece el quehacer educativo, así mismo hay diversidad de enfoques y perspectivas pedagógicas. Pedagogías que no solamente hacen referencia a la producción del saber pedagógico desde la academia y las escuelas de pensamiento que allí tienen expresión, sino que también se refieren a pedagogías y saberes otros, propios de las comunidades étnicas y populares.

Adicionalmente hay múltiples expresiones en las comunidades, los movimientos sociales y en la academia crítica que deben ser recogidos y tomados en cuenta en el proceso de construcción de nuevos tejidos conversacionales alrededor de nuestro futuro común, de nuestros sueños y esperanzas. Partiendo de nuestras propias experiencias y su apertura al diálogo con las experiencias de los otros en resistencia y lucha por una nueva utopía, por un mundo mejor, podemos empezar de allí, por donde más.

Diálogo de saberes y la praxis de UNIMINUTO

De las anteriores sesiones se desprende como necesidad y posible salida a la crisis presente, el diálogo de saberes. Diálogo que parece imposible en una sociedad acostumbrada a los universales, a la negación del otro, a una única verdad. Además, con una educación que no educa para el diálogo, la investigación y la conciencia crítica (Freire, 1971). Lo que nos lleva a preguntar por las condiciones que propician y viabilizan tal diálogo. Un diálogo que haga visible todo aquello que el paradigma dominante niega: nuestra diversidad, nuestra excepcionalidad como sujetos individuales y colectivos.

La posibilidad de diálogo y polinización cruzada entre cosmogonías y pedagogías diversas pasan por el reconocimiento del otro, como un legítimo otro en la convivencia (Maturana, 1991). Esta condición tiene que ver con recuperar las aspiraciones de la razón substantiva y confrontar las de la razón instrumental (Quijano, 1988). La posibilidad de diálogo será una condición emergente del cambio de nuestra cultura, del cambio de las redes de conversaciones en las que



nos movemos, significan pasar de las conversaciones para el sometimiento y el control, a las conversaciones para el devenir humano, para devenir más solidarios y mejores ciudadanos.

Una puerta de entrada para estos diálogos interepistémicos la presenta Arturo Escobar (2016), al poner a conversar el área de estudios para la transición con su experiencia con los movimientos sociales del pacífico colombiano. Destaca en su propuesta las posibilidades que ofrecen los aportes de Manzini (2015) respecto del diseño para la transición, que aplicados a la experiencia con los movimientos sociales le llevan a proponer trabajar el diálogo entre teoría política y acción colectiva en el norte y el sur globales, buscando la aplicación del diseño de transición para la realización de lo comunal. En una óptica similar Boaventura de Sousa Santos invita a aprender de los caminos recorridos por Fals Borda y Paulo Freire.

Fals Borda en su búsqueda intelectual confronta dos barreras, la primera originada en el encerramiento de la universidad en sí misma, su enclaustramiento, su lejanía con el mundo del pueblo, sus necesidades y sus luchas; la segunda, ligada al tipo de saberes que circulan en la universidad, su eurocentrismo, que sobre la base de privilegiar la razón instrumental y el método científico, niega otras epistemes, invisibiliza otros saberes. En una universidad que atrapada en el afán tecnocientífico, tiene por lo general una agenda de investigación orientada cada vez más por el mercado (incluido los del conocimiento reflejado en los rankings y las citas), en la que poca atención se presta a la investigación comprometida con las necesidades de conocimiento de las comunidades populares y las minorías étnicas.

El academicismo y el eurocentrismo son dos obstáculos a vencer si se quiere devenir una academia crítica. Una academia crítica sale de la universidad, entra en diálogo fecundo y en condiciones simétricas con los saberes propios de las comunidades, se hace responsable del conocimiento que produce, circula y usa. No se trata de una academia contraria a la ciencia, sino del cientificismo, rigurosa en el saber que produce, pero comprometida con una agenda de investigación en diálogo con las demandas de conocimiento de las comunidades, étnicas, comunitarias, populares. Una academia comprometida con la vida que se abre a los saberes ancestrales y populares, a sus formas de vida, a su cultura, a sus esperanzas y angustias. Una academia que reconoce otros mundos de experiencia y de formas de conocer y dar cuenta del mundo. Una academia que se abre al diálogo interepistémico e intercultural. Asumiendo los retos epistemológicos y pedagógicos que tal propósito encierra. Asumiendo su compromiso vital con la vida y la condición humana.

Freire en su praxis apeló siempre a la pedagogía dialógica, una pedagogía centrada en el reconocimiento del otro como un legítimo otro, que parte de la aspiración a la libertad y la concientización sobre su valor y necesidad para devenir mejores seres humanos, para vivir mejor con plena consciencia de nuestros derechos y deberes. Una pedagogía centrada en el diálogo crítico y comprometido con la vida. Las prácticas, conceptos y experiencias de vida de Freire y Fals Borda son un referente para armar ese tejido conversacional que demanda el momento presente de América Latina en búsqueda de abrir caminos a nuevas utopías y esperanzas para nuestro futuro compartido como parte del sur contrahegemónico.

Todo lo cual nos lleva a reconocer que hay múltiples expresiones en las comunidades, los movimientos sociales y en la academia crítica que deben ser recogidos y tomados en cuenta en el proceso de construcción de nuevos tejidos conversacionales alrededor de nuestro futuro común, de nuestros sueños y esperanzas. Partiendo de nuestras propias experiencias y su apertura al diálogo con las experiencias de los otros en resistencia y lucha por una nueva utopía.

La praxis de UNIMINUTO ha estado marcada por la búsqueda de experiencias que propicien tal diálogo. Juliao (2002, 2007, 2011, 2013, 2017a, 2017b) ha sido la persona que ha fundamentado desde su quehacer docente e investigativo el modelo pedagógico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Un modelo sustentado en la praxeología, en el vínculo entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Un modelo cuyo fundamento persigue superar las dicotomías heredadas de la ilustración y de aquella concepción de la modernidad centrada en la racionalidad instrumental. Un modelo que busca superar el desencantamiento del mundo que llevo a la escisión entre razón y emoción, entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica, entre hecho y valor, entre espíritu y naturaleza (Bergman, 1987).

Su trabajo deja claro que no hay una única perspectiva sobre lo que se entiende y lo que significa la praxeología como *corpus teórico*, sobre sus implicaciones y potencialidades para orientar la práctica educativa y la acción social. Distingue dos grandes vertientes la anglosajona y la francesa. La primera signada por el pragmatismo, la segunda por la reflexividad sobre la acción. Parte del trabajo de fundamentación epistemológica y pedagógica del tipo de educación social y pedagogía social para la innovación y la transformación social, tiene que ver con profundizar sobre la praxeología, sus vertientes y desarrollos, sus fundamentos epistemológicos y sus implicaciones pedagógicas y didácticas.

La praxeología, como se entiende y aplica en el modelo educativo de UNIMINUTO, es “un paraguas” en el que confluyen varios tipos de pedagogías, como lo fundamenta Juliao en la producción académica arriba referida. En sus palabras:

La pedagogía praxeológica reagrupa un número importante de elementos interdependientes y complementarios [...] El objetivo aquí es ilustrar la naturaleza multiforme de la pedagogía praxeológica, que actualiza enfoques cuya característica común es que contribuyen a la actualización del potencial humano de las personas y las comunidades (Juliao, 2013, p. 91).

Amén de abrir conversaciones con las más diversas expresiones pedagógicas, lo que rescata y resalta es la centralidad de la reflexión sobre la práctica educativa para un vivir mejor, un vivir más humano.

Ahora bien, esta labor de poner a hablar la praxeología con las ciencias sociales y con las diversas pedagogías, sus aportes y apuestas, ahora se ve interpelada por nuevas exigencias, como las derivadas del reconocimiento de la pluriversidad de nuestro devenir humano. Lo que nos coloca frente al reto del diálogo de saberes. Diálogo que parte de la necesidad de reconocer la diversidad epistémica y pedagógica, que surge de la necesidad de tener en

cuenta las cosmogonías y conocimientos de las comunidades. Lo que demanda un auténtico diálogo de saberes y epistemes, centrado en la relación yo-tú, en la confianza y la solidaridad. Que además parte de reconocer la valía de cada persona, de cada expresión de la cultura emergente de las más diversas formas de nuestro devenir en humanidad. Expresiones culturales como las que encontramos en las poblaciones subalternizadas, con su riqueza étnica y cultural (afrodescendientes, indígenas, raízales, rom, campesinos, etc.). Buena parte de esta apertura ha venido de la mano de los estudios decoloniales, el feminismo, las epistemologías del sur, las corrientes críticas del desarrollo.

Los retos para la investigación y la docencia

Frente a la tensión inicial planteada entre propósito consciente y naturaleza, coincidimos con Bateson (1980) en que: “El sólo rigor es la parálisis mortal, pero la sola imaginación es la insania” (p. 192). Que el énfasis debe estar en los procesos, las relaciones, las conversaciones vivas entre devenires humanos. Sortear este dilema demanda de un cambio importante en la cultura, incluida la cultura académica. Un cambio que parte de diferenciar las relaciones “yo-tú” de las relaciones “yo-eso”, donde estas últimas resaltan la relación del sujeto con un mundo de cosas, las cuales están sujetas a dominación y control, donde el propósito es más importante que el amor; siendo el amor la emoción que está en el centro de las relaciones “yo-tú” (Buber, 2013).

Los viejos debates sobre la investigación básica o la aplicada se reviven hoy de manera renovada alrededor de los modos de hacer investigación: modo uno o académica, modo dos o en contextos de aplicación, y modo tres o posacadémica (Gibbons *et al.*, 1994; Jiménez-Bueno, 2009; Acosta y Carreño, 2013). Donde las preguntas básicas son investigación de quién, con quién y para qué. Pasando de la investigación de los grupos universitarios, a los grupos de investigación y desarrollo relacionados con las empresas, a la investigación con y desde las comunidades.

Desde el área de los estudios culturales y el pensamiento decolonial, las categorías, las preguntas y desarrollos son otros, más centrados en el reconocimiento de la autonomía y los saberes propios, se propone el reto del diálogo interepistémico e intercultural en el proceso de la realización de lo comunal. El diseño centrado en la persona y las comunidades es el eje de la apuesta de los diseños para la transición (Escobar, 2016; Manzini, 2015; Fry, 2012). Desde esta perspectiva la emergencia de la comunidad, en sus diversos contextos, son parte de la preocupación. Lo educativo no solamente se da en las instituciones formales, sino que se consideran las diversas prácticas socioculturales como prácticas pedagógicas. Una pregunta que habrá que explorar es la relacionada con el tipo de investigaciones e innovaciones que propician la realización de lo comunal.

La investigación y la docencia en innovaciones sociales en educación debe atender un doble reto: el derivado del área de los estudios sobre innovación, así como los relacionados con los estudios culturales y el pensamiento decolonial. Debe encontrar los conceptos y metodologías que le permitan poner en diálogo ambos mundos de experiencia. Este es el reto que Bateson resume en la tensión entre propósito consciente y naturaleza (1998, pp. 464 ss), que como bien lo

sugiere no es posible volver a la vida idílica de la naturaleza, como tampoco es viable entregarle el alma al diablo (neoliberalismo y tecnociencia). Una aproximación dialógica que abra posibilidades a la polifonía de la vida es necesaria, como la expresa Batjin (1992) en sus aproximaciones a la literatura rusa, como la formulara Freire (1973, 1997, 1998) en sus distintas pedagogías, que resaltan la importancia de la escucha activa, en especial, la escucha de las comunidades y el aprender a leer el mundo social en que vivimos.

Los enfoques educativos centrados en la relación entre lo educativo y lo social, entre lo pedagógico y la acción social colectiva demandan un tipo de praxis educativa clara y distinta de los tradicionales, que por lo general se centran en lo cognitivo y la transmisión de instrucciones y saberes instrumentales. Esta nueva perspectiva obliga a crear ambientes de aprendizaje que propicien el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad creadora e innovadora de docentes y discentes. Requiere que se propicie y promueva la comunicación activa y fecunda entre instituciones educativas y entorno social, entre los actores educativos y las comunidades. Exige que se privilegie el despliegue de la autonomía, la emergencia de nuevas subjetividades, y la relación dialógica entre educación, política y ciudadanía.

En suma, el principal reto de la investigación y la docencia en innovaciones sociales en educación es el de investigar e innovar para la vida, el de enseñar y aprender conjuntamente los modos de cocrear conocimientos y sueños compartidos que permitan transformar vidas, crear mundos.

Referencias

- Acosta, W., y Carreño, C. (2013). Modo tres de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad hoy. *Revista Universidad de la Salle*, (1), 67-87.
- Acosta, W. (2016). *Innovación social educativa*. Bogotá: Redipe.
- Ayestarán, I. (2011). Epistemología de la innovación social y de la destrucción creativa. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 67-91.
- Bateson, G. (1993). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Ediciones Lohlé-Lumen.
- Bateson, G. (1980). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrourtu editores.
- Berman, M. (1987). *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Berman, M. (2004). *Historia de la conciencia. De la paradoja al complejo de autoridad sagrada*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro vientos.

- Benneworth, P., Amanatidou, E., Edwards, M., y Gulbrandsen, M. (s.f). Social innovation futures: beyond policy panacea and conceptual ambiguity. Working paper for the TIK Group Series. Recuperado de http://www.sv.uio.no/tik/InnoWP/tik_working_paper_201501127.pdf.
- Brown, T., y Wyatt, J. (2010). Design thinking for social innovation. Stanford Social *Innovation Review*. Winter. Recuperado de https://ssir.org/articles/entry/design_thinking_for_social_innovation.
- Buber, M. (2013). *Yo y tú y otros ensayos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bush, V. (1945). *Science, the endless frontier*. Washington D.C.: US Government print.
- Dagnino, R. (2014). *Tecnología social. contribuições conceituais e metodológicas*. Florianapolis: EDUEPB. Recuperado de <https://static.scielo.org/scielobooks/7hbdt/pdf/dagnino-9788578793272.pdf>.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Eisler, R. (1990). *El cáliz y la espada*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Freire, P., (1971). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? La concienciación en el medio rural. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza* (3ª edición). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Shor, J. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fry, T. (2012). *Becoming human by design*. Londres/Nueva York: Berg.
- Fuller, S. (2003). The university: A social Technology for producing universal knowledge. *Technology in Society*, (25), 217-234.
- Gnecco de Ruiz, M. (2014). *Innovaciones sociales para la equidad y la inclusión social: el caso de El Minuto de Dios*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Grundy, S. 1998. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción. Vol I*. Madrid: Taurus.
- Howaldt J. et al. 2014. *Theoretical approaches to social innovation. A critical literature review*. Recuperado de https://www.si-drive.eu/wp-content/uploads/2014/11/D1_1-Critical-Literature-Review.pdf

- Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2007). *Educación social. El Minuto de Dios, una experiencia y un modelo*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2013). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2017a). *Epistemología, pedagogía y praxeología: relaciones complejas*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2017b). *La cuestión del método en pedagogía praxeológica*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva*. Recuperado de <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>.
- López, G. (2014). *Innovación: lo social le es inmanente*. En: Investigación y Reflexión, vol. XXII, núm. 2, diciembre, 2014, pp. 123-158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90933005009>. Recuperado 21.02.1017.
- Manzini, E. (2015). *Design, when everybody desiigns: an introduction to design for social innovation*. Cambridge: MIT Press.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Editores.
- Merani, A. (1958). *Nuestros hijos esos desconocidos*. Buenos Aires: Editorial alfa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Morin, E. (2003). *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Munford, L. (1992). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza Universidad.
- Perkins, D. (2005). La enseñanza para la comprensión: como ir de lo salvaje a lo domesticado. *Revista Magisterio* (14, abril-mayo). Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-ensenanza-para-la-comprension-como-ir-de-lo-salvaje-lo-domesticado>
- Phills, J., Deigblmeier, K., y Miller, D. T. (2008). Rediscovering Social Innovation. *Stanford Social Innovation Review*, (Fall 2008). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/James_Phills2/publication/242511521_Rediscovering_Social_Innovation/links/5630f4d208ae3de9381cd631/Rediscovering-Social-Innovation.pdf.
- Quijano, A. (1988). *Otro noción de lo privado, otra noción de lo público*. Cepal, (35), 101-116.
- Santos, B. (2010). *Para descolonizar el occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Prometeo Libros.



- Santos, B., y García, M. (Eds.). (2004). *Emancipación social y violencia en Colombia*. Bogotá: Norma.
- Surikova, S., Oganisjana, K., & Giunberga-Zaile, G. (2015). The role of education in promoting social innovation processes in the society. Society, Integration, education. Proceedings of the International Scientific Conference Recuperado de <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/337>.
- Von Foerster, H. (2006). *Semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- UNIMINUTO. (2012). Sistema de Investigaciones CTI&S-UNIMINUTO: Versión 3.0, diciembre 2012. Bogotá.
- UNIMINUTO. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2>.
- UNIMINUTO. (2015). *Proyecto Curricular del Programa Maestría en Innovaciones Sociales en Educación*. Facultad de Educación-UNIMINUTO.
- UNIMINUTO. (s.f). *Innovación Social*. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/-/innovacion-social?inheritRedirect=true>
www.uniminuto.edu/web/pcis/innovación-social
- Wash, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.