

La educación superior en el contexto de la innovación

Higher education in the context of innovation

¹Alexander Rodríguez-Bustamante, ²Dubis Marcela Rincón Barreto, ³Katerine Restrepo Gómez, ⁴José Federico Agudelo Torres

1 Profesor categoría asistente de la Universidad Católica Luis Amigó. Doctorando en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Docente de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín-Colombia).
Transversal 51A #67B-90.

alexander.rodriguezbu@amigo.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-6478-1414> <https://scholar.google.es/citations?user=F2CwSh0AAAAAJ&hl=es>

2 Profesora y Coordinadora de la Maestría en Neuropsicopedagogía de la Universidad Católica Luis Amigó. Doctoranda en Psicología con orientación en neurociencia cognitiva. Magíster en Neuropsicología Clínica.
dubis.rinconba@amigo.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-8322-889X>

Profesora de la Universidad Católica Luis Amigó. Magíster en Administración y Especialista en mercadeo de la Universidad EAFIT, Ingeniera de alimentos de la Corporación Universitaria Lasallista. Docente de la Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables.

katerine.restrepogo@amigo.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-0328-4259>

4 Profesor de la Universidad Católica Luis Amigó. Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Doctorando en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del grupo de investigación “Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras” Medellín, Colombia.

jose.agudeloto@amigo.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-0916-7707>

Recibido: 27/8/2020

Aprobado: 14/10/2020

Resumen

El artículo resulta de la reflexión acerca de la tendencia en los sistemas, educativos hacia la generación de procesos de innovación y el papel de los protagonistas-participantes académicos en el acto educativo que se circunscribe a

Abstract

This paper results from the reflection on the tendency in educational systems towards the generation of innovation processes and the role of the academic protagonists-participants in the educational act that is limited to a possible

una modernidad posible para la acción y la transformación. El objetivo es generar la reflexión abierta entre la Educación Superior contextualizada con la innovación, como provocación inicial en tiempos de una escuela que posibilite la conversación, la creatividad, en suma: el encuentro. como método se realizó una revisión narrativa de aquellos estudios y documentos que relacionan la educación superior con procesos de innovación, realizados en entre los años 2005 y 2018. Para la discusión fue necesario asumir una postura sobre los conceptos de educación, educación superior, innovación e innovación disruptiva, lo que implicó el salto paradigmático hacia una educación-otra; se presentan algunos elementos diferenciadores entre educación y aprendizaje. Como conclusión se deja abierta la discusión frente la capacidad de la educación superior para asumirse en la relación dialéctica educación-innovación en el contexto de la sociedad moderna y sus consecuentes puntos de encuentro.

Palabras clave: Educación; sistemas educativos; innovación; innovación disruptiva, escuela.

modernity for action and transformation. The objective of this article is to enable open reflection among Higher Education contextualized with innovation, as an initial provocation in times of a school that enables conversation, creativity, in short: the meeting. In the method, a narrative review of those studies and documents that relate higher education with innovation processes, carried out between 2005 and 2018, was carried out. For the discussion it was necessary to assume a position on the concepts of education, higher education, innovation and disruptive innovation, which implied the paradigmatic leap towards an education-another; Some differentiating elements between education and learning are presented. In conclusion, the discussion is left open in the face of the capacity of higher education to be assumed in the education-innovation dialectic relationship in the context of modern society and its consequent meeting points.

Keywords: Education; Educational systems; innovation; disruptive innovation, school.

INTRODUCCIÓN

Cuando se piensa en la Educación es posible reconocer las múltiples concepciones que de ella existen –Todas son-

resultado de las construcciones que han realizado hombres y mujeres, a lo largo de la historia, desde sus experiencias en comunidad. Se ha llegado a consensos en su conceptualización y también a la po-

sibilidad de lograr su construcción como disciplina y ciencia. En palabras de Foucault (2006, 2007), la educación surge como sistema dentro de un proceso, el cual puede entenderse desde la noción del medio o del espacio donde ocurre la acción gubernamental, es decir, donde el medio emerge como la posibilidad y el hábitat de la naturalidad humana de ciertas lógicas artificiales. Según Rubio (2013), la inclusión de la idea del medio, como aquel espacio en donde tendría lugar la interacción de la población, trajo consigo el imaginario de que la comunidad se organizaría como sistema relacional en él. Así, después de la mitad del siglo XX, la educación se configuró como una de las tecnologías más importantes de la gubernamentalidad (Foucault, 2007) se comprendió como sistema o sistema educativo, producto de la construcción de cada estado; el cual, entre otras cosas, debe estar en la capacidad de equipar, comparar y evaluar en relación con otros sistemas (Rubio, 2013).

Por su parte, la Educación cumple un papel estratégico en el proyecto de desarrollo económico, social y político en el que está comprometido un país (Misas, 2004). No obstante, la educación superior en Colombia enfrenta retos importantes, entre los que se destaca, tener la capacidad para formar nuevas generaciones que puedan asumir de manera competente y responsable los compromisos que demanda la construcción de la nueva sociedad que se encuentra en proceso de desarrollo.

Martínez-Boom (2004) en su texto *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*, hace una invitación a la refundación de los sistemas educativos y ello supone la integración escuela, maestro y educación como una de tantas formas de transformación social, con el reto consecuente de un nuevo rol que ha de tener la educación; máxime, la relevancia que ha adquirido el hecho de la incorporación y uso de la tecnología, específicamente, las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación-TICs, en el aula, al considerarse un indicador de innovación en educación. La novedad y de esos nuevos roles radican en la visibilización de acciones que transformen lo social iniciando por cada uno de los protagonistas en el acto educativo (estudiantes, maestros, familia, directivos y contexto). Lo vital aquí para la humanidad se encuentra en la vía de un ser humano transformado que pueda transformar la escuela en todas sus esferas de actuación.

Cuando se habla de innovar, es posible evocar elementos relacionados con el uso y la aplicación de la tecnología, dicho en otras palabras, es como si la innovación fuera directamente proporcional a la instrumentalización de un computador o de la Internet. Pero no debe darse por hecho que, en el contexto de la sociedad moderna, todas las personas que tienen acceso a dichos elementos están en la capacidad de innovar. En su lugar, la innovación supone una experiencia de disonancia, es decir, una sensación de pérdida de cohe-

rencia entre las necesidades del medio y los recursos existentes, por lo que se requiere trazar nuevas rutas, que permitan alcanzar los mismos objetivos, mediante estrategias distintas. Por tanto, la innovación en la educación no es un asunto del qué enseñar, pues este se encuentra definido y corresponde a los objetivos de los sistemas educativos que haya definido cada Estado; sino del cómo lograr mejores procesos y resultados en la educación. Conviene advertir que en la Educación Superior se han posibilitado niveles transformacionales que van más allá del cumplimiento de sus funciones sustantivas. En ellas emerge la firme intencionalidad de cambio social, se viabiliza la innovación (ambas) la tecnológica y la social que apuntalan sociedades y potencian comunidades completas frente a los problemas que pueden aquejar a diversos grupos poblacionales.

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una revisión narrativa, que articula el concepto de innovación a la educación superior y plantea una alternativa de solución frente a la emergente crisis que enfrenta la educación tras la incorporación de dicho concepto en el marco de las tecnologías de la información y la comunicación.

DESARROLLO

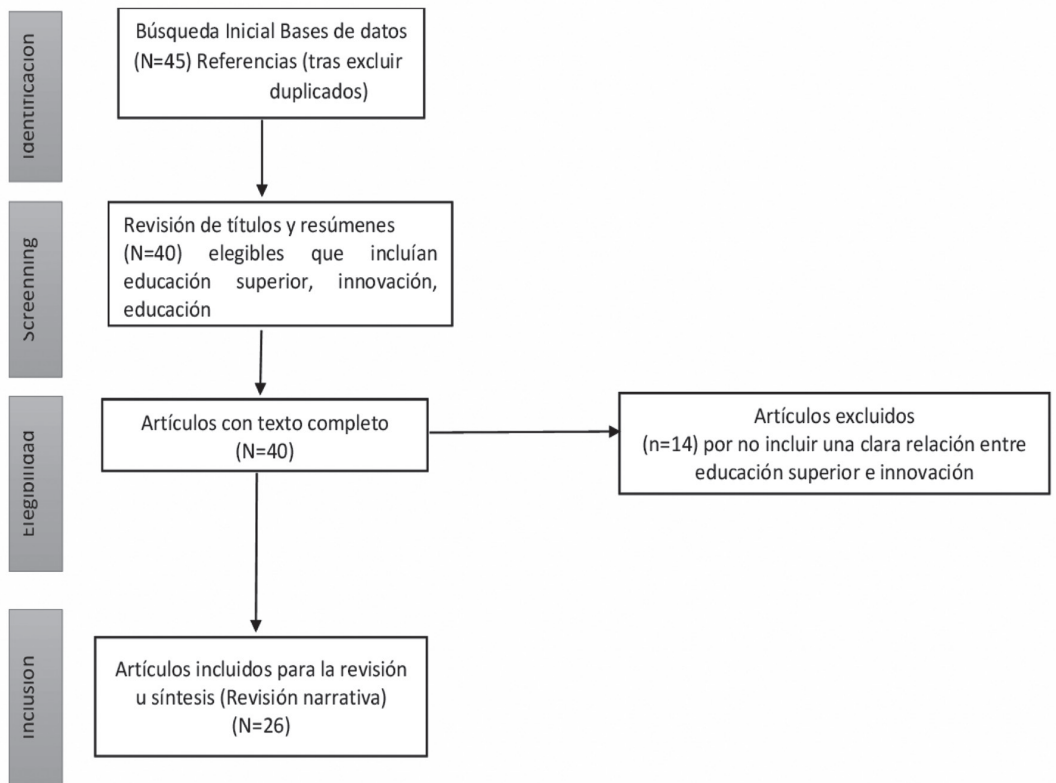
Materiales y métodos

Se realizó una revisión narrativa de aquellos estudios y documentos que relacionan la educación superior con procesos de innovación, realizados en entre los años 2005 y 2018. La búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos EBSCO, Science Direct y Proquest y se utilizaron los descriptores “educación” “innovación” “educación superior” “innovación en educación” tanto en inglés como en español. Adicionalmente, se utilizó una búsqueda en cadena recuperando estudios de la fuente primaria. No se consideró literatura gris.

Métodos de revisión

Para sistematizar el análisis de la calidad de los estudios se revisó la información referente a título, los autores y metodología desarrollada. Para el análisis crítico de la lectura se tuvieron en cuenta los criterios de revisión de la guía CASPe. En esta revisión se incluyeron un total de 26 estudios. Los resultados de la búsqueda se indican en la figura 1.

Figura 1. Resultados de la revisión



Fuente: Los autores (2019)

RESULTADOS

Los resultados de la revisión narrativa, los cuales han sido agrupados bajo tres grandes apartados así: La universidad ¿Educación superior?; la innovación una

ruta para la educación superior y la innovación como un acacer ético en la escuela. A continuación, se presenta la tabla de resultados.

Año	Autor	Título	Resultados
2005	Arbonés, G	Filosofía en la escuela, la práctica de pensar en las aulas	Para combatir los dogmatismos que intentan imponerse, nada mejor que recuperar la curiosidad, el diálogo, la indagación, la duda o la misma intelectualidad entre el alumnado y entre el profesorado, y evitar de ese modo la total alineación o indiferencia hacia la que se nos empuja. En estas páginas el lector encontrará reflexiones, experiencias y propuestas para trabajar la filosofía en todos los niveles educativos de las aulas. Aportaciones todas ellas que ponen de relieve la importancia de enseñar a pensar y a comunicarse en la escuela.
2007	Castellan o. H.	El pensamiento crítico en la escuela	El autor plantea que no es fácil hablar de la complejidad del pensamiento situado, porque los escenarios sociales en los que hoy se ejerce ese pensamiento ofrecen a las infancias y juventudes opciones de vida muy diferenciadas, que se definen esencialmente en función del hogar en que les haya tocado en suerte nacer. Y fundamentalmente no es fácil, porque la crítica surge de una insatisfacción fundante, de unos deseos de trascender la realidad, de una cierta vocación por la paradoja. Y desde esta concepción, enseñarle a un alumno a ser 'técnicamente crítico', parece casi un absurdo.

-
- 2009 Bautista, La
M profesionalizaci
ón docente en
Colombia Desde la perspectiva de la sociología,
se pretende analizar cuáles podrían
ser las implicaciones sociales y
ocupacionales del Nuevo Estatuto de
Profesionalización Docente (Decreto
1278 de 2002) en el cuerpo docente
estatal, a partir de su comparación
analítica con el anterior estatuto
(Decreto 2277 de 1979). Para tal fin,
fue desarrollada la categoría
profesionalización docente.
-
- 2009 Baregheh Towards a
, A., Multidisciplinar
Rowley, y Definition of
J., & Innovation.
Sambroo
k, S Se utilizó una revisión de la literatura
para generar un conjunto
representativo de definiciones de
innovación organizacional, incluidas
las definiciones de las diferentes
literaturas disciplinarias de economía,
innovación y espíritu empresarial,
negocios y administración, y
tecnología, ciencia e ingeniería. Se
realizó un análisis de contenido de
estas definiciones con el fin de
destacar los atributos clave
mencionados en las definiciones y
perfilar los descriptores utilizados en
relación con cada atributo.
-

2010	Hacker, A., & Dreifus, C	Higher Education? How Colleges are Wasting Our Money and Failing Our Kids—and What We Can Do About It	Los autores argumentan de manera incisiva que el estilo estadounidense de educación superior, ahora un negocio de 420.000 millones de dólares al año, ha perdido de vista su misión principal: la educación de los adultos jóvenes. Siguiendo los mitos y mantras, investigan el verdadero desempeño de la Ivy League, la siniestra influencia de la tenencia, una dependencia malsana de los maestros a tiempo parciales y las enormes burocracias que ahora tienen vida propia.
<hr/>			
2010	Mélich, J.	Ética de la compasión	La ética es la respuesta a una interpelación que pone en cuestión el orden moral. Lo que nos convierte en humanos no es la obediencia a un código universal y absoluto sino el reconocimiento de la radical vulnerabilidad de nuestra condición y el hecho de no poder eludir la demanda del dolor del otro.
<hr/>			
2011	Christensen, C., Horn, M., Caldera, L., & Soares, L.	Disrupting college: How disruptive innovation can deliver quality and affordability to postsecondary education.	El artículo se construyó inductivamente y se ha probado deductivamente en todas las categorías ya través de anomalías. Se han empleado para hacer que la innovación sea mucho más predecible en una variedad de sectores, desde el lucrativo al no lucrativo al gubernamental y desde el altamente regulado al desregulado

- | | | | |
|------|--------------|---|--|
| 2011 | Hanushek, E. | How much is a good teacher worth? | El autor manifiesta que la sociedad debería estar dispuesta a considerar reformas más radicales que las habituales en las últimas décadas. Salarios varias veces superiores a los de los profesores remunerados hoy en día estaría económicamente justificado si los profesores fueran compensados de acuerdo con su eficacia. Pero a menos que podamos reemplazar el sistema actual con uno que vincule mejor al maestro |
| 2012 | Biesta, G. | Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro | Este artículo proviene de una preocupación por los desarrollos particulares que se han venido dando en las instituciones educativas, alrededor de la desaparición de la enseñanza y la consecuente desaparición del maestro. Como conclusión el autor plantea Quizá solo deba decir una cosa como conclusión y es que los maestros deben enseñar, se les debe permitir enseñar, y más aún, deben tener el coraje de enseñar. |
| 2012 | Hyman, P. | In the year of disruptive education | En retrospectiva, 2012 bien puede recordarse como el año en que la tecnología de Internet permitió la popularidad de los MOOC, o cursos en línea abiertos masivos. Una forma de educación disruptiva o transformadora que actualmente crece a un ritmo meteórico. No hay duda de que el mundo de la |

No hay duda de que el mundo de la educación cambiará de manera fundamental en los próximos 5 a 10 años. También predice que los grandes Universidades tendrán que transformar sus instituciones o se volverán irrelevantes. La gran oportunidad aquí es que vamos a poder brindar a todos, sin importar dónde se encuentren, ya sea que tengan dinero o no, la capacidad de aprender y avanzar en sus vidas y en sus vidas y carreras.

-
- | | |
|---|---|
| 2013 Kelly, K., & Senchak, M. Disruptive innovation: The HarmonyLoan rate change at a click | Los autores plantean que los MOOC son realmente innovaciones disruptivas o innovaciones educativas que perturban el estado actual sin eliminar los viejos modelos de negocio educativo. Para que los MOOC sean disruptivos, tienen que: abrir mercados compitiendo con las empresas existentes utilizando modelos comerciales de bajo costo; mejorar más allá del nivel de los competidores originales, teniendo en cuenta las diferencias de precios; y mejorar la calidad y reemplazar las firmas establecidas. |
|---|---|
-
- | | |
|--|--|
| 2014 Gore, H. Massive Open Online Courses (MOOCs) and their impact on academic library services: | 2012 fue un año de cambios rápidos para la educación con la llegada de los MOOC, cursos masivos abiertos en línea, disponibles para que el mundo los use para aprender de forma gratuita. Pero, ¿qué significa |
|--|--|

exploring the issues and challenges

esto para el papel del bibliotecario? ¿Cómo ha cambiado el panorama de la educación y cuáles son los problemas y desafíos que enfrentan ahora los bibliotecarios? Este artículo revisa la posición de las bibliotecas en el surgimiento de los MOOC y el papel que podría desempeñar un bibliotecario dentro de la investigación, producción y presentación de los MOOC.

2014 Davis, S., Curricular & Integration as Innovation: Faculty Insights on Barriers to Institutionalizing Change.

Con base en datos de grupos focales de 50 mentores docentes, documentando las percepciones de los docentes sobre los desafíos para inclusión de investigación y actividades creativas el plan de estudios. Concluimos con sugerencias prácticas para otras instituciones que buscan implementar iniciativas de cambio innovadoras en general y ampliar las oportunidades de investigación de pregrado y actividades creativas en particular.

2014 Langen, F., & Bosch, H. Massive open online courses: Disruptive innovations or disturbing inventions?

Según Christensen y Horn, los cursos en línea abiertos masivos (MOOC, por sus siglas en inglés) sirven a los no consumidores. Aunque son limitados en los servicios que brindan en comparación con las universidades tradicionales, ofrecen educación gratuita y accesible a un público más amplio, que no puede pagar la

provisión tradicional. Sin embargo, esta es una característica de la educación a distancia en línea en su sentido más amplio, como se puede leer en los informes de la UNESCO.

2015 Carey, K. The end of college: Creating the future of learning and the University of everywhere.

Carey sostiene que las universidades tradicionales están pasadas de moda y son egoístas y que, inevitablemente, las innovaciones en la tecnología educativa transformarán y mejorarán la educación superior.

Los estadounidenses se decidieron por el modelo híbrido en un intento de fusionar estas múltiples visiones de la educación superior. la "Universidad de todas partes" proporcionará a los futuros estudiantes experiencias de aprendizaje mejoradas (y más rentables).

2015 McClure, K. Exploring Curricular Transformation to Promote Innovation and Entrepreneurship: An Institutional Case Study.

Basándose en un estudio de caso institucional, este artículo examina por qué una universidad pública de investigación inició y apoyó ofertas curriculares y co-curriculares en un esfuerzo por involucrar a todos los estudiantes en la innovación y el espíritu empresarial. Se presentan cuatro fundamentos extraídos de 31 entrevistas: la percepción de las demandas del mercado laboral, el interés de los estudiantes, las donaciones privadas y la competencia con otras instituciones. Estos fundamentos se analizan y

conectan con perspectivas conceptuales sobre la formación y transformación de los planes de estudio en la educación superior.

-
- | | | | |
|-------|---------------------------------------|--|--|
| 2015 | Abúndez, E.,
Fernández, F.
Meza | Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. | El uso de Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel medio superior, aplicado a estudiantes del segundo semestre de México y Colombia. Entre los resultados encontrados el sexo femenino obtuvo mejor desempeño académico con esta forma de aprender; así mismo destaca el uso de la tecnología celular y lo más importante que existe un fuerte vínculo de comunicación entre la comunidad académica y Facebook, que permite deliberar cualquier tema de estudio de forma colaborativa y constructiva |
| <hr/> | | | |
| 2016 | Dee, J. | Universities, teaching, and learning. | Los administradores y académicos de la educación superior tienen a disposición una amplia gama de prácticas pedagógicas que se han demostrado en algunas investigaciones ser efectivas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dichos estudios sugieren que los estudiantes pueden aprender más efectivamente a través de actividades experienciales, colaborativas y basado en problemas que integran y sistematiza múltiples dominios de contenido. Adicionalmente, la |

investigación indican que las prácticas docentes pueden ser más efectivas cuando se construyen alrededor de los estudiantes antes que en los conocimientos.

-
- | | | | |
|-------|---|--|---|
| 2016 | Engovat
ova, A.,
&
Kuznets
ov, E. | A Plan for the
Grow of the
Knowledge
Economy in
Russia | En un esfuerzo por ser más competitivas a nivel mundial, las universidades rusas están intentando reinventarse a sí mismas como nuevos centros de innovación y espíritu empresarial. En este artículo, analizan más de cerca lo que se debe hacer para completar la transformación del sistema universitario ruso. Basado en la experiencia del mundo real de las instituciones educativas rusas que están a la vanguardia de la tendencia Universidad 3.0, el documento analiza algunos de los cambios específicos que deben realizarse, como la introducción de una oficina formal de transferencia de tecnología dentro de cada universidad. |
| <hr/> | | | |
| 2017 | Krupar,
A., &
Eldesouk
y, M. | The Right to
education index
2018: Methods
consultation
notes. | El proyecto Derecho a la Educación Index (RTEI) del Fondo Educativo RESULTS, es un monitoreo educativo innovador y herramienta de promoción que une a las organizaciones de la sociedad civil (OSC) que trabajan en la promoción del derecho a la educación para todas las personas, en todas partes. En todo el mundo, 263 millones de |

niños y jóvenes no están en la escuela primaria o secundaria, muchos de los cuales viven en el África subsahariana y el sur de Asia.¹ La tasa neta de matriculación primaria global ha mejorado poco desde 2005, pasando del 87% al 91% en 2013.

2018	Cabeza, L., Zapata, Á. y Lombana, J.	Crisis de la profesión docente en Colombia: percepciones de aspirantes a otras profesiones.	En este artículo se evalúan las percepciones de estudiantes recién egresados que no optaron por la carrera docente. Se utiliza análisis descriptivos y de escalamiento multidimensional, técnica multivariante que permite identificar y visualizar las preferencias y percepciones de los encuestados.
2018	Rubio, D. y Mendoza, R.	El aprendizaje y el campo pedagógico: algunos conceptos fundamentales.	El artículo parte de la importancia de pensar el aprendizaje como un concepto central para el campo pedagógico, a partir de preguntas como: ¿qué significa que educación y aprendizaje constituyan una misma práctica de discurso hoy? o ¿qué quiere decir que el maestro contemporáneo garantiza aprendizajes? Se pretende proponer algunos elementos de discusión, poniendo en suspenso la idea del aprendizaje como un asunto del orden de la psicología, para repensarlo como una cuestión que hoy resulta estratégica para la pedagogía.

2018	Rubio-Gaviria, D. y Lockman, K.	El imperativo de la inclusión por habitabilidad: el sujeto aprendiente.	El artículo presenta, en primer lugar, una caracterización sobre los alcances y los límites del trabajo con inspiración genealógica, como posibilidad para la investigación en educación, en segundo lugar, una lectura de los procesos de in/exclusión, con principal énfasis en la Modernidad; y finalmente, algunas posibilidades para pensar el imperativo contemporáneo de la inclusión, como un asunto que llamamos inclusión por habitabilidad, que tiene como característica fundamental la concepción del aprendizaje como posibilidad para la inclusión en las llamadas ciudades educativas.
2018	Surdez-Pérez, E. G., Sandoval-Caraveo, M. del C., y Lamoyi-Bocanegra, C. L.	Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria.	La investigación permitió conocer que la mayoría de los participantes experimenta insatisfacción con algún elemento de calidad educativa y una cuarta parte siente total insatisfacción. En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje se reporta poca satisfacción por parte de los estudiantes y ello es más evidente en la orientación y apoyo de los profesores. Este resultado da pie a una línea de investigación para identificar si las causantes son la falta de preparación o actualización del profesorado con respecto a los contenidos de las asignaturas o la despersonalización de los docentes

por sobrecarga de trabajo, estrés o burnout. También en esta dimensión se observa que los estudiantes demandan una mayor formación práctica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2018 Bolli, T., Vertical
Renold, educational
U. & diversity and
Wörter, innovation
M. performance

Este artículo utiliza datos de panel de empresas suizas para analizar el impacto de la diversidad a nivel educativo en la fuerza laboral en el desempeño de la innovación, abordando la endogeneidad explotando la variación dentro de la empresa, así como la variación en la oferta laboral entre regiones. Encontraron que la diversidad educativa vertical aumenta el amplio margen de I + D y la innovación de productos, en particular la innovación de nuevos productos. Sin embargo, la relación con la innovación de procesos, la intensidad de I + D y la intensidad de innovación de productos no es significativa. Estos resultados están en línea con la idea de que la diversidad educativa vertical potencia el momento creativo de la fase de invención, mientras que no afecta la fase de comercialización debido a la relevancia de los costos de coordinación y comunicación en relación con las ganancias en creatividad.

2018 Pedroza, R.	La universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la cuarta revolución industrial.	La universidad 4.0 se orienta, hacia la creación de la innovación inteligente en el campo de la ciencia y la tecnología y en el campo de la vida académica universitaria con la renovación del aprendizaje-enseñanza a partir de un currículo inteligente 1.0, donde la inteligencia humana y la inteligencia artificial adquieren el protagonismo del ser y el sentido de la universidad. La universidad 4.0 tiene una versión distinta de su esencia con respecto a la formación profesional: de la visión tradicional anclada en las murallas que resguardaban el saber en bibliotecas y aulas, ahora se transita a la visión ilimitada del saber con la realidad digitalizada.
------------------	--	--

La universidad ¿Educación superior?

Para empezar, es importante retomar lo planteado por Rubio y Mendoza (2018), quienes afirman que “la educación es un concepto que parece intercambiable con el de aprendizaje, [por lo que] educación y aprendizaje se entienden de manera semejante” (p. 23). Es evidente cómo dicha sinonimia se ha instalado en las prácticas sociales y se ha hecho hábito, al permear la mayoría de las concepciones, por ejemplo, cuando se piensa en la universidad como promotora del aprendizaje.

Al respecto, Carey (2015), en su libro sobre el fin de la universidad y el futuro

del aprendizaje, plantea dos cuestiones importantes en relación con objetivo de esta, en la era de la “universidad híbrida”. El autor cuestiona: ¿el objetivo de la universidad debe ser educar para desarrollar una fuerza laboral o formar en una disciplina para un ejercicio ético en el ámbito laboral? o si ¿la educación superior debería aspirar a que todos los estudiantes adquieran una amplia gama de conocimientos de múltiples campos, proporcionándoles un bastión donde los académicos profesionales se involucren en la investigación y creen nuevos conocimientos? Ambas respuestas pueden ser afirmativas. La universidad moderna trata de ser todo a la vez: un centro de

artes liberales, una institución de investigación y un proveedor de credenciales que aumenten el capital humano de un estudiante (Carey, 2015). A pesar de ello, la vivencia es contradictoria, en tanto el modelo de universidad híbrida supone dos tipos de actores: los profesores que deben asumir simultáneamente las labores de investigar y enseñar; y unos estudiantes que se forman en un área específica del conocimiento, mientras toman un número significativo de cursos, que en la mayoría de los casos no se corresponden con las demandas del mercado laboral donde deben llegar.

A partir de lo anterior, es posible preguntarse sobre qué significa ser un buen docente en el contexto de este tipo de universidad. En palabras de Hanushek (2011), un buen docente se caracteriza por una combinación de competencias como conocimiento de la materia de estudio, experiencia, habilidad o desempeño académico, interacción excepcional con estudiantes, inspirar e innovar en condiciones para mantener la disciplina en el salón de clases y poseer certificaciones como maestro. No obstante, para Bautista (2009), la profesión se circunscribe a una serie de requisitos para una carrera docente, más que en los principales aspectos de calidad de la educación y, menos aún, en la calidad de vida de los docentes. De modo que, resulta paradójico que la profesión docente aparezca solo tangencialmente en las estrategias gubernamentales dentro de los planes de desarrollo, siendo precisamente los profesores quienes afectan de manera direc-

ta a los estudiantes (Cabeza, Zapata, y Lombana, 2018).

De otra parte, Surdez-Pérez, Sandoval-Caraveo y Lamoyi-Bocanegra (2018), afirman que los estudiantes se reportan poco satisfechos respecto a la orientación y apoyo de los profesores, argumentando como posibles causantes la falta de preparación o actualización en cuanto a los contenidos de las asignaturas o la despersonalización por sobrecarga de trabajo, estrés o burnout. De modo que los estudiantes demandan una mayor formación práctica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto, evidencia una crisis de la universidad (escuela), que valida la urgente necesidad frente a las nuevas maneras de llegar al estudiante-aprendiz, pero si el aprendizaje acontece en todas partes, y aprendizaje es educación, ¿qué ocurre con la escuela y los actores educativos?, ¿Cómo entender esos lugares del aprendizaje y de la educación? En palabras de Biesta (2012):

La educación sugiere, entonces, una posición diferente por parte del maestro, no como el facilitador del aprendizaje o el ejecutor de directrices formuladas en otros lugares, sino como alguien que juega un papel central en la definición de aquello que es educacionalmente deseable en cada situación concreta, en lo que respecta a los propósitos y a los medios de la educación (p. 6).

En efecto, el maestro de hoy es un sujeto que innova, que tiene la tarea de facilitar el aprendizaje, y un aprendiz flexible a lo

largo de toda su vida (Rubio y Mendoza, 2018). Pero, ¿qué ocurre con dicha capacidad de innovación en el contexto de la universidad híbrida?. Antes de dar respuesta a esta cuestión, es oportuno señalar la necesidad de cambiar el modelo de universidad híbrida, puesto que en la medida en que la población mundial crezca y una proporción significativa logre salir de la pobreza, el número de aspirantes a la educación superior aumentará, como resultado: “El número de personas adicionales que querrá una educación universitaria en los próximos veinte años podría exceder el número de personas que han asistido a la universidad en toda la historia de la humanidad” (Carey, 2015, p. 224). Fruto de esta nueva realidad, la universidad hoy responde, o por lo menos realiza intentos, de cara a las necesidades de su contexto, donde no son aplicables los elementos pedagógicos y didácticos ortodoxos, máxime en una sociedad con un acceso a la información prácticamente ilimitado.

En tal sentido, la universidad enfrenta el reto de dotar de sentido su quehacer, en el contexto de una sociedad moderna que a diario se transforma como resultado de la incorporación de las tecnologías de la información. Esto quiere decir, transitar con precaución por el camino de la innovación; no es lo mismo generar procesos innovadores en el aula que acudir a estrategias desesperadas que traten de cerrar la brecha comunicacional en la misma escuela (comunidad educativa). No se trata de llevar la cotidianidad al espacio de la educación superior, con el

fin de promover un ambiente familiar o popular entre los actores educativos. En su lugar, se puede empezar por abandonar la concepción de la modernidad como avance científico y tecnológico únicamente y valerse de los elementos constitutivos de la educación, para los propósitos de la nacionalización, ciudadanía y otros imperativos de la vida social (actividad, desarrollo y crecimiento) (Rubio-Gaviria y Lockmann, 2018).

La innovación una ruta para la educación superior

En términos generales, la innovación es un proceso de varias etapas por el cual las organizaciones transforman ideas en nuevos/mejorados productos, servicios o procesos, para avanzar, competir y diferenciarse ellos mismos con éxito en su mercado (Baregheh, Rowley & Sambrook, 2009). En educación, la innovación es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que impacte en más de un ámbito porque suele responder a una necesidad o problema que por lo regular requiere de respuestas integrales (Abúndez, Fernández, Meza, Alamo, 2015). Respecto a la educación superior, Engovatova & Kuznetsov (2016), señalan que las universidades son instituciones esenciales para la innovación basada en la investigación.

El nuevo papel de las universidades en la sociedad del conocimiento es su con-

tribución al desarrollo de la innovación del país (...). Las universidades no solo cumplen la función de investigar y desarrollar, también crean activamente sus propias tecnologías, establecen empresas tecnológicas y son líderes como centros de creación de nuevas tecnologías industriales (Engovatova & Kuznetsov, 2016, p. 5).

Según Chatterton & Goddard (2000), dicha innovación se ha explorado dentro de sus limitaciones y a ella se asocian dos cuerpos de conocimiento. El primero, que considera la innovación, en una institución de educación superior (IES), como un proceso de adaptación institucional a las presiones del contexto donde múltiples acuerdos de gobernanza e identidades profesionales de sus miembros residen simultáneamente (Dee, 2016). Las respuestas a estas presiones han obligado a las IES a generar prácticas nuevas y mejoradas e innovar en muchos niveles, y en muchas formas, dentro de las estructuras institucionales y programas curriculares (Davis & Jacobsen, 2014; McClure 2015). El segundo, explora la innovación mediada por las características internas de las IES.

En consecuencia, estos dos cuerpos de conocimiento abordan tanto características universitarias externas (o sistema) como internas (o institucionales) que moldean la innovación de la educación superior mediada por adaptaciones a las influencias exógenas. Ambas vertientes enfatizan en cómo las IES son guiadas no sólo en sus respuestas y comportamiento por el medio ambiente, sino tam-

bién por las normas y valores que prevalecen en sus departamentos o unidades, así como las disciplinas que caracterizan a sus instituciones. Empero, Hacker & Dreifus (2010), afirman que, en tales condiciones, suele ser poco probable que un actor académico como el maestro logre procesos de verdadera innovación, dadas las limitaciones institucionales para ajustarse a las demandas del medio (reglas, normas y valores aparentes en la estructura y la cultura organizacional) y su preferencia por mantener el statu quo. Por tanto, puede resultar efectivo, darle un giro a la forma de pensamiento común sobre la innovación, en el cual se conciba, como un proceso de cambio endógeno, que preceda la generación de acciones o actividades que den cuenta de las respuestas ante las influencias exógenas del ambiente.

En esta línea, Christensen, Horn, Caldera, and Soares (2011), proponen el concepto de innovación disruptiva, en el cual las nuevas tecnologías que redefinen un mercado pueden mejorar productos y servicios de maneras inesperadas. Así, Kelly & Senchak (2013), sostienen que la teoría de la innovación disruptiva tiene un poder explicativo significativo al pensar en los desafíos y cambios que enfrenta la educación superior. La innovación disruptiva es el proceso por el que un sector que anteriormente solo había servido a unos pocos, debido a que sus productos y servicios eran complicados, caros e inaccesibles, se transforma en uno cuyos productos y servicios son simples, asequibles y convenientes y sirven a muchos sin

importar su riqueza o experiencia. Este es el caso de los cursos MOOC (Massive Open Online Courses) considerados como una innovación disruptiva.

Los MOOC aprovechan la tecnología para ofrecer cursos para prácticamente cualquier persona en el mundo con conexión a internet; son la posibilidad de que un gran número de estudiantes pueda acceder a contenido educativo, con mínimos costos y de ofrecer una alternativa más igualitaria y rentable a la educación universitaria tradicional (Gore, 2014; Hyman, 2012).

Sin embargo, Langen & Bosch (2014), señalan que a partir de dichas innovaciones, podría pensarse en reemplazar la educación superior tradicional por modelos realmente pertinentes como este, aunque, estudios realizados sugieren que los discursos sobre los MOOC y el final de la universidad son exagerados, pues ignoran la integración social de las universidades como instituciones cuya resistencia sirve a un amplio espectro y variedad de propósitos. Un mejor enfoque es considerar los MOOC como innovaciones sostenibles que conducen a optimizar los resultados y el mercado actual.

Krupar (2018), como resultado de un estudio desarrollado con seis individuos que implementaron enfoques pedagógicos y prácticas curriculares disruptivas y transformadoras en sus departamentos o en sus instituciones, destaca seis características comunes para generar innovación en la educación superior: a) motivación

para cambiar las prácticas institucionalizadas, b) interés en el cambio, c) experiencia de campo, d) multi-integración, e) autoridad para actuar, f) uso estratégico de las redes. Por otra parte, de acuerdo con Pedroza (2018) (retomando el concepto de universidad híbrida, la cual trae consigo la concepción de innovación), la tendencia de la educación universitaria apunta hacia la universidad innovadora basada en la investigación, que hace de esta su principal eje de desarrollo. De lo anterior, asimismo, se desprende que la investigación se fomenta en un doble plano: 1) la investigación para la innovación científica-tecnológica y 2) la investigación para la innovación académica.

Bolli, Renold & Wörter (2018), respecto a la innovación en la educación superior, plantean que optimizar la mezcla de grados de diferentes niveles de formación es un objetivo más apropiado que maximizar un solo indicador de logro educativo, tal es el caso de la diversidad educativa vertical, es decir, la diversidad en los títulos de educación formal entre niveles educativos, como formación básica obligatoria, secundaria, superior y terciaria en el desempeño innovador en las empresas. Por tanto, la diversidad educativa vertical está relacionada positivamente con los amplios márgenes de I+D, innovación de nuevos productos e innovación incremental; esto sugiere que los diferentes niveles de educación proveen diferentes tipos de experticia y pueden mejorar la fase de invención dentro de la organización.

En este sentido, la innovación en la educación superior va más allá de generar productos rentables ajustados a un mercado, y se traslada hacia la generación de procesos realmente efectivos en coherencia con las necesidades expresadas por un sector poblacional. El concepto de innovación desplaza a la universidad de su lugar habitual y de la idea de territorio, borrando las fronteras y movilizando a sus actores (estudiantes, docentes). De modo que la educación, en tanto proceso de aprendizaje, ocurre fuera de un escenario predeterminado.

Ahora bien, ¿qué de innovación tiene un pensamiento innovador?. Bien se podría responder: el pensamiento innovador incita al individuo a des-ubicarse, a salir de su estado de confort, a re-pensar mientras se piensa una nuevas posturas éticas, políticas, dialógicas e inconclusas, el pensamiento innovador está cargado de esperanzas transformativas, de ilusiones que propenden por un cambio y de cambios que simpatizan con la dialéctica que le es propia y cercana a todo aquello que sabe que transformarse y vivir, siempre son sinónimos.

El pensamiento innovador es paciente, cauto y se halla en permanente examen de sí mismo, nunca es ipso facto; su criticidad resulta ser distinta a lo mecánico, a lo enlatado y a lo parcializado. El pensamiento, si es innovador, estimula el juicio, incrementa el hábito de apostarse y convoca a la práctica de elaborar nuevos y más complejos juicios; su metódica no es distinta de aquella que logra exhortar

y mantener vivo el afán de la pregunta, en tanto devela el espíritu investigativo de aquellos sujetos convocados a la escuela.

La inteligencia nos permite descubrir la naturaleza de las cosas, pero el pensamiento crítico es lo que nos compele a tomar partido por una explicación u otra, y de ese modo nos acerca a las razones y al sentido del universo (Castellano, 2007, p. 95).

En este sentido, el pensamiento innovador crece a la base de la pregunta, es cercano a la autoconciencia y lejano a las posturas que desmienten la otredad y lo disímil. Lo innovador de un pensamiento habrá de recordar al sujeto, tal como lo enuncia Arbonés (2005), que la relación que ha de hilvanarse entre las diversas realidades y nuestros pensamientos, han de evidenciar la complejidad que le ha de resultar consustancial a dichos pensamientos y realidades. Hacer realidad la pregunta en la escuela, de-construir territorios de indagación escolar y proveer, mientras nos proveemos de más y mejores preguntas se constituye, sin lugar a dudas, en la génesis de la revolución social contemporánea y en la complejizarían del saber que se comparte en la escuela.

La innovación como un acaecer ético en la escuela

La presencia del carácter ético de la innovación invita a re-pensarla como un asunto tendiente a la transformación de

la existencia misma del sujeto pues; sin lugar a dudas, nuestras acepciones éticas se entretujan en terruños de tiempos y espacios, comunicados a su vez, mediante esferas culturales, sociales y políticas. Así, en términos de Gracia (1989), es menester hacer de nuestra concepción de innovación, un asunto cercano a la “macro-bio-ética”.

La Escuela como escenario, vivo y vigoroso, habrá de convocar posturas vivaces y vigorizantes; que permitan el ejercicio de una innovación que exhorte a la existencia de aquel polimorfismo que hace de lo humano una sinfonía polimodal, azarosa y divergente. El despliegue, la búsqueda y el trasegar del sujeto en los ámbitos escolares, le invita a saberse un ser en continua trayectoria, como un sujeto que tiene tanto de “acto” como de “potencia”, como un sujeto que es, al unísono, pregunta y respuesta.

Una concepción de innovación como acaecer ético, no podrá ser reducida a un estado psíquico o emocional, tampoco podrá ser entendida como la cercanía entre aquellos asuntos deseados por el sujeto y la proximidad a su consecución; pues de ser así, entenderíamos la innovación y su quehacer ético como un asunto reductible. Esta percepción rememora la postura epistémica enunciada por Bachelard (1987), al afirmar que no existe lo simple, sino lo simplificado. De esta forma se ha de comprender la innovación, en tanto acaecer ético, como una afección holística, es decir, como una experiencia del todo que se manifiesta en

su más íntima imbricación con las partes y con las infinitas redes de posibilidades que emergen y se configuran entre las partes y el todo.

Es precisamente esta comprensión holista la que nos permite advertir la experiencia de la innovación como un trayecto, como una praxis ética y no como un final artificioso y prefabricado. No se trata pues de la consecución de un premio por un determinado obrar, sino más bien la valoración de un recorrer y un trasegar que evidencia en lo humano su oportunidad de ir obrando, en tanto se va recorriendo. En estas mismas lógicas, se torna menester comprender que nuestro objeto de apetencia no puede estar secularizado y en cambio, en palabras de Morin (1984), se encuentra vinculado y asociado con un entorno, con unas móviles realidades y con unos saberes auto-generativos, de los cuales emanan diversas posibilidades de relacionamiento, de lecturas de mundo y de interpretaciones de mundos co-relacionados.

La innovación como acaecer ético habrá de movilizarse en dos grandes dimensiones, a saber, una de carácter objetivo y otra de carácter subjetivo; ambas entrelazadas por un millar de posibilidades, oportunidades y tensiones. La primera dimensión enmarca y evidencia la anadadura del sujeto y su obrar, en tanto la segunda guardará una estrecha relación con aquel telos que evidencia el trayecto de un buen vivir y un vivir bien. Comprender la innovación como un acaecer ético, aleja al individuo de aquellas

posturas pasotas, que invisibilizan las apuestas y las co-construcciones de otredad, en tanto recuerdan el valor polisémico del obrar mismo. En este sentido se comprende la realidad, al unísono y en palabras de Morin (1998), como una compleja red de relaciones que resultan distantes y próximas al sujeto, en tanto el sujeto cuenta con diversas posibilidades de pensarle, comprenderle e interpretarle. Así y en procura de hacer de la innovación un acaecer ético, se han de superar diversas visiones de “calidad” en la escuela, en este sentido es menester exhortar los términos expuestos por Mélich (2010), al afirmar que:

Uno de los mayores errores educativos consiste en creer que el aprendizaje mejoraría si mejorasen las técnicas, los instrumentos, las evaluaciones, si todo se planificara mejor, más explícitamente, más tecnológicamente. Dicho de otro modo, se cree que el fracaso pedagógico podría superarse a fuerza de añadir más explícitos a los implícitos (p. 281).

Hacer del aula un espacio propicio para el acaecer de asuntos éticos, se torna en responsabilidad y compromiso entre aquellos sujetos que son, en tanto están siendo y aquellos sujetos que están siendo en tanto son en la escuela. El hombre contemporáneo como proyecto y antítesis de sí mismo, clama por encontrar y encontrar-se inmerso en escenarios de formación; reconociéndose arquitecto de dichos espacios formativos. La construcción de interrogantes por la innovación, la convivencia y el convivir en el aula,

amplían los horizontes éticos del sujeto que habita y de-construye la escuela; en tanto le recuerdan que la imposición del “yo” categórico en el mundo de las aulas, opaca y disminuye el cultivo del “yo” noble que logra diseñar trazos y líneas innovadoras de otredad.

Discusión

Se continúa tras la pista de alternativas innovadoras en la educación que redunden en ideas transformacionales y la posibilidad de la construcción de dispositivos que humanicen el aula y a quienes la habitan supone el advenimiento de una comunidad académica con nuevos bríos y energías. Estos adjetivos califican en suma a otros actores-protagonistas del acto pedagógico, un eros que es intrínseco a lo humano, otras formas de comprender y saber más para su superación y metamorfosis-cambio; autores como López-Jiménez, Castro-Javela, y Ramírez-Pérez (2019) manifiestan que:

Es importante reiterar que la razón epistémica esencial que orientará y conducirá la construcción de la nueva escuela se centra en la necesidad de intervenir y des-hegemonizar la “transmisión” como proceso estructurante de las prácticas pedagógicas presentes en la formación actual; a cambio, se propone incorporar la indagación sistemática como la mediación pedagógica esencial para la construcción de una escuela pertinente con la paz, la participación, el reconocimiento de las diferencias, la crítica argumentada, la visibilidad (pp.185-186).

El reto implica altos niveles de flexibilidad frente a la acción participación de un aparato educativo que desate lo que por años ha sido concebido como lo existente e inamovible; surge aquí a manera de conclusión el concepto de resistencia no como caos autoritario en contra de, sino a la manera de contribuir en pro de una educación superior que permita la palabra, la integración, la escuela, el aula; la vida misma que se teje como una urdimbre de silabas, consonantes, palabras, frases, párrafos, textos, corpus que potencia el argumento en la institucionalidad educativa. Loaiza-Zuluaga, Vergara-Martínez, y Arias-Vásquez (2019) dirían:

La persona humana está en permanente construcción de su ser, es proyecto y en esta medida su incompletud se convierte en la razón por la cual se moviliza y se dinamiza; su mirada del mundo no se restringe al espacio de sí, pues esto limitaría su crecimiento, requiere observar a los otros, entrar en diálogo con ellos y de esta manera entrelazar sentidos, conciencias o, para nuestro caso, subjetividades (p. 14).

Respecto a la pregunta sobre qué es un buen docente, ya abordada anteriormente, es posible concluir, en coherencia con lo afirmado por Cabeza et al. (2018) que las competencias centrales de un docente deberían ser: la humildad, el respeto y la empatía, esta última entendida como la capacidad para percibir los sentimientos del otro frente a una situación particular, como lo es, en este caso, el proceso de aprendizaje; también la interacción y el

conocimiento, es decir el dominio de su saber y el ejercicio ético de la disciplina a la cual se adscribe. Así mismo, un buen docente debe estar en la capacidad de ejercer liderazgo, demostrar habilidades para la planificación y organización, lo cual redunda en la capacidad de solución de problemas; y, por último, la resistencia como accionante transformador, que posibilite abrir espacios, para que quienes habitan la escuela hablen en primera persona.

Así las cosas, la innovación para la educación no es el resultado de un cúmulo de habilidades en el docente, las cuales pueden ser difíciles de alcanzar, sobre todo si se tienen en cuenta las condiciones diferenciales de la educación en los contextos latinoamericanos, que en ocasiones suelen complejizar los procesos de formación profesoral, en la medida que restan sentido al ejercicio docente, pues en la mayoría de los casos, dichos procesos de formación se centran en la instrumentalización de las prácticas pedagógicas. En el caso de los estudiantes, tampoco es un asunto de predisposición, buena actitud y satisfacción. La incorporación de procesos innovadores en los espacios académicos va más allá del uso o aplicación de la tecnología, deben dar cuenta del proceso de construcción colectiva y del fin socializador de la educación. Es intencionada, establece nuevas rutas y traza nuevos retos frente a las formas de alcanzar los objetivos establecidos.

Con esto, no se trata de separarse de los estándares actuales de la educación o de

los requisitos establecidos por el Estado como “dueño” de su sistema educativo, en su lugar, se deja abierta la reflexión sobre el quehacer docente como actor en el proceso de conservación y actualización de la universidad, el rol del estudiante y la urgencia de su pensamiento crítico y proceso creativo, necesarios para la dinamización del aula o del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Conclusiones

Este documento se configura como una invitación a repensar el rol de la universidad y la educación superior para realimentar el mismo Estado, desde el cual proviene. La criticidad y el criticismo en la escuela de estos tiempos presentes, no reclaman otra cosa más que la posibilidad de comprender que todo acto educativo tiende a convertirse en un acto de libertad y que esta última no puede acallarse por la voz del más fuerte, ni puede prestarse a falsas ideologías libertinas. Desheredar aquellas lógicas tradicionales, se constituye en un acto de formación, en una práctica de reconocimiento del sujeto sobre sí mismo. En el caso particular del horizonte de estudio, a saber, la innovación en el quehacer mismo del maestro, habrá de abandonar y desheredarse a muchas ideas prefabricadas e iniciar, en palabras de Morin (1978), su configuración como fenómeno auto-re-eco-organizativo.

¿Existiría mérito alguno en aquel sujeto que dialoga con otro que resulta ser de su mismo pensar, de su misma ideología,

poseedor de su misma herencia, en tanto enajena a todo aquel que le resulta extraño, díscolo y foráneo? Comprender que “sin preguntas móviles, para qué enseñar y con respuestas fijas, para qué aprender” (Agudelo, 2016, p.14), es recordar, que la herencia no es únicamente para obedecer, sino también para subvertir, para alterar y en tanto se experimentan dichas sensibilidades, lograr el fin último de la educación, a saber: transformar y transformarnos. Esta resulta ser, sin lugar a dudas, una de las mayores promesas de la innovación en la escuela.

Si se acepta que “la realidad no es plana, sino multidimensional” (Cerdeña, 2000, p. 270), ¿cómo se puede comprender la innovación del quehacer del maestro en la escuela, la construcción de currículos y las prácticas educativas, desde perspectivas lineales, algorítmicas y cuadriculadas?

Re-semantizar el quehacer de los diferentes actores educativos en la escuela, reconstruir, reinventar y heredar una nueva visión de escuela, de mundo y de realidad, supone un ejercicio de criticismo, se opone a la subversiva idea de luchar contra los órdenes establecidos, en su lugar, constituye una oportunidad de construir algo que se espera sea una nueva emergencia, una nueva posibilidad y una neófito oportunidad de re-interpretar ese interpretado mundo que se ha heredado. ¿Se podría acaso pensar en una escuela innovadora que no tenga otra finalidad?

La herencia es la palabra, es la forma de moverse en un movlizado mundo y de ser partícipes activos y dialógicos, en una realidad cada vez más dialógica y activa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arbonés, G. (2005). *Filosofía en la escuela, la práctica de pensar en las aulas*. Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo.

Abúndez, E., Fernández, F. Meza, E., Alamo, M. (2015) Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. *Zona Próxima*. (22) 116-127. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/6330/6890>

Baregheh, A., Rowley, J., & Sambrook, S. (2009). *Towards a Multidisciplinary Definition of Innovation*. *Management Decision*, 47(8), 1323–1339. DOI: <https://doi.org/10.1108/00251740910984578>

Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. México: Editorial Siglo XXI.

Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 111-131. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/17125/1/12705-33405-1-PB.pdf>

Biesta, G. (2012). *Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desa-*

parición del maestro (Trad. C. Noguera) [Documento inédito].

Bolli, T., Renold, U. & Wörter, M. (2018). Vertical educational diversity and innovation performance. *Economics of Innovation and New Technology*, 27(2), 107-131, DOI: 10.1080/10438599.2017.1314075

Cabeza, L., Zapata, Á. y Lombana, J. (2018). Crisis de la profesión docente en Colombia: percepciones de aspirantes a otras profesiones. *Educación y Educadores*, 21(1), 51-72. DOI: 10.5294/edu.2018.21.1.3

Carey, K. (2015). *The end of college: Creating the future of learning and the University of everywhere*. New York: Riverhead Books.

Castellano. H. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos-competencias y desempeños*. Bogotá, Colombia: Cooperativa magisterio.

Chatterton, P., & Goddard, J. (2000). The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs. *European Journal of Education*, 35(4), 475–496.

Christensen, C., Horn, M., Caldera, L., & Soares, L. (2011). *Disrupting college: How disruptive innovation can deliver quality and affordability to postsecondary education*. Washington, DC: Center for American Progress.

- Davis, S., & Jacobsen, S. (2014). Curricular Integration as Innovation: Faculty Insights on Barriers to Institutionalizing Change. *Innovative Higher Education*, 39(1), 17–31.
- Dee, J. (2016). Universities, Teaching and Learning. In L. Leisyte and U. Wilkesmann, (Eds.), *Organizing Academic Work in Higher Education: Teaching, Learning and Identities*, (pp. 13–32). New York, NY: Routledge.
- Engovatova, A., & Kuznetsov, E. (2016). A Plan for the Grow of the Knowledge Economy in Russia. In Russia Direct. From University 1.0 to 4.0. *Nurturing Innovation and Entrepreneurship in Russian Academia*, 4(8), 5-9.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio, población: *Curso en el Collège de France 177- 1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García, D. E. (2012). Martha Craven Nussbaum. Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. *Revista Enfoques*, X (16), 181-185. Recuperado de http://www.ucecentral.cl/prontus_ucecentral2012/site/artic/20140101/asocfile/20140101233549/enfoques16_10_doragarcia.pdf
- Gracia, D. (1989). *Fundamentos de bioética*. Madrid, España: Eudema.
- Gore, H. (2014). Massive Open Online Courses (MOOCs) and their impact on academic library services: exploring the issues and challenges. *New Review of Academic Librarianship*, 20(1), 4–28. DOI: <https://doi.org/10.1080/13614533.2013.851609>
- Hanushek, E. (2011). How much is a good teacher worth? *Education Next*, 11(3), 40-45.
- Hacker, A., & Dreifus, C. (2010). *Higher Education? How Colleges are Wasting Our Money and Failing Our Kids—and What We Can Do About It*. New York, NY: St. Martin's Griffin.
- Hyman, P. (2012). In the year of disruptive education. *Communications of the ACM*, 55(12), 20–22. doi:10.1145/2380656.2380664
- Kelly, K., & Senchak, M. (2013). Disruptive innovation: The HarmonyLoan rate change at a click. *Mortgage Banking*, 73(7), 56–61.
- Krupar, A., & Eldesouky, M. (2017). *Right to education index 2018: Methods consultation notes*. Recuperado de https://www.rtei.org/documents/406/RTEI_2018_Methods_Consultation_Notes.pdf
- Langen, F., & Bosch, H. (2014). Massive open online courses: Disruptive innovations or disturbing inventions? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28, 216–226. Recuperado de

do de <http://www.tandfonline.com/loi/copl20>

Loaiza-Zuluaga, Y. E., Vergara-Martínez, A., y Arias-Vásquez, L. (2019). La proyección y la pluralidad: del soy al somos, una posibilidad de tejer sueños desde la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 9-35. Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana15\(1\)_2.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana15(1)_2.pdf)

López-Jiménez, N. E., Castro-Javela, C. P. y Ramírez-Pérez, L.F. (2019). El maestro para la paz, la equidad y la reconciliación, ¿un proceso posible? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 176-192. Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana15\(1\)_10.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana15(1)_10.pdf) Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina. Barcelona: Anthropos.

McClure, K. (2015). Exploring Curricular Transformation to Promote Innovation and Entrepreneurship: An Institutional Case Study. *Innovative Higher Education*, 40(5), 429-442.

Mélich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona, España: Herder.

Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Morin, E. (1978). *El Método I. La Naturaleza de la Naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.

Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona, España: Anthropos.

Morin, E. (1998). *El método III: el conocimiento del conocimiento*. Madrid, España: Cátedra.

Pedroza, R. (2018). La universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la cuarta revolución industrial. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 9(17). DOI: 10.23913/ride.v9i17.377

Rubio, D. (2013). Sistema educativo, gubernamentalidad neoliberal y subjetivación. De la crisis y otros demonios. *Pedagogía y Saberes*, (38), 23-29. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys23.29>

Rubio, D., y Mendoza, R. (2018). El aprendizaje y el campo pedagógico: algunos conceptos fundamentales. *Praxis & Saber*, 9(19), 19-39. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.4705>

Rubio-Gaviria, D. y Lockmann, K. (2018). El imperativo de la inclusión por habitabilidad: el sujeto aprendiente. *Pedagogía y Saberes*, (46), 165-176. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00165.pdf>

Surdez-Pérez, E. G., Sandoval-Caraveo, M. del C., y Lamoyi-Bocanegra, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. DOI: 10.5294/edu.2018.21.1.1