

## FORMACIÓN DE INVESTIGADORES HACIA LA INNOVACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Flores Talavera, María del Carmen Gabriela<sup>1</sup>  
Vergara Fregoso, Martha<sup>2</sup>

El presente escrito pretende abordar una discusión teórica de los conceptos de innovación y transformación como ejes centrales para la formación de investigadores. El propósito de este documento es presentar la construcción conceptual de cambio, transformación e innovación, describiendo cómo es impactado un proceso de formación para la investigación con énfasis en este enfoque y cómo se mueven las estructuras mentales por los cambios paradigmáticos que transforman las concepciones docentes; y cómo se modifican las habilidades y actitudes del investigador. El análisis se hace desde dos niveles: formar al investigador bajo esta perspectiva y generar investigación aplicada con intención de transformar e innovar la problemática educativa en el nivel básico.

Este reporte se inscribe en un proyecto de desarrollo institucional de carácter curricular más amplio que propone el diseño de un Programa de Doctorado en Educación<sup>3</sup> con este enfoque innovador.

### Descripción

La investigación educativa es considerada como: sistema de producción de conocimiento en el que están implicados por supuesto los investigadores, los aprendices y las políticas de investigación adoptadas. Se deben incluir además las condiciones culturales y materiales para la producción del conocimiento educativo, los criterios de decisión acerca de las líneas de investigación adoptadas, los paradigmas teóricos y metodológicos adoptados, entre otras variables.

Por su rigor la investigación educativa debe ser equiparable a cualquiera de las investigaciones más sofisticadas de las ciencias, pero por su naturaleza social debe estar ligada a las necesidades vitales del ser humano, esto es, el servicio educativo, si por esto se entiende al auxilio que alguien presta para que algún otro pueda acceder al dominio de determinada habilidad, conocimiento, valor o destreza.

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación. Profesora-investigadora del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.

<sup>2</sup> Doctora en Educación y Subdirectora académica de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa.

<sup>3</sup> El Diseño curricular del Programa de Doctorado en Educación para la SEJ estuvo a cargo de Maribel Paniagua, Gabriela Flores Talavera, Celia Luévanos y Martha Vergara Fregoso, académicas del posgrado en la Secretaría de Educación Jalisco.



La investigación educativa debe entonces comprometerse al mejoramiento de la calidad educativa, si se compromete por el mejoramiento de la calidad de vida para todos, al promover estudios y estrategias probadas tendientes a elevar la escolaridad promedio de los ciudadanos y el mejoramiento de los procesos de los aprendizajes y meta aprendizajes, entre otras cosas; ya que puede constituirse en dispositivo para el desarrollo social. Sin embargo para que ello sea posible es indispensable que se conciba a la investigación educativa cercana a las necesidades sociales.

En este caso podemos decir que las acciones realizadas durante el proceso de formación de investigadores deben estar centradas en el primer acercamiento entre los investigadores y académicos de los programas y/o proyectos educativos de las instancias educativas para tratar de abatir el aislamiento que existe entre producción y las problemáticas, situación que se ha criticado durante años.

Por tal la formación de investigadores en el ámbito educativo puede proveer de estudios acerca de esos procesos de ayuda o cuidado en el desarrollo de la investigación; sin embargo la tesis que se sostiene con este programa de doctorado en educación, es que el proceso de formación, tal y como se practica en la mayoría de los centros de investigación, se ha alejado del sentido educativo, ya que no por que se investiguen o se aborden problemas inmersos en este ámbito tendrán el sentido de la educación. Puede deberse al hecho de que se han adoptado los modos de producción de otras ciencias.

La investigación educativa es pensada como un sistema de producción de conocimiento en el que están implicados por supuesto los investigadores, los aprendices y las políticas de investigación adoptadas. Se deben incluir además las condiciones culturales y materiales para la producción del conocimiento educativo, los criterios de decisión acerca de las líneas de investigación adoptadas, los paradigmas teóricos y metodológicos adaptados, entre otras variables.

Este aislamiento de las problemáticas fundamentales es una de las causas de la separación entre producción y uso del conocimiento criticado durante años a la producción del conocimiento educativo.

Por todo lo anterior, se puede decir entonces, que la formación de investigadores en el ámbito educativo es un problema complejo que está lejos de ser resuelto. Plantea una serie de retos a las instituciones de posgrado, que suponen buscar soluciones a niveles muy diversos, que van desde programas específicos de formación encaminados a estimular el juicio crítico para realizar investigaciones, hasta el desarrollo de estrategias que permitan una adecuada articulación entre la investigación y problemas actuales.

Estimular la capacidad de juicio crítico de los académicos, asesores o representantes de programas y/o proyectos educativos de las instancias educativas, es una de las aspiraciones más ambiciosas en el ámbito de la formación de investigadores, pero es importante señalar que una auténtica cultura crítica depende de factores complejos y difíciles de producir; en primer lugar, de un conocimiento amplio y riguroso de objetos



sobre los cuales se ejerce el juicio; en segundo lugar, de formas de ejercicio intelectual que exigen la coherencia, la contrastación y demostrabilidad de los saberes y de las valoraciones sobre ellos.

Por tal, es necesario entonces implementar acciones tendientes a la formación de los académicos, asesores y/o responsables de programas y/o proyectos que se operan en la Secretaría de Educación Jalisco.

Como respuesta a lo anterior es que llevó a cabo el diseño del programa de doctorado en educación<sup>4</sup>, en donde uno de los propósitos fue el generar una experiencia educativa de nivel superior a través del desarrollo curricular de un programa de doctorado, que propicie la comprensión de los procesos de formación de investigadores de alto nivel de desempeño con una visión diferente en la investigación, esto es con una visión dirigida hacia transformación e innovación de la educación básica.

## Desarrollo

Es un programa doctoral dirigido a la formación a mediano y largo plazo de investigadores capaces de abordar y transformar la realidad educativa de manera profunda y creativa, para ello se propone como eje orientador del programa la Transformación e innovación de las instituciones e instancias de la educación básica y los entornos que las conforman”, el cual a su vez es la línea de investigación del doctorado.

El eje que se propone supone entender el fenómeno educativo de manera crítica y esperanzadora, de tal manera que el investigador es visto como un intelectual que participa y se involucra en el hecho educativo. Se pretende lograr un acercamiento entre el investigador y la realidad educativa.

Por tal el objetivo del programa doctorado es “Formar investigadores educativos de alto nivel capaces de realizar investigación orientada a la transformación e innovación educativa en las líneas y áreas que el programa propone, de realizar investigación independiente, de consolidarse como líderes de grupos de investigación y de contribuir a la formación de otros investigadores. “ (Secretaría de Educación Jalisco, 2006: 75)

Para ello, la misión del investigador educativo es ser la conciencia crítica de su tiempo y por ende de la educación, ello compromete con dos conceptos fundamentales que deben ser considerados: la *transformación* y la *innovación*, que dado que aparecen a lo largo del programa de doctorado ameritan que se realice una discusión que pueda orientar el análisis y la interpretación del programa, así como su ejecución.

---

<sup>4</sup> Programa interinstitucional entre los programas de posgrado de la Secretaría de Educación Jalisco: ISIDM, MEIPE; CIPS y UPN.

## Un acercamiento a la noción de Transformación desde la cual fue elaborada la propuesta del programa de doctorado en educación.

Siempre que se eligen fenómenos sociales para indagar resulta que son de carácter muy complejo, multi-causales, en los que inciden infinidad de variables, que no se pueden controlar para ser estudiados. Pero sobre todo, la naturaleza temporal e histórica con sus, múltiples variables, son los ejes que mejor definen y caracterizan al objeto de estudio de la educación básica como un fenómeno social. El objeto de estudio educativo en sí es sumamente complejo.

Al hacerse más abundante las producciones en las investigaciones educativas en este sentido, se hizo evidente el carácter temporal y procesual de los hechos educativos estudiados. Algunos testimonios patentes de este hecho se ejemplifican con certezas tales como: el constante devenir de los fenómenos educativos; las diversas teorías que apoyan el trabajo del docente en el aula que nos hablan de procesos del desarrollo y de procesos de aprendizaje; las teorías que se generan en torno a la educación que patentizan los procesos cambiantes en la formación de maestros y en los sistemas mismos de enseñanza; van dando cuenta de que la educación en sí y *per se* es un proceso y que ésta se desarrolla, cambia y se transforma constantemente con el paso del tiempo.

Si aceptamos la premisa de que *el pensamiento es energía e información condensada* que recursivamente (Morin, 1998) es influido e influye en las acciones del ser humano que comienza a pensar y actuar de manera diferente; entonces, comprenderemos en el plano socio-educativo muchas acciones del ser humano. Cualquier movimiento del pensar, cualquier acción, es energía. Un artista, un científico, un político, un educador o un estudiante, usando su talento intensifican la *energía*, le dan *información* y finalmente una expresión *transformando* su mundo.

La forma de ver el cambio es el movimiento.<sup>5</sup> Todo movimiento del pensar, toda acción intelectual es energía, y cuando esta energía es intensa se pueden hacer las cosas más sorprendentes, (Krishnamurti, 1997). Estas transformaciones paradigmáticas son explicadas desde un enfoque sociológico a través de los conceptos de “*imprinting* cultural” y “normalización” como paradigma dominante que mantiene el sistema, y la emergencia de nuevos paradigmas a través de los conceptos de “caldo de cultivo” y “calor cultural” como generadores de conocimiento autónomo. (Morin, 1998)

<sup>5</sup> Bateson menciona que la forma más sencilla del cambio es el movimiento, es decir, un cambio de posición. Citado por Watzlawick (1995:27) Ahora, si el Universo está en constante movimiento, por tanto el Universo está en permanente cambio.



## ¿Pero qué es la transformación?

Primeramente, sería conveniente hacer referencia a varios conceptos relacionados como el de cambio, movimiento, proceso y desarrollo como términos muy ligados a la transformación, pero con diferencias significativas entre ellos.

Primero, se hablará de la relación que existe entre cambio y transformación. Se puede decir que siempre que hay transformación hay cambios, pero no siempre que se produce un cambio hay transformación. Watzlawick (1995:30), menciona que hay dos tipos de cambio; uno superficial, que implica cambios dentro del sistema que en sí permanece inmodificado en sus formas y otro tipo de cambio más profundo que implica cambios internos en las reglas que gobiernan las estructuras o el orden interno del sistema, este segundo tipo de cambio es al que se llama *transformación*.

Por lo que la *transformación* conlleva cambios estructurales internos y profundos de tipo ideológico y mental que lleva a cambios y transformaciones en los procesos macroestructurales que transforman las pautas culturales y relaciones sociales, políticas, económicas y de poder que tienen que ver con los modelos educativos implantados en cada época y lugar.<sup>6</sup>

Por otra parte, la mutación neuronal<sup>7</sup> es otro tipo de cambio que implica un proceso más de tipo biológico y fisiológico que finalmente logran una transformación estructural interna. Es otro camino para llegar a cambios estructurales profundos de tipo individual y colectivo. Lograr mutaciones en las redes neuronales del cerebro, es decir, mutaciones humanas, conllevarán a transformaciones profundas en la sociedad actual.<sup>8</sup>

Los conceptos de desarrollo y proceso podrían ser muy similares, -más no sinónimos-, ya que ambos implican una serie de actos, acciones a través del tiempo. Es decir, implican una temporalidad y un paso de un estado 'A' a un estado 'B'. Por lo que ambos al mismo tiempo implican cambios, transformaciones o mutaciones durante ese paso de un estado a otro.

Watzlawick (1995) utilizó la Teoría de los Grupos para explicar el cambio, partiendo del concepto de combinación de miembros *dentro* el grupo o sistema. Krishnamurti, a este tipo de cambio lo llama "movimiento horizontal".

<sup>6</sup> Ya anteriormente se establecía la relación compleja de los fenómenos educativos por su temporalidad, historicidad, subjetividad y se explicaban estos cambios a través de la teoría de la Sociología Compleja de Edgar Morin. Por otra parte, Berger y Luckmann (1998) las transformaciones en la realidad subjetiva del sujeto a través de re-socializaciones primarias y secundarias, en su libro *La construcción social de la realidad*.

<sup>7</sup> Las mutaciones neuronales también fueron buscadas por la alquimia en la India. La alquimia hindú no estaba dirigida a la transmutación de los metales básicos en oro, sino a una investigación dentro de ciertos procesos psicofísicos y químicos en los cuáles a través de la mutación, el cuerpo y la mente podían verse libres de los estragos del tiempo y de los procesos de la decadencia. Cfr. Krishnamurti, 1997.

<sup>8</sup> En páginas anteriores se explicaba cómo se da el proceso de mutación cerebral, en las redes de comunicación neural.



Es un movimiento superficial y condicionado (Krishnamurti, 1997:181) a las reglas dentro del sistema. Estos cambios son de tipo homeostático; es decir, tendientes a mantener el sistema.

Por otra parte, la transformación es el cambio del cambio. Es explicada a través de la Teoría de los Tipos Lógicos y se da desde fuera del sistema por lo que en palabras de Paul Watzlawick:

El cambio<sub>2</sub> es considerado como algo incontrolable e incluso incomprensible, como un salto cuántico, una súbita iluminación que sobreviene de modo impredecible al final de un prolongado parto mental y emocional, con frecuencia frustrante, a veces durante un sueño o casi como un acto de gracia en el sentido teológico (Watzlawick, 1995:43)

Es decir, hablar de transformaciones sociales implica estar consciente de los cambios estructurales no sólo en las relaciones entre los individuos sino en las formas de pensar y actuar de esos individuos. Es hablar de transformaciones estructurales de la mente. En palabras de Edgar Morin, de las relaciones complejas físico-bio-antropo-social.

## Las transformaciones en educación

La tendencia general en los estudios en educación ha sido la de considerar la persistencia e invariabilidad como un estado natural de los fenómenos educativos. El cambio o las transformaciones son considerados como problema que hay que resolver.

Existe una ceguera paradigmática que no había permitido dar solución al problema desde afuera del sistema mismo. El cambio en la forma de estudiar a la educación acontece a través del *insight* de las causas que en el pasado fueron responsables de las alteraciones actuales. El problema se resuelve dando un paso fuera de la jaula paradigmática de nuestra forma de pensar. (Watzlawick, 1995:46)

Las investigaciones en educación han buscado regularidades, permanencia y persistencia en los hechos educativos, pero las mismas investigaciones han demostrado que son los cambios y las transformaciones las regularidades y la constante en educación. La educación en México no ha sido la excepción a la regla. A lo largo del tiempo ha movido mucha energía de pensamiento y de acciones en varias ocasiones provocando que haya cambios en los modelos educativos.

El doctorado en educación tiene la visión de generar investigaciones en torno a este campo con la misión de comprender los cambios y las transformaciones en los fenómenos educativos; para ello, se debe primero estar consciente de tres premisas fundamentales relacionadas con el tiempo como eje productor de esta complejidad: 1) Los conceptos de cambio, transformación, movimiento, mutación, desarrollo, implican procesos en los que está envuelto el tiempo. 2) Los fenómenos educativos son por definición: históricos y por



ende, temporales. 3) Que vivimos en un universo de varias dimensiones. El tiempo es una cuarta dimensión que aún no alcanzamos a comprender desde nuestro mundo tridimensional.

Bajo estas premisas se hace necesario establecer que, no podemos abarcar la totalidad del tiempo, sólo lo hemos percibido a través del recuerdo del pasado y soñando el futuro, sin tomar mucho en cuenta el instante actual del aquí y el ahora, ese momento infinitamente corto del presente. (Watzlawick, 1994:228-230)

En este apartado, con la finalidad de ejemplificar lo anterior, nos referiremos a cambios en la educación sucedidos en el pasado y atendiendo a tres categorías inherentes a todo proceso educativo, aunque en este caso se hace referencia a un proceso institucional formal: a) el currículo oficial, b) los maestros, c) los estudiantes. Las tres categorías de análisis están íntimamente interrelacionadas en la realidad educativa pero para efectos de claridad discursiva se separan.

a) *El currículo oficial.*

Varios han sido los modelos educativos que México ha vivido oficialmente; pero solamente hablaremos de los tres últimos: el modelo surgido del Plan de Once Años (Solana, 1981) de corte tradicional, (1959-1970) el modelo de la tecnología educativa (1970-1992) y el modelo actual de carácter constructivista. (1992- ) Estos cambios de enfoques pedagógicos han sido tradicionalmente establecidos desde las cúpulas y obedeciendo a necesidades de tipo económico-político más que a las necesidades de educación y desarrollo del ser humano mismo.

Cada modelo pedagógico que emerge propone sus principios, metas, fines, habilidades que desarrollará en los estudiantes y cómo será la sociedad futura con miembros educados con ese enfoque educativo específico.

b) *Los maestros*

Nada cambia en una institución educativa si la mente y el corazón de los profesores no cambian. Ellos, los maestros, son los que en última instancia deciden o determinan lo que les sucede a los alumnos. (Rugarcía T, 1998) Los cambios curriculares sugeridos o decididos por algunas autoridades u organismos pierden impacto cuando los maestros no están convencidos de ellos.

Parece que las autoridades educativas no sólo han evitado la participación de los maestros de grupo en los momentos en que se toman las decisiones de cambio curricular; sino que además:

- 1) Se han olvidado de los maestros durante esos cambios, al tomar en cuenta únicamente las necesidades de los estudiantes y no de los profesores, como sino fueran actores importantes en el proceso educativo.

- 2) Conciben a los profesores como meros ejecutores de programas<sup>9</sup>, y no como sujetos activos que toman decisiones y reconstruyen el currículo en el aula; pretendiendo que apliquen (los profesores) el programa como si tuvieran pleno conocimiento de las intenciones y de los enfoques del plan curricular.

c) *Los estudiantes*

En realidad, estos sujetos como actores principales del proceso de aprendizaje no han sufrido transformaciones; lo que ha evolucionado de manera permanente son las ideas de cómo es concebido en cada uno de los modelos pedagógicos. La idea que se tiene del educando desde la antigüedad hasta la época actual es lo que se ha transformado estructuralmente.

El cambio en el flujo de las ideas, en la corriente del pensamiento en torno a los niños como educandos se debe a las diferentes aportaciones de las teorías de otras disciplinas, principalmente de la Psicología.

Se ha concebido a los niños (sujetos que aprenden) en cada modelo educativo de una manera diferente.

Como memorista, sujeto pasivo que sólo repite lo que el maestro dice. O se ha concebido como tabula rasa en el que se deposita conocimiento a través de un programa de estímulo-respuesta. O como sujeto activo en el aprendizaje que construye sus conocimientos a través de la manipulación del objeto. O como ser humano que puede potencializar toda su capacidad no únicamente cognitiva, sino también psicológica, social y espiritual.

Estos cambios en los conceptos acerca de los estudiantes varían de un modelo pedagógico a otro y en la medida que son comprendidas –o no-, por el maestro sus actuaciones y por ende, la de los estudiantes se ven transformadas.

### **¿Por qué un programa de doctorado dirigido a la innovación?**

La innovación como proceso sistemático de investigación científica posibilitará la transformación, con sentido emancipador de prácticas y de estructuras anquilosadas en el campo educativo. Sin embargo, para poder participar como soporte epistemológico, teórico y metodológico se requiere la superación de la polisemia o multiplicidad de significados atribuidos al significante *innovación*.

El concepto de innovación educativa es un fenómeno sumamente complejo, y en gran medida inaprensible, sutil y controvertido, polivalente y susceptible de discurrir por direcciones no sólo distintas, sino incluso hasta contradictorias; ya que todo esto tiene que ver con los campos, posiciones teóricas y posturas epistemológicas desde donde se abordan., sin perder de vista los fines e intereses con que se intenciona.

---

<sup>9</sup> Concebir a los profesores de primaria como ejecutores de programas, fue el producto de la tecnología educativa de los años 70's, esta desprofesionalización docente se arrastró hacia el siguiente modelo educativo.





Tiene muchas caras y dimensiones, implica al tiempo cuestiones sustantivas, dado que se debe considerar (que se innova, por qué y para qué) y otras de carácter más procesual (cómo innovar, cuales son las posibles condiciones y los mecanismos intervinientes en su generación, desarrollo, consolidación o fenecimiento) Por eso es resistente a cualquier afán simplista y esquematizado, sea del signo que fuere.

Si bien es cierto que la innovación es un concepto complejo porque enfatiza la multidimensionalidad, es importante mencionar los aspectos sustanciales y procesuales, como una forma de reflexión que puede orientar en la acción para el cambio esperado.

La innovación desde la percepción de Saturnino de la Torre, consiste en “una serie de cambios específicos, que pueden tener lugar en cualquier ámbito de la actividad humana con el propósito de difundirse o consolidarse. Se trata por tanto, de un nuevo lenguaje sobre la realidad y sus modificaciones”. Apunta también que la innovación en el ámbito educativo “es un proceso de gestión de cambios específicos, en ideas, prácticas o instrumentos, hasta su consolidación” (De la Torre, 2002: 19).

El sentido de la innovación

Nuestro punto de partida es un conjunto de problemas prácticos del campo educativo, entre los que destacan:

- a. Los desafíos que implican para la educación los acelerados cambios tecnológicos y sociales de las últimas décadas, mismos que impactan los modos de vida y de pensamiento del conjunto de la humanidad y nuestra relación con la naturaleza. Tales cambios al hablarnos de la complejidad creciente de la realidad y de la incertidumbre de sus procesos de desarrollo, nos exigen un pensamiento igualmente complejo y dinámico para posibilitar su comprensión.
- b. La necesidad de la sociedad mexicana y jalisciense de contar con una educación de mayor calidad, más allá de los parámetros eficientistas y meramente administrativos que reducen la calidad a la eficacia en el logro de competencias y a la eficiencia en el uso de recursos, es decir la necesidad de una educación suficiente, equitativa, relevante y pertinente.
- c. Los requerimientos de aprendizajes de mayor significatividad y relevancia en las múltiples dimensiones de desarrollo de los sujetos en formación, no solo en lo relativo a la educación para el trabajo, sino también en los aspectos éticos, psicocognitivos, socioculturales, afectivos, sociopolíticos y otros más; de tal modo que los aprendizajes logrados permitan a todo sujeto social pensar y actuar sobre el entorno, así como desarrollar un autoaprendizaje que le posibilite su autoformación permanente.
- d. La exigencia de contenidos curriculares actualizados permanentemente y de modelos flexibles de organización curricular, de tal modo que estos, en lugar de ser camisa de fuerza, se constituyan en opciones, es decir en verdaderas oportunidades de elección racional de los sujetos educadores y de los sujetos en formación.
- e. La necesidad de que las prácticas educacionales cotidianas respondan a lo anterior y también a los avances de la teoría y de la investigación educativa.
- f. La necesidad de replantear la existencia del sujeto y de su realidad.



En estas problemáticas particulares del campo educativo se contextualiza la cuestión de la innovación. Tales conjuntos de problemas exigen que todas las instituciones e instancias educativas y las prácticas educacionales (docentes y escolares en general) se re-adequen permanentemente, no en un sentido re-activo, sino pro-activo, a las necesidades de los sujetos en formación y del entorno. Reacción y pro-acción son componentes de las prácticas y también actitudes de los sujetos e instituciones ante el cambio necesario.

El sentido general de la innovación se refiere a que todo cambio, más allá de la inercia y que contenga o incluya (in, en) lo nuevo (novu, novo) –in novo-, es necesariamente una innovación. Muchos de estos cambios acontecen a nivel individual, otros a escala de entidades colectivas como los establecimientos e instituciones escolares o los sistemas educativos o sociales.

Hoy se requiere que tanto las instituciones, como las prácticas educacionales, dejen de ser impermeables y refractarias ante los cambios innovadores de la realidad social; se requiere de instituciones y prácticas con sentido anticipatorio, previsoras y, por lo tanto, en permanente adaptación y cambio, en síntesis, se requiere de instituciones y prácticas innovadoras. En este orden de ideas, la innovación se asocia a la mejora y por lo tanto se sustenta en una lectura crítica y una valoración de la realidad y sus tendencias, así como de las opciones de futuro; consecuentemente y con estas características la innovación se constituye en una tarea permanente de búsqueda y concreción de mejoras.

Además de lo anterior, la innovación no solo es cambio con novedad, sino una característica o rasgo de la acción institucional, así como de las acciones constitutivas de las prácticas de los sujetos con autonomía de pensamiento, con compromiso de transformación y con necesidad de apropiarse del futuro. Con estas características y como portadora o carga de futuro de la acción, la innovación expresa una motivación de tipo emancipatorio.

Considerando lo anterior, la innovación se distingue de la tradición porque se sitúa en el eje presente-futuro, mientras que la tradición se sitúa en el eje presente-pasado<sup>10</sup>. La tradición es otro carácter de la acción, cuando esta se encuentra orientada hacia la reproducción y expresa un interés o motivación de carácter conservador.

Ninguna institución, sujeto o práctica pueden prescindir del pasado, en consecuencia la apropiación del futuro se realiza sobre la base de recuperar el pasado y por lo mismo sobre la base de una recuperación crítica de la tradición. Para innovar se hace necesario incorporar elementos de nuestra tradición, que fortalezcan y potencien la opción de futuro que hemos elegido, de tal modo que no resulten contradictorios con la innovación a desarrollar.

---

<sup>10</sup> Diversos autores han distinguido intereses, motivaciones, etc. de la acción. A. Schutz distingue entre los motivos-porqué y los motivos-para, fincados en el pasado o en el futuro de la acción social, como determinantes de la intencionalidad de la acción.

Puede darse el caso de que para algún sujeto el cambio deseable se caracterice por un retorno hacia el pasado y por lo tanto el eje presente-futuro se constituya por la reconstrucción de condiciones pasadas, como es el caso del pensamiento neoconservador (Capella, 2002); se pretende en este caso la reinstalación de la tradición y por lo tanto la obstaculización de la innovación, en sentido teórico, aunque dadas las circunstancias de contextos diferentes, aún ahí es posible la innovación.

Además puede ser que el sujeto social o el propio establecimiento escolar no pretendan desarrollar ninguna opción de futuro y que pretendan innovar solo para estar a tono<sup>11</sup> con la realidad circundante. Se puede pretender simplemente estar a la moda o cumplir un requerimiento institucional para efectos de acreditación, de promoción salarial o para cumplimentar directrices u órdenes de la superioridad. En este último caso se trata de una motivación eminentemente pragmática y utilitaria de la innovación, por lo que no afectará ni al pensamiento, ni a la racionalidad de la acción, ya sea institucional o individual. Tal innovación solo afecta a la gramática de superficie, es decir a los códigos formales, sin embargo puede constituirse en una resistencia o freno a la innovación profunda. Se trata de agentes<sup>12</sup> y de agencias sin posibilidad de construcción del futuro, pero con capacidad de adaptación acrítica a este<sup>13</sup>.

En este orden de ideas se hace necesario distinguir los variados tipos de innovación, de tal modo que se enriquezca y precise el sentido de la innovación.

Por todo lo anterior, en el programa de doctorado en educación, la innovación es concebida desde una perspectiva dinámica, compleja y holista, donde son importantes tanto los procesos como los productos, así como los distintos niveles hacia los cuales se intenciona el cambio, que pueden generarse en distintos niveles:

- Personal (concepciones, significados, valores, posiciones paradigmáticas, posicionamiento ante la realidad y formas de acción).
- Institucional o grupal (intencionalidades, prácticas, formas de organización, de interacción, de concebir el lugar de los distintos agentes, estilos y sistemas de comunicación, dirección y acción, estilos de aprendizaje grupal, las relaciones con el contexto, los roles y funciones de los miembros de los grupos, reglas y normas, niveles de estructuración, toma de decisiones, uso de los recursos, entre otros.)
- Sociocultural (jerarquías y relaciones de poder, formas de vinculación con la comunidad y contextos más amplios, sistemas de comunicación, construcción de identidades grupales, sociales y nacionales, sistemas representacionales,

<sup>11</sup> Agnes Héller señala que “la entonación” o sea el “estar a tono” y producir un tono en el mundo circundante es una característica del particular en el mundo de la vida cotidiana.

<sup>12</sup> Es posible distinguir tres tipos diferenciados de sujetos sociales: El sujeto pleno, el actor y el agente, los cuales establecen relaciones específicas con las innovaciones.

<sup>13</sup> Los teóricos de la pedagogía crítica (Gyroux, McLaren, etc.) señalan situaciones parecidas como de “resistencia con acomodación”, es decir, una resistencia parcial o superficial a la reproducción.



mecanismos de influencia, vinculación y diálogo intra e intercultural, procesos para el logro del respeto, la participación, la corresponsabilidad, la equidad y la tolerancia para transformar el entorno en beneficio de los sujetos, entre otros.

Recuperar la dignidad de la utopía es imprescindible en el enfoque que hemos adoptado como ya señalamos en la introducción de este documento, por ello el énfasis del programa estará puesto en entender el fenómeno educativo desde la posibilidad y la necesidad de ser transformado, e innovado, así como de ser reflexionado por un intelectual que lo hace con rigor desde y siendo parte de la realidad que estudia.

Finalmente, por todo lo anterior, se puede decir entonces que el Doctorado y la propuesta que se presenta se pronuncia por privilegiar la investigación aplicada en educación, en el entendido de que hacerla posible supone una nueva forma de concebir la investigación, ya que implica la formación de investigadores con un compromiso ético con el fenómeno educativo.

Se está consciente de que intencionar la transformación y la innovación supone procesos complejos de investigación que no siguen rutas lineales y que demandan un esfuerzo creador de quien investiga, una búsqueda infatigable de comprensión de la realidad, de su naturaleza y su dinámica, además de que se entiende que en este camino puede haber experiencias de investigación que lleguen a ilustrar los casos negativos de rutas posibles para lograr la innovación o la transformación, pero consideramos que darnos de cuenta de que los caminos elegidos no eran los adecuados supone siempre y así lo ha mostrado la historia de la ciencia un enorme salto cualitativo en el conocimiento.





## Bibliografía

- Berger, Peter L. y Luckmann Thomas. (1998) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, 1ª ed. 1968, 15ª reimpression. Buenos Aires.
- Capella, Jorge. (2002). Política educativa. Impresos y diseños editores. Lima.
- Ferry, Gilles. (1991) *El trayecto de la formación* Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós, España.
- Gibbons, Michael (1977). La nueva producción del conocimiento. Ed. Pomares. Barcelona.
- Héller, Agnes. (1997). Sociología de la vida cotidiana. Editorial península, Barcelona, España.
- Libedinsky, M. (2001). La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias en el aula. Ed. Paidos Buenos Aires.
- Habermas, Jürgen (1993). Conocimiento e interés. En: MARDONES, J. M. y Ursua, N. (1993). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Ed. Fontanamara. México.
- Huberman, Susana. (1999) *Cómo se forman los capacitadores*. Arte y saberes de su profesión. Paidós, Argentina.
- Khun, Thomas (1971) *Estructura de las Revoluciones Científicas*. F.C.E. México.
- Krishnamurti, J. (1997) *Tradición y Revolución*. Árbol, México.
- Mardones y Urzúa, (1988) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Materiales para una fundamentación científica, Fontamara, México.
- Morin, Edgar. (1998) *El método*. Vol. IV Las ideas Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización. Cátedra, España.
- Ponce, Sañudo, Vergara y Perales (2002). "La investigación educativa en la Secretaría de Educación Jalisco". *Diagnóstico y perspectivas*. En Cuadernos de divulgación de la Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa, N° 3. Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara.
- Reimers Fernando y McGinn (1997). "Diálogo Informado" *El uso de la investigación para conformar la política educativa*, CEE. México.
- Rugarcía T. Armando. (1998) *La evaluación de la función docente*. Mecanograma, México.
- Secretaría de Educación Jalisco. (2006) Programa de Doctorado en Educación, Documento inédito.
- Solana Fernando, Cardiel Reyes, Raúl; Bolaños Martínez, Raúl. (1981) *Historia de la Educación Pública en México*, F.C.E., México.
- Schutz, Alfred. (1972). "Fundamentos de una teoría de la comprensión intersubjetiva", en: Fenomenología del mundo social, psicología social y sociológica. Ed. Paidos, Buenos Aires.
- Tünnerman Bernheim, Carlos (2000). "La educación para el siglo XXI" en Francisco López Segrera y Daniel Filmus (coords.) en *América Latina 2020: escenarios, alternativas y estrategias*, Caracas, Iesalc/UNESCO.
- Uriz, Javier. (1994). "El proceso de poder". En: La subjetividad de la organización; el poder más allá de las estructuras. Siglo XXI Editores. Madrid.



Vergara Fregoso, Martha (2004). La formación de profesores: un reto en el siglo XXI. Conferencia presentada en el II Congreso Sociopedagógico, celebrado en Santiago de Chile.

Vergara Fregoso Martha. (2004). "Estrategias para la mejora de los procesos de investigación educativa: el caso de la Secretaría de Educación Jalisco-México" en Ponencia presentada en la 3ra. Convención Internacional de Educación Superior, celebrada en la Habana, Cuba.

Watzlawick Paul. (1994). *¿Es real la realidad?* Confusión, desinformación, comunicación. Herder, Barcelona.

Watzlawick (1995). *Cambio*, Herder, Barcelona.

Wilber, Ken. (1997). *Breve historia de todas las cosas*. Kairós, Barcelona.

