

## LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI: MERCANTILIZACIÓN VS CAMBIO SOCIAL

EDUCATIONAL INNOVATION IN THE 21 ST. CENTURY:  
COMMODIFICATION VS SOCIAL CHANGE

Carlos Monge-López<sup>1</sup> 

Laura Rayón-Rumayor<sup>2</sup> 

Manuel Fernández-Navas<sup>3</sup> 

**RESUMEN:** La reciente mercantilización de la innovación educativa obliga a tener muy presente el sentido de los cambios que se introducen. Que estos estén enfocados en la búsqueda de la calidad educativa y no en estrategias comerciales, y que sean acordes a lo que nos indican las diferentes áreas de conocimiento, es definitorio para establecer si se está ante una verdadera innovación educativa. Aquí se defiende un enfoque crítico y centrado en la comunidad, como el propuesto por Paulo Freire, que permita mejorar la educación y la sociedad desde un enfoque crítico y no mercantilizado.

**Palabras clave:** Mejora Escolar. Paradigmas Educativos. Transformación Social.

**ABSTRACT:** The recent commercialisation of educational innovation makes it necessary to be very aware of the meaning of the changes that are introduced. Whether they are focused on the search for educational quality and not on commercial strategies, and whether they are in line with what the different areas of knowledge indicate to us, is decisive in establishing whether we are dealing with true educational innovation. In this article we defend a critical and community-centred approach, as proposed by Paulo Freire, which allows for the improvement of education and society, from a critical and non-commercialised approach.

**KEYWORDS:** Educational Paradigms. School Improvement. Social Transformation.

- 
1. Universidad Nacional de Educación a Distancia  – Facultad de Educación – Departamento de Didáctica – Madrid, España. E-mail: carlos.monge@edu.uned.es
  2. Universidad Complutense de Madrid  – Facultad de Educación – Departamento de Estudios Educativos – Madrid, España. E-mail: larayon@ucm.es
  3. Universidad de Málaga  – Facultad de Ciencias de la Educación – Departamento de Didáctica y Organización Escolar – Málaga, España. E-mail: mfernandez1@uma.es

Número temático organizado por: Monica de Carvalho Magalhães Kassar  y Regina Tereza Cestari de Oliveira 

## Introducción

La conceptualización de la innovación educativa viene sufriendo transformaciones desde hace varias décadas. En el mundo neoliberal actual, su mercantilización cobra cada vez más peso, en cuanto que algunos centros educativos promueven y publicitan cambios de cara a obtener un mayor número de alumnos o de fuentes de financiación. La cuestión es si eso que publicitan y tildan de innovación realmente lo es o, simplemente, es una estrategia comercial competitiva. Precisamente, este planteamiento es totalmente opuesto al de los grandes innovadores de la pedagogía del siglo pasado, como Paulo Freire, cuyos planteamientos siguen vigentes. En este sentido, el objetivo principal de este trabajo es analizar las consecuencias que tiene diseñar, desarrollar y evaluar las innovaciones educativas desde un paradigma técnico y un paradigma crítico de la Didáctica. Y para ello se hace especial hincapié en tres grandes cuestiones: (1) la caracterización de la innovación, (2) sus principales dimensiones configuradoras y (3) el papel del conflicto en los procesos de innovación.

En primer lugar, se utilizan las características de la innovación educativa como criterios para determinar en qué paradigma se enmarcan (Montalvo et al., 2017). En este caso, se encuentran algunas semejanzas y múltiples diferencias. Por ejemplo, desde un posicionamiento técnico la innovación educativa puede ser prescrita desde las Administraciones para que los profesores la desarrollen y los inspectores la evalúen. En cambio, en un posicionamiento crítico la innovación es diseñada, desarrollada y evaluada desde el interior de los centros educativos, cuenten o no cuenten con ayuda de agentes externos.

A continuación, se abordan las dimensiones de la innovación educativa, contextualizándolas en una visión técnica y una visión crítica. Si bien es cierto que existen múltiples dimensiones de la innovación, las principales son la participación institucional, la apertura psicopedagógica y la planificación didáctica (Monge López, 2018; Monge López et al., 2017, 2022; Monge López; Gómez-Hernández, 2022; Montalvo et al., 2017). Aquí se pone especial atención sobre la transformación de las prácticas y actitudes de los miembros de la comunidad educativa y de los elementos curriculares. Así, como producto de la mercantilización de los sistemas educativos, algunos centros olvidan todos estos elementos y no se centran en la totalidad del alumnado como beneficiario de la innovación ni, mucho menos, de su contexto social cercano.

Finalmente, este trabajo cierra con el papel del conflicto en los procesos de innovación en las organizaciones escolares (Jares, 2006). En líneas generales, desde una visión técnica se invisibilizan los conflictos y son considerados como parte negativa de los centros educativos. Sin embargo, desde una posición crítica el conflicto es considerado como algo inherente a las organizaciones y como una oportunidad para la innovación orientada a la mejora.

Todas estas diferencias son analizadas teniendo en cuenta sus consecuencias y repercusiones en las sociedades actuales.

## Algunos apuntes sobre el proyecto neoliberal y la innovación educativa

La innovación educativa se ha convertido en un objeto de deseo para los centros escolares que apuestan por la renovación de métodos y contenidos. Aunque en torno a estos proyectos de cambio se definen discursos y prácticas de muy distinta índole, algunas atentan contra una escuela pública más democrática y equitativa. El sentido de la innovación educativa en tiempos post-pandémicos se ha tornado en una narrativa vinculada con los principios básicos del proyecto neoliberal que define prácticas banales, a veces, con un marcado carácter elitista e impulsadas desde un activismo exhibicionista como si se trataran de estrategias de marketing (Cañadell, 2018).

¿Cómo se piensa la innovación educativa como práctica y discurso neoliberal? Sin ánimo de ser reduccionistas ante un tema complejo y multidimensional, para Macías Cruz (2022) una de las cuestiones más relevantes es la centralidad que adquiere el aprendizaje (p. e.: aprendizaje permanente, aprendizaje para toda la vida, aprender a aprender, competencias o autogestión del aprendizaje). Se trata de discursos que responden a una racionalidad que busca la promoción de un tipo de subjetividad capaz de asumir por su propia cuenta la responsabilidad de gestionar su propia vida a la manera de un capital. Una segunda cuestión es la adaptación de los escenarios presenciales a plataformas de aprendizaje no presenciales mediados por tecnologías. Son dos planteamientos centrales que Google for Education utiliza para promocionar sus herramientas digitales con las que cada profesor y alumno pueden desarrollar todo su potencial y alcanzar el éxito. Y lo hacen al mismo tiempo que garantizan su productividad, siendo entendida como la simplificación de tareas y ahorro de tiempo que estas herramientas ofrecen a ambos. Supone un proyecto corporativo que ofrece al profesorado programas de formación con distintas certificaciones, como “instructor” (Certified Educator Trainer) o “innovador” (Certified Innovator). Son programas que comprimen la formación del profesorado bajo una modalidad individualista que desestima: (a) la dimensión reflexiva sobre la acción propia y la de otros, (b) el carácter contextual y situado de toda innovación y (c) la necesaria relación entre la teoría y la práctica como elemento clave para interpretar y comprender las funciones formativas de las herramientas digitales, y no solamente las instructivas (Bautista; Rayón, 2020). El modelo formativo de Google for Education no es una novedad, pero sí lo es que una empresa corporativa a nivel mundial desarrolle una estrategia de desarrollo profesional del docente a corto plazo bajo intereses de capital empresarial. Sin duda, es un proyecto que priva al profesorado de oportunidades para desarrollar la práctica desde un juicio profesional compartido y situado (Hargreaves; Fullan, 2014).

Resulta evidente que no se trata solamente de poner la educación al servicio de la economía en su doble vertiente: (1) adaptarla a las necesidades de las empresas y del mundo laboral y rentabilizarla y gestionarla con criterios empresariales y (2) ser susceptible de negocio privado (Cañadell, 2018). Se requiere también de unos discursos y prácticas que conformen formas de pensar y actuar orientados por una racionalidad individualista y competitiva (Torres, 2019), con una racionalidad que actúa como promotora de la concepción tecnológica del cambio que se impone desde arriba y se orienta siempre a una medición estandarizada del rendimiento. Sin embargo, esto supone una concepción que desestima lo que es prioritario para la mejora educativa: la claridad en el fin y los valores que sostengan, fundamenten y den sentido a toda innovación educativa.

Existe una racionalidad renovada de la mano del proyecto neoliberal que se apropia y vacía de contenidos, conceptualizaciones y avances educativos y pedagógicos, porque requiere de la instrumentalización de los sistemas educativos para la consecución de sus intereses estrictamente económicos (Torres, 2019), como la descrita más arriba.

El influjo de las modas en los ámbitos educativos en forma de nuevas propuestas que promulgan su carácter innovador tampoco ayuda mucho. Estaríamos ante las conocidas innovaciones como “soluciones totales”, que se sustentan en una forma de entender la práctica educativa como esquemas formales cerrados y los cambios metodológicos como un recetario de pasos para la consecución de unos resultados diseñados a priori (Hargreaves, 1996).

No obstante, como reconoce Carbonell (2017), hay vida e innovación más allá del neoliberalismo, y quizás sea el momento de recordar lo obvio con ahínco y optimismo. La innovación educativa es siempre una acción transformadora para transitar hacia una educación que conjuga calidad y equidad (Darling-Hammond, 2001). La naturaleza y el proceso de cambio, que es consustancial a cualquier innovación, requiere una enseñanza reflexiva y una perspectiva que implica:

Una enseñanza que presta atención, con plena conciencia, al contexto social y político de la escolarización, así como a los aspectos técnicos y prácticos, y que evalúa también las acciones en el aula sobre la base de su capacidad para contribuir a una mayor equidad y justicia social y a unas condiciones más humanas en la escolarización y la sociedad (Gore, 1996, p. 171).

Se estaría ante la reflexión sobre la práctica como un proceso de vigilancia crítica compartido, de naturaleza política y radicalmente humano, cuya fuente de inspiración, como propone Carbonell (2017), está en el pensamiento de Freinet, Dewey o Freire, sin olvidar a:

Muchos maestros que, por caminos diversos, no sólo resisten, descodifican, desmontan y neutralizan los embates del neoliberalismo, sino que construyen con muchísimo esfuerzo una escuela pública, más pegada a la realidad y donde todo el alumnado sin exclusión aprenda más y mejor.

## Conceptualización de la innovación educativa

### Innovación y finalidades

Antes de definir el concepto de innovación, es necesario explicar la complejidad de este término en el ámbito educativo. Siguiendo a Fernández-Navas (2016), se puede afirmar que el término innovación tiene una definición clara en otras áreas: la introducción de cualquier cambio que produzca mejora. En estas otras áreas, la innovación se relaciona principalmente con la eficacia y los resultados determinan el éxito de los cambios. Sin embargo, definir la innovación educativa resulta más complicado debido a la dificultad de definir concepto de mejora y las propias finalidades del acto educativo, así como de las múltiples concepciones sobre la educación en sí misma.

El concepto de mejora en educación no es universal y está condicionado por la ideología del grupo que emprende los cambios. Además, las finalidades del acto educativo tienen que ver con qué entiende por mejora el grupo que emprende los cambios y es, en función de esto, que se valora la coherencia de los cambios que se emprenden. El problema surge cuando las finalidades de la educación y los cambios que se introducen se contradicen completamente entre sí, contradicen las finalidades que la legislación y la sociedad asigna al sistema educativo o lo que el conocimiento acumulado sobre educación nos explica sobre cómo se dan los procesos en educación.

Mientras que en la mayoría de las leyes educativas se pueden encontrar, en su apartado de finalidades y propósitos, todas aquellas cuestiones basadas en el desarrollo del conocimiento en la educación, es bastante usual ver cómo en su desarrollo legal los cambios introducidos distan mucho de ser acordes a las mismas. Por ejemplo, todas las leyes educativas españolas recogen como finalidad la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, pero luego es fácil ver cómo, pese a tener esta finalidad prescriptiva y claramente planteada, se han introducido cambios que no fomentan la equidad y que, además, la reducen. Se trata de cambios como la repetición de curso, las reválidas, los libros de texto, los deberes, etc., cuya acumulación de evidencias e investigación sobre su impacto negativo en la igualdad de oportunidades es aplastante.

Esto lleva a otra de las grandes complicaciones a la hora de definir el término de innovación educativa: que el concepto de mejora no tiene que ver con productos tangibles, sino con conceptos abstractos, difícilmente medibles, dependientes de muchas variables y relacionados, además, entre ellos. Se trata de

conceptos como aprendizaje, participación, justicia social, actitud crítica, inclusión, mérito, igualdad, etc. Esto obliga a que, para poder definir la innovación educativa y que los cambios que se introduzcan puedan producir mejoras, hay que centrarse en la calidad y las condiciones del contexto educativo y no en los productos o resultados, especialmente cuando, además, es conocido lo controvertido del uso del rendimiento académico para inferir los aprendizajes (Fernández-Navas; Postigo-Fuentes, 2023).

Por lo tanto, la clave para definir la innovación educativa es entender que la mejora se relaciona con conceptos abstractos y no tangibles, que no se puede medir de la misma manera que en otras áreas y que, entonces, esta tiene que ver con introducir cambios que mejoren la calidad de la educación y que estén en línea con las finalidades del acto educativo y no contradecirlas. Para valorar si estos cambios son acordes a esta definición, lo único con lo que se puede guiar es con el conocimiento acumulado de las diferentes áreas que coinciden en educación: psicología, pedagogía, sociología, etc. Es a través de ellas que se puede dilucidar si estos cambios son coherentes con las finalidades educativas y suponen una verdadera mejora del proceso educativo.

A partir de aquí, es necesario abordar algunas características especialmente relevantes de la innovación educativa.

Uno de los malentendidos más habituales con respecto a la innovación educativa es que esta tiene que ver con la introducción de herramientas novedosas. Esto ha sido (y sigue siendo) parte de la triste historia de la introducción de las nuevas tecnologías en las aulas españolas. La innovación educativa, bien fundamenta, no tiene que ver con la introducción de nuevas herramientas tecnológicas o de cualquier otro tipo en el aula, sino que se relaciona con cómo se utilizan estas herramientas y del sentido que éstas tienen con respecto a las finalidades y la calidad educativa de la que se viene hablando. Un ejemplo de esto sería el uso empobrecido o espurio de la tecnología en la educación, cuya difusión ha estado fomentada desde determinados sectores con interés económico e ideológico. A través de relacionar innovación educativa con herramientas se han vendido montones de herramientas tecnológicas como si fueran la panacea educativa, pero luego su impacto en la transformación de las formas habituales de trabajar en el aula ha sido casi nulo. Incluso, se han vendido *tablets* para seguir copiando apuntes (Sola; Murillo, 2011).

Ahora más que nunca, que en España se vive el cambio de leyes educativas (y la guerra cultural que de ellas se deriva) prácticamente con cada Gobierno, esta relación entre la innovación educativa y las reformas o leyes es de crucial importancia. Tal como se refleja en párrafos anteriores, la innovación educativa es un concepto que requiere que el concepto de mejora sea compartido entre los agentes implicados. En este sentido, cuesta entender la idea de hacer una legislación educativa que produzca innovación educativa. En este trabajo se quiere reflejar cierto planteamiento al respecto: si bien es cierto que no es posible hacer una ley educativa que genere prácticas innovadoras en las aulas de forma directa, sí es posible hacer una legislación educativa que fomente y apoye la innovación, y este matiz es fundamental y tiene que ver con la definición de innovación educativa y la cualidad intrínseca de las reformas educativas. No es posible hacer una reforma educativa que genere prácticas innovadoras en las aulas, ya que los profesionales que ejecutan dichos cambios pueden no compartir el concepto de mejora o las finalidades educativas y, por lo tanto, podrían seguir realizando las mismas prácticas de siempre, aunque se produzcan cambios meramente estéticos, generalmente de lenguaje (Gimeno Sacristán, 2008). Esta imposibilidad de que las reformas educativas produzcan cambios de calado en las prácticas es debido a que se originan de forma unidireccional desde arriba hacia abajo, y por ello tienen escasas posibilidades de cambiar el pensamiento docente. Tal como explican Fernández-Navas y Alcaraz-Salariche (2022, p. 3):

Esta circunstancia especial con respecto a la experiencia ya apunta dos cuestiones sobre las que volveremos más adelante: la primera es la dificultad de cambiar la educación que explica por qué las reformas educativas no funcionan [...], ya que para transformar las prácticas escolares no basta con hacer un cambio legislativo o de lenguaje [...], sino que hay que cambiar la mentalidad docente, es decir, cómo el profesorado concibe la educación.

En cambio, a lo que sí puede aspirar una ley educativa es a propiciar y fomentar la innovación educativa. Esto se puede lograr si la nueva ley se centra en dejar espacios y potenciar relaciones entre el profesorado y los centros que permita que florezcan colaboraciones, que se desarrollen proyectos educativos diferentes, etc. (p. e.: fomentar la autonomía de los centros y los proyectos que éstos propongan, liberar de gran parte de la burocracia que ahoga a los maestros o renunciar a la ilusión del control en la que tanta energía se invierte desde la Administración). Así sería fundamental que la ley creara y diera soporte a espacios y momentos en los que los docentes de diferentes escuelas e institutos puedan compartir sus experiencias educativas de forma horizontal. Una ley basada en estos principios permitiría que los conceptos de mejora y las finalidades educativas pudieran ser negociadas y consensuadas entre los profesionales, lo que les permitiría proponer cambios a la Administración educativa. Con este cambio de dirección (ahora sería de abajo hacia arriba), se estaría solventando el problema del concepto de mejora y de las finalidades compartidas. Si son los docentes los que exigen o plantean cambios a la Administración es porque han establecido de forma compartida y consensuada qué es mejora para ellos y para su alumnado y cuáles creen que deben ser las finalidades del acto educativo. Lo importante de este cambio de sentido en la dirección de los cambios es que, si estos provienen desde abajo, cuentan con ser valorados como necesarios por el profesorado. Es en este cambio de mentalidad docente donde las leyes y la formación deberían trabajar intensamente si existe una apuesta real y honesta por fomentar la innovación educativa.

## Dimensionalidad de la innovación educativa

Si bien es cierto que la innovación educativa se constituye a partir de múltiples dimensiones, hay tres factores que resultan ser principales en la literatura (Monge López, 2018; Monge López et al., 2017, 2022; Monge López; Gómez-Hernández, 2022; Montalvo et al., 2017). Esto no quiere decir que sean las únicas dimensiones que constituyen la innovación, pero sí son las más importantes. En este caso, cabe hablar de: (1) participación institucional, (2) apertura psicopedagógica y (3) planificación didáctica. Estas tres dimensiones son las que se van a describir en los próximos párrafos, contextualizándolas y comparándolas en función del paradigma a adoptar.

Siguiendo a los autores citados, la participación institucional hace referencia a dos cuestiones claves:

- Por un lado, se trata de comprender cómo el profesorado se compromete con las innovaciones desde dentro de la organización escolar. En este caso, desde un enfoque técnico de la innovación se puede entender que el cambio viene dado por la aplicación de políticas y programas que se reducen a simples técnicas sin importar demasiado el compromiso del profesorado con la transformación, mientras que desde un enfoque crítico de la innovación debe existir un desarrollo profesional comprometido con la mejora a partir de la comprensión profunda y crítica de su práctica pedagógica (Fuentealba Jara; Imbarack Dagach, 2014). Las evidencias ponen de manifiesto que las innovaciones no siempre cuentan con el compromiso docente necesario cuando son impuestas por técnicos y políticos, pero sí cuando se realiza un análisis colaborativo, reflexivo y creativo de las problemáticas escolares por parte del profesorado, aunque esta última opción no cuenta necesariamente con el compromiso y apoyo de la Administración (Constenla Núñez et al., 2022).

- En segundo lugar, esa segunda cuestión sobre la participación institucional hace referencia a cómo el profesorado facilita y promueve que el resto de la comunidad educativa se involucre en las innovaciones. Al hablar de innovación y de participación se torna necesario mencionar la inclusión educativa, pues supone un proceso sistemático de innovación orientado a mejorar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes donde se utilizan técnicas inclusivas y se construyen críticamente actitudes y políticas (Azorín; Ainscow, 2020). Incluso, algunas corrientes de pensamiento van más allá y no hablan solamente de la participación de los estudiantes, sino que tratan también el empoderamiento de la sociedad en su conjunto a través de la educación participativa. Un ejemplo de ello puede ser la línea de Paulo Freire y su crítica a la educación bancaria, donde el educador es quien ejecuta las técnicas de enseñanza sin participación activa de los estudiantes, frente a una educación crítica, participativa, empoderadora y transformadora de la escuela y de la sociedad. En esta línea, existen estrategias suficientemente contrastadas que se encaminan a la innovación, a la inclusión y al desarrollo colectivo, como puede ser la investigación-acción participativa (Murillo; Hidalgo, 2022).

La apertura psicopedagógica se refiere a los elementos más subjetivos del profesorado que están detrás y justifican cómo es su participación institucional y su planificación didáctica. En este sentido, cabe hablar de valores, ideales, epistemologías, actitudes, motivaciones, emociones, intereses, ética, racionalidad, percepciones, etc. Desde un enfoque técnico de la innovación lo importante es lo visible (las conductas y prácticas del profesorado), mientras que el enfoque crítico se interesa por lo invisible como parte fundamental para la transformación y mejora de lo visible (Montalvo et al., 2017). En este sentido, se pueden recalcar algunos elementos ya señalados previamente por su interés para el estudio de la innovación educativa, como pueden ser las autopercepciones del profesorado sobre su capacidad innovadora (Monge López, 2018; Monge López et al., 2017, 2022; Monge López; Gómez-Hernández, 2022), sus actitudes hacia la innovación (Constanla Nuñez et al., 2022) o, entre otros ejemplos, su sentido ético por la calidad, la mejora y la inclusión (Azorín; Ainscow, 2020; Fuentealba Jara; Imbarack Dagach, 2014; Murillo; Hidalgo, 2022).

Finalmente, la planificación didáctica se refiere a cómo el profesorado innova a través de los elementos del currículo, ya sean prescriptivos o no prescriptivos. En este sentido, cabe señalar una analogía que identifica a algunos centros educativos con un árbol de Navidad (Christmas tree schools), quienes se exhiben de cara a la comunidad, hacen alarde de lo que consideran que son innovaciones y ensalzan las estrategias adoptadas que terminan adornando a esas escuelas (Fullan, 2019). Así las transformaciones resultan muy visibles, pero realmente son superficiales. Una verdadera transformación docente desde una perspectiva crítica también cambia los elementos curriculares visibles, pero sin olvidar la mejora de los elementos curriculares más ocultos. Solamente así se pueden poner en coherencia todos los elementos del currículo en las innovaciones educativas. Un ejemplo de cómo algunas escuelas se adornan es publicitando el uso de las pizarras digitales en sus aulas, aunque sea desde un enfoque técnico, haciendo lo mismo que venían haciendo pero ahora cambiando solamente el recurso, mientras que otras escuelas desde un enfoque crítico asumen el cambio de competencias y aprendizajes, la formación docente, la reflexión, etc. (Suárez-Guerrero et al., 2021).

## Conflicto y sentido del cambio

Las diferencias en innovación educativa según el paradigma adoptado también son evidentes a la hora de afrontar los conflictos. Desde un enfoque técnico se puede asumir que el conflicto es algo negativo a corregir o evitar, mientras que desde un posicionamiento crítico se considera como algo inevitable y positivo para estimular la creatividad del grupo:

Un grupo armonioso, tranquilo, pacífico y cooperativo tiende a volverse estático, apático e indiferente a la necesidad de cambiar e innovar. Así pues, la principal aportación del enfoque [crítico] consiste en estimular a los líderes del grupo a mantener un nivel mínimo de conflicto: lo suficiente para que siga siendo viable, autocrítico y creativo (Jares, 2006, p. 117).

Desde ese enfoque crítico, Mas Ruiz y Torrego Seijo (2014) definen el conflicto como dinamizador de la innovación, pues supone un desequilibrio que genera actividad innovadora. A modo de ejemplo, un centro educativo detecta unas necesidades, pero en el Claustro no hay acuerdo para determinar cuál priorizar. Una vez resuelta la disputa y llegados a un acuerdo, queda por resolver qué solución es la mejor, lo que da lugar a otro conflicto. Y a ello hay que sumar que no todos se van a involucrar de la misma forma en la implementación de la solución. Según estos autores, los conflictos más frecuentes en las innovaciones educativas hacen referencia a la diversidad de concepciones educativas, a la variedad de formas de compromiso con el proceso y al problema de los tiempos establecidos.

En línea con lo argumentado en el apartado anterior sobre la planificación didáctica como dimensión configuradora de la innovación, un enfoque técnico se focaliza principalmente en lo visible de los conflictos (las conductas), mientras que un enfoque crítico amplía el espectro y añade otros elementos menos visibles (las actitudes y las contradicciones). Para que exista una auténtica transformación escolar, el análisis de todos estos elementos (visibles e invisibles) debe ser profundo, reflexivo y coherente.

## Conclusiones

Los análisis y reflexiones propuestos son inaplazables para la comunidad educativa y social. El proyecto neoliberal vacía de contenido grandes relatos y concepciones de la educación como un proyecto social, radicalmente humano, que pedagogos como Freire, Dewey o Freinet dejaron como legado (Carbonell, 2017). Más allá de intereses de mercado, hay formas de pensar y actuar para experimentar otras maneras de estar en la escuela como una comunidad viva, democrática e inclusiva. El cambio deliberado, consciente y contrastado en las acciones en las aulas y centros educativos puede articularse mediante la investigación-acción, suponiendo un camino fructífero de vigilancia crítica bajo el modelo de enseñanza reflexiva que enfrenta al profesorado a sus creencias y concepciones, y las pone en relación con sus acciones (Bautista; Rayón, 2020). Se trata de buscar un modelo de enseñanza que requiere esfuerzo y actitud mental por parte del profesorado, así como capacidad para experimentar, probar y confundirse para aprender de los errores.

En el ámbito educativo, el desarrollo profesional docente es un aspecto clave y la innovación juega un papel fundamental en este proceso. Sin embargo, en la cultura institucional que envuelve a la educación existen numerosas ideas preconcebidas que dificultan el cambio educativo y el desarrollo de un conocimiento conectado con la práctica. Uno de ellos es la distancia artificial que, en ocasiones, se entiende entre la teoría y la práctica. Así se plantea una dicotomía por la que el conocimiento teórico, que, como se ha dicho anteriormente, debería guiar los cambios que se introducen en las prácticas, son incompatibles con las prácticas, como si la práctica no fuera fruto de una teoría, tal como explica Inglis (1985, p. 40):

Quienes rechazan toda teoría, quienes hablan de sí mismos como personas llanas, prácticas y virtuosas porque carecen de teoría están atrapados por las teorías que los atan y los inmovilizan, porque no tienen posibilidad de pensar sobre ellas y, por tanto, de eliminarlas. No carecen de teoría; son teóricos estúpidos.

En este planteamiento, una de las creencias más extendidas en el ámbito educativo es la de que “la experiencia es un grado”, es decir, que la experiencia en sí misma es una fuente de conocimiento. Si bien es cierto que la experiencia es valiosa por su capacidad para relacionar y elaborar nuevo conocimiento conectado con la práctica, no todas las experiencias tienen el mismo valor. Tal como plantea Fernández-Navas (2016), por ejemplo, 20 años de lectura de un libro de texto y asignación de ejercicios no constituyen una experiencia valiosa si no se ha reflexionado sobre la importancia de lo que se está haciendo y cómo se está haciendo. En cambio, 20 años de trabajo en el aula, reflexionando continuamente sobre la práctica y diseñando actividades coherentes con los conocimientos psicopedagógicos actuales, constituyen una experiencia de gran valor y una fuente de conocimiento relevante y conectada con la aplicación práctica. Por ello, frente a la dictadura de la experiencia en sí misma, es necesario fomentar procesos de innovación que enriquezcan la experiencia de los docentes y les permitan construir un conocimiento conectado con la práctica, y esto hace imperante esa necesidad de las reformas de plantear espacios, dejar tiempo y crear espacios para ello desde la Administración. En este sentido, cada vez más sectores de la educación reclaman una formación vinculada a la práctica para el desarrollo profesional docente. Esta formación ofrece una excelente oportunidad para elaborar un conocimiento teórico conectado con la práctica, como ocurre en la investigación-acción o en toda la corriente de practitioner-research, en la que son los propios docentes los que utilizan técnicas de investigación y reflexión para hacer investigaciones estrechamente vinculadas a sus problemas y a sus prácticas y generan, por lo tanto, un conocimiento que no es percibido por ellas y ellos como “teórico”, sino que es entendido “como su propia experiencia”. De hecho, el proceso para generarlo, al ser sistemático, garantiza que cumple con los requisitos de rigor de la generación de conocimiento derivada de la investigación.

Promover y facilitar este tipo de estrategias, tanto en la formación inicial y permanente como en los primeros años de incorporación a la docencia, deben ser una prioridad si se quieren generar cambios reales en las prácticas de aula. Se trata de promover cambios basados en teoría y que no produzcan, únicamente, cambios de lenguaje o de cuestiones meramente estéticas: cambios que sean realmente innovación educativa.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses

## Contribución de los autores

**Conceptualización:** Monge-López C; Rayón-Rumayor L y Fernández-Navas M; **Redacción - Primer borrador:** Monge-López C; Rayón-Rumayor L y Fernández-Navas M; **Redacción - Corrección y edición:** Monge-López C; Rayón-Rumayor L y Fernández-Navas M; **Aprobación final:** Mone-Lópes C.

## Declaración de disponibilidad de datos

No aplicable.

## Financiación

No aplicable.

## Agradecimientos

No aplicable.

## Referencias

AZORÍN, C.; AINSCOW, M. Guiding schools on their journey towards inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, Londres, v. 24, n. 1, p. 58-76, 2020. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>

BAUTISTA, A.; RAYÓN, L. Los bucles de investigación-acción en educación superior desde los smartphones, la foto-elicitación y la narración fotográfica. In: TRILLO, F. (Coord.). **Repensando la Educación Superior: miradas expertas para promover el debate**. Madrid: Editorial Narcea, 2020. p. 167-180.

CAÑADELL, R. El asalto neoliberal a la educación. **Con-Ciencia Social**, Valencia, n. 1, p. 103-117, 2018.

CARBONELL, J. Hay vida e innovación más allá del neoliberalismo. **Diario de la Educación**, Madrid, 14 jun. 2017. Disponible en: <https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2017/06/14/hay-vida-e-innovacion-mas-alla-del-neoliberalismo/> Acceso en: 6 mar. 2023.

CONSTENLA NÚÑES, J.; VERA SAGREDO, A.; JARA-COATT, P. A. Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa: la mirada de los estudiantes. **Pensamiento Educativo**, Santiago de Chile, v. 59, n. 1, p. 1-15, 2022. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.7>

DARLING-HAMMOND, L. **El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos**. Barcelona: Ariel, 2001.

FERNÁNDEZ-NAVAS, M. ¿Qué es la innovación educativa? In: FERNÁNDEZ-NAVAS, M.; ALCARAZ-SALARIRCHE, N. (Coord.). **Innovación educativa más allá de la ficción**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2016. p. 27-40.

FERNÁNDEZ-NAVAS, M.; ALCARAZ-SALARIRCHE, N. Recuperando el sentido de las actividades: reflexiones en torno a la importancia del diseño didáctico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, p. e30242, 2022. <https://doi.org/10.18593/r.v47.30242>

FERNÁNDEZ-NAVAS, M.; POSTIGO-FUENTES, A. Y. Educación basada en la evidencia: peligros científicos y ventajas políticas. **Revista de Educación**, Madrid, v. 400, p. 43-68, 2023. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-570>

FUENTEALBA JARA, R.; IMBARACK DAGACH, P. Compromiso docente: una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. especial, p. 257-273, 2014. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>

FULLAN, M. **Leading in a culture of change**. Nova York: Jossey-Bass, 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?** Madrid: Ediciones Morata, 2008.

GORE, J. M. **Controversias entre pedagogías**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Capital profesional**. Madrid: Ediciones Morata, 2014.

INGLIS, F. **The management of ignorance: A political theory of the curriculum**. Oxford: Blackwell, 1985.

JARES, X. R. **Pedagogía de la convivencia**. Barcelona: Graó, 2006.

MACÍAS CRUZ, G. Neoliberalismo e innovación educativa: entre inmunidad y antropotécnica. **Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM**, Ciudad de México, n. 6, p. 1-9, 2022.

MAS RUIZ, C.; TORREGO SEIJO, J. C. Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. **Innovación Educativa**, Santiago de Compostela, n. 24, p. 19-34, 2014. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1920>

MONGE LÓPEZ, C.; SANTOS, F. A.; GÓMEZ-HERNÁNDEZ, P.; TORREGO SEIJO, J. C. A qualidade e inovação educativa desde a perspectiva do professorado: uma análise preliminar. In: FERREIRA, M. F. (Coord.). **Novos referenciais para a avaliação das organizações educativas**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017. p. 123-126.

MONGE LÓPEZ, C. **Factores de personalidad e innovación docente durante un proceso de asesoramiento colaborativo**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2018.

MONGE LÓPEZ, C.; MEDEIROS ALCOFORADO, J. L.; MONTALVO SABORIDO, D.; TORREGO SEIJO, J. C. Fatores de inovação docente em Portugal segundo os professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. e270015, 2022. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270015>

MONGE LÓPEZ, C.; GÓMEZ-HERNÁNDEZ, P. Factores de personalidad e innovación docente en España: aproximación desde distintos enfoques. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 33, n. 1, p. 153-165, 2022. <https://doi.org/10.5209/rced.73875>

MONTALVO, D.; MONGE, C.; TORREGO, J.C. Marco general de la innovación educativa en España: legislación, formación, teoría e investigación. In: MONGE, C.; GÓMEZ, P. (Eds.). **Innovando la docencia desde la formación del profesorado**. Madrid: Editorial Síntesis, 2017. p. 47-85.

MURILLO, F. J.; HIDALGO, N. La investigación-acción participativa como estrategia para la innovación la inclusión y la formación docente. In: MONGE, C.; GÓMEZ, P. (Coord.). **Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2022. p. 301-326.

SOLA, M.; MURILLO, J. F. **Las TIC en la educación: realidad y expectativas**. Madrid: Fundación Telefónica, 2011.

SUÁREZ-GUERRERO, C.; ROS-GARRIDO, A.; LIZANDRA, J. Aproximación a la competencia digital docente en la formación profesional. **Revista de Educación a Distancia**, Murcia, v. 21, n. 67, p. 7, 2021.

TORRES, J. **Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas**. Madrid: Ediciones Morata, 2019.

---

Recibido: 4 mar. 2023

Aceptado: 12 ene. 2024

Editores Asociados:

Luci Banks-Leite  y Regiane Helena Bertagna 