

Análisis de los componentes asociados al concepto de innovación pedagógica*

Analysis of the components associated with the concept of pedagogical innovation

[Artículos de investigación]

Gerardo Machuca Tellez**

Recibido: 20/09/2021

Aceptado: 10/10/2021

Citar como:

Machuca Tellez, G. (2021). Análisis de los componentes asociados al concepto de innovación pedagógica. *Campos en Ciencias Sociales*, 9(2).


<https://doi.org/10.15332/25394363.7124>



Resumen

Se presentan un artículo de investigación resultados de un análisis documental que se enfocó en los componentes asociados al concepto de innovación pedagógica. A partir de la propuesta de codificación axial, se consiguió dar cuenta de las problemáticas asociadas a este concepto, su relación conflictiva con las tecnologías de la información y comunicación (TIC), sus actores, relaciones con la cultura institucional, las clases y las perspectivas asociadas a su comprensión. En la literatura, se encuentra la necesidad de ampliar las discusiones alrededor del papel de las TIC dentro de los procesos de innovación pedagógica, así como la imperante necesidad de reflexionar respecto a las tensiones generadas al interior de las instituciones a causa de las culturas

* Artículo derivado de la investigación titulada *La Innovación Pedagógica en la construcción de paz en Colombia: del concepto a las evidencias* aprobada con código INV-BOG-G05-PRY02-2018020 de la Convocatoria de proyectos de investigación 2018-2019 de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN.

** Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Educación por la Universidad Federal de Uberlândia (Mg -Brasil). Líder de investigaciones en la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN. Bogotá, Colombia. Dentro de las publicaciones recientes se encuentran: *Educación y Comunicación para la Paz* (2018), *Competencias en educación superior, flexibilidad y el mundo del trabajo: Intersticios, retos y posibilidades* (2018) y *El currículo escolar en Colombia: un campo en conflicto y construcción permanente* (2018).
✉ g.machucatellez@gmail.com;  <https://orcid.org/0000-0003-2742-4703>

institucionales. Así, se recalca el carácter participativo y multiescalar que adquiere la innovación pedagógica en su aplicación en contextos educativos.

Palabras clave: educación, innovación pedagógica, tecnologías de la información y la comunicación, TIC.

Abstract

This paper presents the results of a documentary analysis focused on the components associated with the concept of pedagogical innovation. Based on the axial coding proposal, it was possible to account for the problems associated with this concept, its conflictive relationship with information and communication technologies (ICTs), its actors, relationships with the institutional culture, the classes and the perspectives associated with its understanding. In the literature, there is a need to broaden the discussions around the role of ICTs in pedagogical innovation processes, as well as the prevailing need to reflect on the tensions generated within institutions due to institutional cultures. Thus, the participatory and multiscale character that pedagogical innovation acquires in its application in educational contexts is emphasized.

Keywords: education, pedagogical innovation, information and communication technologies, ICTs.

Introducción

Al interior de la educación son muchos los conceptos que emergen temporalmente y representan amplias comprensiones que impactan en su aplicación formal dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este es el caso del concepto de innovación pedagógica, el cual incorpora una amplia polisemia que lo sitúa en algunos casos dentro de los procesos de gestión, en otros vinculados a la incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y en otros a procesos de cambio en las prácticas educativas.

En cada una de estas comprensiones se articula un marco de componentes asociados a la innovación pedagógica, los cuales permiten dar cuenta de los amplios relacionamientos que esta establece con diversas dimensiones educativas (Parada et ál., 2017); dar cuenta de esas dimensiones resulta clave al momento de proyectar procesos de innovación pedagógica.

Lo anterior dado que, al revisar las problemáticas de la innovación pedagógica, podemos dar cuenta de que el panorama de comprensiones y características apunta claramente a que la innovación pedagógica se comporta como un proceso complejo, que implica la conciliación de diversas dimensiones, entre ellas la de los actores involucrados en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Son varios los elementos que complejizan la innovación pedagógica; Blanco y Messina (2000) dan una serie de elementos importantes (ver tabla 1).

Tabla 1. Problemáticas de innovación

<i>Conceptualización de la innovación educativa: “falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido que permita identificar qué es o no innovador, y que proporcione un marco de referencia para el desarrollo de innovaciones en la región” (p. 43).</i>
<i>Identificación, recolección y selección de las innovaciones: “con los criterios y procedimientos que se utilizan para identificar, recolectar y seleccionar innovaciones” (p. 46).</i>
<i>Registro y difusión de las innovaciones (p. 49)</i>
<i>Continuidad y consolidación de las innovaciones: “la viabilidad de las innovaciones que tienen dos dimensiones distintas; una que afecta la experiencia innovadora misma y otra relacionada con su extensión y generalización” (p. 52).</i>
<i>La evaluación de las innovaciones: “gran ausencia de procesos de evaluación y seguimiento de las experiencias innovadoras” (p. 57).</i>
<i>Investigación y sistematización de las innovaciones: “la carencia de procesos de investigación y de sistematización de las innovaciones” (p. 60).</i>

Fuente: basado en Blanco y Messina (2000).

Sin embargo, aparecen dos elementos que vale la pena resaltar. El primero de ellos es el tema de su deficiente abordaje y consecuente socialización de los marcos de referencia, un elemento ya enunciado por Blanco y Messina (2000), en tanto el tema de la innovación en educación, en el caso de México y para la región, no ha sido lo suficientemente estudiado y apenas comienza a delinearse como un concepto o líneas temáticas de foros, seminarios, congresos, ensayos y libros o como línea de investigación en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades en México (Trejo et ál., 2014, p. 133)

El segundo elemento es la transferencia de las innovaciones, quizá uno de los elementos a trabajar en dos vías. La primera, ver hasta qué punto algo puede ser

implantado en contextos diferenciados y, la segunda, la capacidad de recepción del territorio, donde sobre los abordajes “se ha insistido bastante en el carácter culturalmente determinado de las innovaciones y de los riesgos de las transferencias ingenuas de modelos y prácticas exitosas de una región a otra” (Ortega et ál, 2007, p. 149).

La Unesco (2016a) reafirma este panorama complejo sobre la construcción de marcos de referencia y de procesos de transferencia del conocimiento generado, tanto en la dimensión teórica como en la práctica de la innovación pedagógica; en tanto, los referentes son construidos desde fuentes externas a las realidades socioespaciales y enfocan su interés en ejercicios para la mejora en el rendimiento escolar. En esta línea, señala que;

El modelo de innovación de arriba hacia-abajo ha mostrado ser insuficiente para promover transformaciones en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes. Los cambios que surgen desde las instituciones educativas y docentes son más significativos para el contexto; es decir, tienen un sentido esencial de pertinencia y pertenencia. (Unesco, 2016b, p. 11)

Bajo este panorama, a la dificultad de los marcos de referencia de la innovación pedagógica, se suman dimensiones como la cultura institucional, sus actores y, no menos importante, las relaciones que se establecen con las TIC. Podemos afirmar que en la innovación pedagógica incorpora un carácter sistémico y, por ende, un vínculo con la investigación social, que implica la necesaria discusión alrededor de su transferencia, lo que implica el análisis de las políticas públicas y las orientaciones venidas desde organismos internacionales, que indican procesos de innovación en la educación y todas sus dimensiones desde perspectivas exógenas a los territorios.

Metodología

Este ejercicio se vincula a un proceso de investigación documental más amplio que busco analizar las relaciones entre la innovación pedagógica y la

construcción de paz¹. Se concibe como un ejercicio de revisión documental de carácter cualitativo en el cual

[...] se establece la necesidad de revisar y cimentar los avances investigativos realizados por otros, aclarar rumbos, contrastar enunciados provisionales y explorar nuevas perspectivas de carácter inédito, ya sea con respecto a los objetos de estudio, sus formas de abordaje, percepciones, paradigmas y metodologías, incluyendo el tipo de respuestas al que se ha llegado. (Jiménez-Becerra, 2006, p. 33)

Con un enfoque descriptivo-comprensivo, este artículo toma como referencia el marco interpretativo anclado a la teoría fundamentada en el entendimiento, según la cual “los datos obtenidos son el elemento esencial para la elaboración de teorías. No se ajustan los datos a teorías, sino que éstas surgen precisamente de la investigación” (Álvarez-Gayou, 2004, p. 99). Este tipo lo asumen las investigaciones de corte histórico-hermenéutico (Sánchez, 1995).

Para el caso puntual del concepto de innovación pedagógica, se desarrolló un análisis documental amparado en la propuesta de codificación axial expuesta por Soneira (2006) en donde se desarrolla “la búsqueda activa y sistemática de propiedades” (p. 157). Para esto tiene en cuenta el análisis 50 documentos² obtenidos de plataformas como Redalyc, SciELO y repositorios universitarios en Colombia en el periodo de 2000 a 2018 (artículos, capítulos de libros y trabajos de grado de programas de especialización y maestría); estos, ubicados por el indicador “innovación pedagógica”, se analizan desde diversas dimensiones como problemáticas asociadas a este concepto, su relación conflictiva con las TIC, sus

¹ Proyecto de investigación “La innovación pedagógica en la construcción de paz en Colombia: del concepto a las evidencias” (Machuca y Rojas, 2018), desarrollado en el marco de la convocatoria de proyectos de investigación 2018 de la Dirección Nacional de Investigaciones de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN). En el proceso de revisión inicial se descartan 10 documentos, ya que la mayoría, aun cuando tenían el indicador “innovación pedagógica”, su abordaje no guardaba relación con el tema de manera directa. En la mayoría de los casos, el uso del indicador era nominal, como en el caso de fuentes que centralizan memorias de eventos académicos.

actores, relaciones con la cultura institucional y las clases y perspectivas asociadas a su comprensión, a partir de un rastreo inicial de códigos (ver tabla 2).

Tabla 2. Códigos previos

Cultura Institucional	Clases	Problemáticas
Actores	Perspectivas	Innovación y TIC

Fuente: elaborado por el autor en el 2019.

Con el desarrollo de la primera revisión y codificación emerge todo un amplio marco de códigos relacionados, se da paso a la consolidación de familias de códigos y ajuste de categorías de análisis del concepto de innovación pedagógica, los elementos que emergen indican, de entrada, que la innovación pedagógica es un proceso que se compone de relaciones en el orden investigativo, participativo, cultural y socioespacial (ver tabla 3).

Tabla 3. Familias

Familia	Códigos
Problemáticas	Transferencia Visibilización Evaluación Sistematización Continuidad Gestión Investigación Teoría
Clases	Potencializadora disruptiva Para el bienestar Innovación solitaria Innovación y ciudadanía Innovación y desarrollo Incremental
Perspectivas	Perspectiva posmoderna Perspectiva dialéctica Perspectiva filosófica

Familia	Códigos
	Perspectiva humanismo Perspectiva humanista moderno Perspectiva lingüística Perspectiva tecnológica Perspectiva cultural Perspectiva política
Innovación y TIC	Innovación y TIC
Cultura Institucional	Cambio de sentidos y cultura Concepto socialmente construido Alineación cultura-educativa aprendizaje social
Actores	Resistencia actores Comunidad docente

Fuente: elaborado por el autor 2019.

Luego del proceso de codificación, se da paso a los análisis de correlación y construcción de narrativa, expuesta en este artículo para dar cuenta de las problemáticas asociadas, las escalas de relacionamiento, el lugar común de las TIC, sus actores, relaciones con la cultura institucional y las clases y perspectivas asociadas a su comprensión.

Resultados

La escala y dirección de la innovación pedagógica

Pensar en la escala y la dirección de la innovación, particularmente se encuentran dos enfoques.

El primero de carácter exógeno (arriba-abajo) y el segundo de carácter endógeno (abajo-arriba), la innovación se caracteriza por ser un *factor estratégico de carácter endógeno y exógeno*; endógeno, porque necesita de un liderazgo que la impulse y la promueva, y exógeno, porque facilita la integración de equipos que desarrollan alianzas estratégicas y redes de conocimiento que permitan gestionar recursos y potencial humano, sobre todo habilidades, destrezas y experiencia

adquirida por las comunidades de diversa índole, agentes y actores sociales que promuevan los procesos innovativos (Carrero y Petit, 2011, p. 64, énfasis mío).

En este sentido, en relación con la metodología y el carácter sistémico de las innovaciones pedagógicas, se resalta la importancia de la participación de las comunidades, las cuales conocen las problemáticas de manera próxima; no tener en cuenta este elemento, endógeno, particularmente en las orientaciones arriba-abajo genera tensiones en el contexto (Gómez et ál., 2016).

Por otro lado, la innovación desde abajo se configura como un mecanismo de desarrollo (Carrero y Petit, 2011), en el cual tener en cuenta las realidades socioespaciales posibilita mayores impactos (Montero y Gewerc, 2010). Esto, frente al deficiente impacto de las recomendaciones tradicionales promovidas por los Estados y los organismos internacionales, como señalamos al inicio, las cuales aun cuando incorporan elementos característicos de la innovación pedagógica, no consiguen captar las dinámicas particulares del territorio.

Aunado a lo anterior y en busca del consenso en la formulación de las innovaciones, no desde la polaridad arriba-abajo/abajo-arriba, se propende por enfoques mixtos con los cuales, por medio de la construcción de redes de gobernanza, se consiga la articulación entre las dimensiones macro, meso y micro, particularmente en aquellos aspectos que desdoblan los saberes y prácticas asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2015). En este sentido, “los procesos de innovación requieren de un conjunto de relaciones en todas las direcciones, que debe ser planificado en el contexto nacional para la comprensión de todos los actores presentes en dicho proceso” (Zazo et ál., 2015, p. 85).

En esta línea, la innovación y el desarrollo territorial se vinculan en una relación importante, ya que la reflexión alrededor de las prácticas y saberes que circundan el proceso de enseñanza-aprendizaje se concreta en un territorio, compuesto por un sin número de capitales sociales, simbólicos y culturales, donde su traducción

en el currículo implica su reconocimiento y situarlos e incorporarlos en las prácticas cotidianas (Marqués y Rodríguez, 2016). En este sentido, y bajo la perspectiva de que la innovación pedagógica fomenta transformaciones, sus desdoblamientos se difunden en el territorio, elemento que lo torna central en los procesos de innovación social.

El tema sobre la innovación en América Latina es de suma importancia para la planificación y organización de los pueblos y su desarrollo integral territorial. Su consideración como fenómeno social es hoy, indefectible para promover la integración como invariante social de la creatividad productiva y la transformación de la conciencia progresista ciudadana. (Carrero y Petit, 2011, p. 53)

Es precisamente la relación socioespacial existente entre las innovaciones pedagógicas y el territorio un elemento ausente en muchas de las iniciativas emergidas en el enfoque arriba-abajo. En el mejor de los casos tiene que ver con la inserción de las TIC como elemento innovador en los procesos de formación, en el cual se deja de lado el análisis del contexto y sus asimetrías tecnológicas respecto del territorio (Peixoto, 2008; Medina et ál., 2015). Lo anterior se aúna a las tensiones generadas en otras dimensiones como la cultura institucional. La escala de innovación pedagógica incorpora una apertura a ver la innovación como un proceso dado en diversas escalas, “puede ocurrir a nivel de aula, de institución educativa y de sistema escolar” (Unesco, 2016a, p. 14).

En esta lógica, la educación, en particular la superior, presenta una importante oportunidad para repensar los procesos de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que es

[...] entendida como el conjunto de alteraciones que afectan los puntos clave y los ejes constitutivos de la organización de la enseñanza universitaria provocadas por los cambios en las sociedades o por reflexiones sobre

concepciones intrínsecas a la misión de la Educación Superior. (Masetto, 2004, p. 197)

De este modo, conciben a la educación como eje para la consolidación de la formación de profesionales pertinentes al contexto (Simões y Tauchen, 2012).

Para finalizar este apartado, vale la pena señalar que, si bien pueden darse innovaciones en el amplio marco de la educación, estas se enfocan en escalas como el currículo (Ibáñez, 2015), la evaluación, la didáctica y la gestión educativa, entre otras. Este documento se centra en particular en lo pedagógico, es decir en los aspectos formales de la enseñanza-aprendizaje.

El lugar común de las TIC y la innovación pedagógica

Un elemento importante a tratar tiene que ver con la inserción de las TIC (Trejo et ál., 2014) en el contexto de la formación y su relación no armónica. Este elemento es determinante en las intencionalidades de gobiernos como el colombiano, los cuales, al indagar por la temática de la innovación pedagógica, vinculan los resultados a una mirada que articula las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea se genera toda una suerte de abordajes, en los cuales “las TIC han ido imponiéndose en el imaginario político, social y educativo como un indicador de la innovación y mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje, desarrollo profesional e institucional” (Montero y Gewerc, 2010, p. 304). Esto ha desdoblado en miradas sesgadas sobre el papel que estas mediaciones tienen, particularmente, en la formación docente, y las resistencias en la incorporación de estas (Gómez et ál., 2016).

Dicha incorporación presenta todo un panorama de complicaciones, aun cuando los organismos internacionales invitan a temas como las nuevas alfabetizaciones o como la denominada alfabetización mediática informacional (MIL, por sus siglas en inglés). Su uso en los procesos educativos se vincula a una trasposición que

sitúa a la innovación como fin y no como medio para la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual deriva en permanencias complejas en donde las TIC son

[...] utilizadas como instrumento político del discurso de la innovación pero no se arbitran medidas para que ésta tenga lugar (formación sistemática y continua; organización de los tiempos escolares más acorde con el uso de las TIC; contenidos relevantes para la formación en la sociedad del conocimiento, continuidad del profesorado en el mismo centro, etc.). Por eso, se adaptan a la cultura vigente del centro educativo y a los contenidos y los métodos de enseñanza que son habituales en ellos. (Montero y Gewerc, 2010, p. 315)

Bajo esta idea, se comprende que las mediaciones, como el computador, alimentan las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, ancoradas en una postura heteroestructural. En paralelo, el olvido del contexto socioespacial, donde se sitúan saberes y prácticas, genera el ocultamiento de las asimetrías técnicas y tecnológicas, así como la exclusión de la necesaria formación docente frente al tema:

Cuando se trata de la innovación de procesos pedagógicos que integran las TIC, se debe tener en cuenta el riesgo de considerar sólo las características pedagógicas de la innovación asociadas a los usos de estas tecnologías. Reconocer no solo los aspectos tecnológicos, sino también los económicos y sociales de un proceso o acción innovadora permite acercarse a la complejidad inherente al contexto educativo y al papel de los medios educativos, escapando así a las utopías inspiradas en el determinismo tecnológico. (Peixoto, 2008, p. 45)

Este descuido genera reproducciones que *enyesan* las prácticas y saberes, aun en contra de las dinámicas territoriales (Parra y Galindo, 2016). Sus efectos están dados en mediar entre los procesos de enseñanza-aprendizaje al alinear modas tecnológicas e impactar en la cultura institucional, pero sin desdoblamiento en aspectos como la calidad.

Errores que más se han producido en estos años ha sido empezar el proceso de innovación por la parte de las tecnologías, sustituyéndolas según van surgiendo, y de ahí los fracasos y abandonos frecuentes. Como hemos mencionado al inicio, tecnología no produce innovación. (Sancerni y Colladob, 2013, p. 211)

De este modo, se encuentra una relación entre la tecnología y la idea de innovación radical, según la cual la incorporación de tecnologías transgrede las relaciones pedagógicas establecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones, afectadas en muchos casos por el acceso a dichas tecnologías, en lo que resalta las asimetrías técnicas-tecnológicas que aún hoy en día son agudas en muchos territorios.

La innovación radical se basa en la ciencia, la investigación y el conocimiento y es resultado de investigaciones. Por ello, la transferencia de tecnología y su adecuación no son el fundamento de grandes cambios; éste se da construyendo unas capacidades en el conocimiento, que permitan construir el soporte de una innovación, la cual tiene su base en la formación y da como resultado la construcción de una comunidad de innovadores. (Mejía, 2017, p. 27)

Lo anterior resalta el papel de la sistematización (Pulido, 2015) y el vínculo con la investigación social con la innovación pedagógica, como elementos centrales para la consolidación de marcos de reflexión que sustenten cualquier proceso de transformación al interior de saberes y prácticas pedagógicas. Esta construcción de comunidad innovadora apunta a establecer una relación en la cual la tecnología se asuma como una mediación y no como un fin (Reina y Rodríguez, 2016). Así, la innovación pedagógica, aliada con la tecnología, pueden generar interesantes procesos, pero se advierte que “la innovación pedagógica y la innovación tecnológica son dos procesos diferentes que pueden darse juntos, pero no quiere decir que se presenten de modo articulado. Es decir, puede darse un tipo de innovación sin que necesariamente ocurra otro” (Peré, 2016, p. 28).

Los actores de la innovación pedagógica

Hablar de actores de la innovación pedagógica, como se ha resaltado, involucra tener en cuenta un amplio número, esto por la relación que se establece entre escalas y dimensiones educativas. Involucrada con el territorio, implica que la innovación pedagógica, al enfocarse en las transformaciones que impactan en la cultura institucional (Panesso y Puerto, 2017), genera resistencias entre actores. Por ejemplo, en el caso del currículo, existe una dimensión que desdobra fuertemente en lo pedagógico, dado que

[...] la innovación curricular real involucra modificaciones que son distintivas, radicales y que en muchos casos puede ser incomprendidas y generar resistencia por parte de los usuarios internos de la institución tales como académicos, alumnos, investigadores y personal de apoyo administrativo. (Ruay y González, 2016, p. 164)

Las tensiones emergen en el encuentro de saberes y prácticas dispuestas entre escalas macro y meso, y la cultura pedagógica establecida en la cotidianidad que la carga de significados concretos. Temas como la gestión y la sistematización, necesarias características de la innovación pedagógica, encuentran resistencia entre quienes están directamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido la formación docente, en los procesos de innovación pedagógica, sitúa al docente en el centro (Da Silva y Henn, 2013), sin querer perpetuar la visión heteroestructurada, por el contrario, en él se encuentra un hacedor de cambios, dado ese rol heredado y necesario de ser modificado, pero este esfuerzo inversor no significa nada si no es acompañado de procesos de innovación y formación del profesorado. La tecnología es un gran acelerador de procesos y modelos, cuando estos funcionan adecuadamente, pero si añadimos la tecnología a un modelo deficiente no solo no se garantizará una mejora *per se*, sino que, más bien, puede hacer que todo empeore. (Gómez et ál., p. 22).

Sin embargo, y como veremos enseguida, este actor no puede ser extraído de la urdimbre social a la que pertenece, aun cuando él es agente de procesos innovadores, la relación que establece con otros actores implica la necesaria vinculación del análisis de la cultura institucional.

La cultura institucional: innovación en la urdimbre social

Todo lo anterior recae en un componente central de la innovación pedagógica, que relaciona los contextos socioespaciales concretos y tiene que ver con que esta innovación enfocada en el cambio de sentido-cultura. Allí “la innovación implica la alteración del sentido de las prácticas educacionales corrientes y la creación de un nuevo orden; supone además asumir una intencionalidad y la movilización de lo que Paulo Freire denominó como ‘conciencia utópica’” (Unesco, 2016a, p. 33).

Alterar las prácticas educacionales implica un sentido de trabajo participativo en la dimensión territorial, desde ella emergen valores de socialización que configuran la cotidianidad educativa. En este sentido, ver la educación por fuera de su enclave espacial resulta un error, dado que la configuración del tejido social incorpora todo un marco de componentes pedagógicos incrustados en la dimensión social y cultural, lo que implica la necesidad de comprenderlos de forma participativa (Leal-Soto et ál., 2016). Bajo esta lógica, es necesario comprender la innovación pedagógica como un proceso social (Carrero y Petit, 2011), en el cual “considerar la innovación como un proceso que involucra cambios en las personas e instituciones y no tanto como un producto que se puede generalizar o replicar en distintas realidades” (Blanco y Messina, 2000, p. 13).

En razón de lo anterior, la consecución de espacios de participación y construcción de consenso entre quienes están involucrados retoma la importancia de lo comunicativo crítico, un elemento que desdobra en el aprendizaje y desarrollo humano (García y Arenas, 2006). En este se comprende que “toda innovación tiene en su seno, la idea de cambiar la esencia o la forma de algo, y

con ello, perturba, trastorna e inquieta de alguna manera el orden anteriormente establecido” (Montero y Gewerc, 2010, p. 306).

Elementos como el denominado “clima institucional” (García y Arenas, 2006), emergen como componentes aliados a la cultura institucional, aquella que se propone transformar, al ser la innovación pedagógica un concepto socialmente construido, el cual implica entender que las innovaciones pedagógicas responden a contextos particulares y tensiones concretas del espacioeducativo.

La innovación se concibe como un proceso social, se conjuga con la integración de conocimientos, habilidades y diferentes disciplinas, grupos, organizaciones, instituciones, es de construcción colectiva, surge a partir del vínculo y la creatividad social, en este sentido, es más viable en la escala humana y local. La innovación nace del relacionamiento como comportamiento humano y del pensamiento divergente informal o contractual, con el propósito de mejorar las estructuras sociales y la calidad de vida de los seres humanos. Esencialmente encapsula la necesidad social, cataliza la creatividad humana y promueve el aprendizaje interactivo entre diversos factores sociales. (Carrero y Petit, 2011, p. 63)

En esta línea, la producción de nuevo conocimiento que impacte en la realidad social de forma significativa sería uno de los objetivos de la innovación (Collado et ál., 2013, p. 15). Este elemento retoma la necesidad de discutir no solo la dimensión pedagógica, sino el currículo, en tanto esté concreta un campo de conflicto (Goodson, 2014) y, por ende, comporta el relacionamiento de diversos componentes (Posner, 1998). Bajo esta lógica, la cultura aparece como un medio de comprensión territorial para la construcción del currículo y, claro está, la definición, reflexión y transformación de saberes y prácticas pedagógicas dada su carga cultural.

Así, las innovaciones pedagógicas que emergen de los territorios comportan un carácter situado, es decir, responden a las dinámicas socioespaciales concretas de

los territorios. Este elemento indica la imposibilidad de transferencia, mas no de su socialización, un tema que al ver el direccionamiento de las innovaciones en educación, por parte de los gobiernos nacionales e incluso por parte de las organizaciones internacionales como la Unesco, es perdido de vista, lo cual genera tensiones en la implementación de las propuestas, dado sus carácter foráneo y la poca comprensión de dichas dinámicas socioculturales. Es insistente en la literatura consultada este aspecto, dado que la innovación representa un proceso de construcción y acción social, cultural y política, antes que la derivación de la aplicación de patrones prediseñados por estructuras institucionales. Se trata de experiencias que poseen el valor agregado de los efectos demostrativos, que surgen como programas y proyectos articulados con organizaciones de la sociedad civil, del Estado o de la propia comunidad (Carrero y Petit, 2011, p. 59).

En esta lógica, dimensiones como el tiempo y el espacio emergen como categorías de necesario análisis dentro de los procesos de innovación pedagógica, dado que con la innovación se está frente a un hecho social e histórico que determina los rumbos de la mayoría de las actividades y profesiones. Por tanto, es necesario tener una posición crítica y propositiva que impida que se dirija al servicio de unos intereses limitados de la sociedad, para llevarla hacia una ruta en la que sus múltiples posibilidades sean colocadas al servicio de una sociedad más justa, equitativa y democrática, que haga de ella una posibilidad al servicio de la transformación de nuestros contextos (Mejía, 2017, p. 25).

Comprender las relaciones entre tiempo, espacio y cultura en la construcción del territorio y la educación derivan en un aprendizaje social, es decir, en la configuración de pedagogías contextualizadas derivadas de las prácticas y saberes situados, en donde “los cambios que se promueven a través de las innovaciones pueden considerarse como un aprendizaje ya que, al igual que éste, modifican las estructuras previas creando un nuevo orden y significado” (Unesco, 2016a, p. 32).

Así, elementos como la transferencia de las innovaciones deben ser discutidos, dado que los aprendizajes sociales están limitados por el territorio donde se construyen (Ortega, 2007), particularmente con el tema de la cultura institucional (Frago, 2002), el ambiente y las condiciones para que la innovación sean una realidad (García y Arenas, 2006).

Clases y perspectivas de innovación pedagógica

En este amplio marco de comprensiones podemos encontrar varias clases de innovación y complementos a las comprensiones expuestas. Podemos hablar de la innovación potencializadora “que puede ser aplicada en cualquier contexto, en la práctica pedagógica [...] lo que hace posible focalizarla tanto en el nivel micro, de aula, de comunidad o en el nivel macro” (Miranda, 2018, p. 7).

La innovación disruptiva supone un cambio radical (Gómez et ál., 2016), muchas veces violento, y que termina por afectar el tejido social educativo. Por otro lado, la innovación para el bienestar busca el bienestar, progreso y adelanto de los pueblos (Carrero y Petit, 2011), podríamos relacionarla con la visión de los organismos internacionales.

Aun cuando planteamos el carácter participativo y la importancia de las redes de socialización para las innovaciones, tenemos la innovación solitaria (Sancerni y Colladob, 2015), marcada por emprendimientos en solitario. Tenemos, y es una de las más persistentes, la innovación y ciudadanía, de la cual podemos decir que es coherente y redundante en la construcción de ciudadanía, además, plantea la urgencia de comprender la innovación de la educación desde una perspectiva crítica que tenga la capacidad de hacer conciencia sobre ese acercamiento al conocimiento y a la ciencia. Esta, en tanto construcción de cultura ciudadana y democrática en ciencia, tecnología e innovación para los mundos infantiles y juveniles, requiere de una relación diferente con estos asuntos para incorporarlos en la vida cotidiana (Mejía, 2017, p. 28).

Alineada a la innovación y ciudadanía, tenemos la innovación y desarrollo, en la cual “existe además una relación directa entre innovación y competitividad” (*regional innovation scoreboard*), en donde se puede establecer una relación entre innovación y crecimiento (Moreno, 2014, p. 98; Silva Guerra, 2017; Fonseca et ál., 2015). Finalmente tenemos la innovación incremental, en la cual tenemos procesos de agregación sobre plataformas ya situadas, este elemento “no funcionan o bien tienen una mala relación costebeneficio” (Gómez et ál., 2016, p. 24).

Por el lado de las perspectivas, aparecen así mismo algunas importantes para la definición de rutas para innovar. Mejía (2017) hace una síntesis de estas (ver tabla 4):

Tabla 4. Rutas para innovar

Perspectiva posmoderna	“La innovación es concebida como la capacidad de transformar los procesos educativos, [...] rupturas con todas las formas esencialistas anteriores; hace énfasis en la capacidad de construir nuevas formas e instituciones que den cuenta de lo anterior” (Mejía, 2017, p. 31).
Perspectiva dialéctica	“la innovación es vista como un cambio desde las raíces y las bases estructurales, ya que se trata de hacer un cambio total y no solo una sustitución de métodos” (Mejía, 2017, p. 31).
Perspectiva filosófica	“surge una idea de la innovación como oposición a lo tradicional, que tiene que ver con formas de ruptura con todo el pensamiento esencialista de la Filosofía” (Mejía, 2017, p. 30).
Pensamiento humanista	“La innovación para esta corriente se concentra en lograr mecanismos para que la esencia no se pierda en los momentos de cambio cultural o tecnológico, y en hacer un esfuerzo por recuperar lo perdido para volver a lo esencial” (Mejía, 2017, p. 30).
Humanismo moderno	“Cuando esta corriente habla de innovación, la plantea como una ruptura con la tradición, y busca alterar los métodos y las formas de educar” (Mejía, 2017, p. 30).
Perspectiva lingüística	“Para esta mirada la innovación depende de los contextos de uso lingüístico y está marcada por la capacidad de los actores para utilizar otras formas lingüísticas que reemplacen las anteriores” (Mejía, 2017, p. 31).

Perspectiva tecnológica	“La perspectiva tecnológica surge en el contexto históricopolítico norteamericano con el auge de la industria, la agricultura, la tecnología espacial y militar y el auge de las investigaciones tecnológicas que se traducen al campo educativo. La realidad educativa podía ser mejorada en eficiencia, eficacia y productividad con un conocimiento altamente tecnológico y a través de procesos de innovación concebidos desde la tecnología” (García y Arenas, 2006, p. 17).
Perspectiva cultural	“La perspectiva cultural considera que toda innovación tiene que hacer frente a una interacción cultural, a un choque entre culturas y subculturas. La innovación representa un conjunto de significados y valores culturales propios y compartidos”(García y Arenas, 2006, p. 17).
Perspectiva política	“La perspectiva política asume que las innovaciones conllevan siempre el conflicto y en el mejor de los casos lograr el acuerdo o consenso negociado” (García y Arenas, 2006, p. 17).

Fuente: elaboración propia, con base en García y Arenas (2006) y Mejía (2017).

Resulta evidente que la innovación pedagógica no se centra solo en un elemento tecnológico, por el contrario, sus clases y perspectivas muestran un amplio panorama de posibles intencionalidades que no pueden estar desligadas de componentes epistemológicos y metodológicos de la investigación. Lo anterior da cuenta de una mirada reduccionista por parte de las políticas públicas en educación que promulgan innovaciones de manera ligera.

Conclusiones

Este artículo buscó analizar los componentes asociados al concepto de innovación pedagógica, al dar cuenta de las problemáticas asociadas a este concepto, su relación conflictiva con las TIC, sus actores, relaciones con la cultura institucional y las clases y perspectivas asociadas a su comprensión. De este ejercicio emerge con claridad que la innovación pedagógica guarda un fuerte vínculo con la investigación social, que se constituye de forma sistémica, eje para la superación de problemáticas como la transferencia.

Así mismo, la incorporación de enfoques mixtos de innovación que articulen las diversas escalas de relacionamiento educativo resulta clave para consolidar la participación de actores institucionales (Pérez et ál., 2014). Esto con énfasis en la

relación que establece la innovación pedagógica con el desarrollo territorial, en donde los saberes y las prácticas deben ser objeto de estudio constante.

En paralelo, la superación de miradas sesgadas sobre el uso de las TIC dentro de los procesos de innovación pedagógica pasa por comprenderlas como herramientas o medios para la consecución de fines educativos. De no hacerlo se perpetua un ejercicio de reproducción de prácticas tradicionales; por ejemplo, el computador sería simplemente una herramienta para mantener relaciones heteroestructuradas al interior del aula.

Por otro lado, se encuentra que todo proceso de innovación pedagógica está articulado con su territorio. Es decir, todo el marco de reflexiones, actores y acciones desarrolladas no pueden extraerse de la dimensión espaciotemporal donde emergen, dado que el sentido otorgado a la innovación responde a proceso de construcción social. En esta lógica, el proceso de cambio dentro de las prácticas educacionales implica un trabajo participativo en la dimensión territorial, la consecución de espacios de participación y la construcción de consenso entre quienes están involucrados; además, tener en cuenta las dimensiones del tiempo y el espacio, ya que en estas es posible comprender todo el amplio panorama de clases y perspectivas asociadas a las intencionalidades de la innovación pedagógica situada. Un elemento que implica una acusada reflexión sobre los componentes epistemológicos y metodológicos de la investigación.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Ecuador.
- Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Convenio Andrés Bello.
- Carrero, W. y Petit, E. (2011). Aspectos del desarrollo social para la innovación desde la perspectiva de la corriente del pensamiento creativo y transformador latinoamericano. *Omnia*, 17(1), 52-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73718406004>

- Collado, L., Medina, L., Herrera, A. y Moreno, M. (2013). Innovación curricular en turismo: un campo de estudio y referentes para la formación universitaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-39. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/a04v13n1.pdf>
- Da Silva, R. y Henn, E. (2013). Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. *Educação*, 36(2), 250-261. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84827901013>
- Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.
- Fonseca, A., Herrera, E., y Sánchez, L. (2015). *Propuesta de innovación educativa basada en el modelo de escuela inteligente, para la formación de ciberciudadanía* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://bit.ly/30LN6tp>
- García, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 13-31. <https://bit.ly/1BsEvIG>
- Gómez, J., Cobos Sanchiz, D. y Sarasola, J. (2016). Entre la Web Social y la disrupción: apuntes para una innovación pedagógica en la universidad. En J. Gómez, C. Cobos Sanchiz y E. López-Meneses (Coords.), *La educación superior en el siglo XXI: nuevas características profesionales y científicas*. UMET Press.
- Goodson, I. (2014). *Currículo: Teoría e historia* (14.^a ed.). Vozes.
- Ibáñez, L. (2015). *La integración curricular ¿Una innovación educativa? Estudio de caso Gimnasio Fontana* [tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/905/TO-17884.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez-Becerra, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Jiménez-Becerra y A. Torres-Carrillo (Comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 29-42). Universidad Pedagógica Nacional.
- Leal-Soto, F., Albornoz, M. y Rojas, M. (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 193-205. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n2/art11.pdf>
- Marqués, D. y Rodríguez, C. (2016). Inovação e abertura no discurso das práticas pedagógicas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(2), 619-636. <https://www.scielo.br/j/aval/a/bXsF67yx9S3nBQTcbMHpqyb/?lang=pt>
- Martínez, M. (2015). La innovación social en la educación superior de México. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11). <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319038.pdf>
- Masetto, M. (2003) Inovação na Educação Superior. *Interface*, 8(14), 197-202. <http://www.scielo.br/pdf/icse/v8n14/v8n14a17.pdf>

- Medina, F., Hernández, E. y Monsalve, L. (2015). Medios de comunicación utilizados en los centros educativos para difundir los procesos de innovación docente. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 45-53. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v12n2/v12n2a05.pdf>
- Mejía, M. (2017). La innovación asunto central de la sociedad del siglo XXI. Una búsqueda educativa por modernizar-transformar la escuela. *Localización: Educación y ciudad*, 32, 23-42. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n32.2017.1626>
- Miranda, L. (2018). El programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense: Una propuesta para la innovación pedagógica y la producción de materiales y recursos didácticos tecnológicos en la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.10>
- Montero, M. y Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado*, 14(1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART16.pdf>
- Moreno, J. (2014) Aprender a innovar: una experiencia on-line. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3), 96-119. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/12220/12565>
- Ortega, P., Ramírez, M., Torres, J., López, A., Servín, C., Suarez, L. y Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la Formación y el desarrollo de una cultura de la Innovación. *RIED, Revista Iberoamericana de Innovación en Educación*, 10(1), 145-173. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427206010.pdf>
- Panesso, M. y Puerto, N. (2017). *Estudio de impacto de la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas desde las competencias de liderazgo e innovación* [tesis de maestría]. Universidad de la Sabana. <https://bit.ly/2XZqR1f>
- Parada, J., Ganga, F. y Rivera, Y. (2017). Estado del arte de la innovación social una mirada a la perspectiva de Europa y Latinoamérica. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 82, 563-587. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6233641>
- Parra, E. y Galindo, D. (2016). *Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://bit.ly/2XXdBu0>
- Peixoto, J. (2008). A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância. *EccoS. Revista Científica*, 10(1), 39-54. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71510103.pdf>
- Peré, N. (2016). Apuntes para analizar la relación entre innovación, tic y formación pedagógicodidáctica. *Praxis & Saber*, 8(16), 15-33. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5721>
- Pérez, L., Yorfit, L. y Esmeralda, M. (2014). *Propuesta de formación para la creación de una institución educativa innovadora para la primera infancia en el Barrio Tintal-Localidad de Kennedy* [proyecto de especialización]. Universidad Libre. <https://bit.ly/2K46ScX>
- Posner, G. (1998). Conceptos del currículo y propósitos del estudio del currículo. En G. Posner, *Análisis del currículo* (3 ed.; pp.3-28). Ed. Mc Graw Hill.

- Pulido, N. (2015). *El Ambiente Educativo de las Prácticas Matemáticas en una Institución de Innovación Educativa. Sistematización de una Experiencia* [tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://bit.ly/2Y13d4y>
- Reina, S. y Rodríguez, M. (2016). *Aportes de las TIC a proyectos transversales institucionales* [tesis de maestría]. Universidad de la Sabana. <https://bit.ly/2XQaJUt>
- Ruay Garcés, R. González Bravo, P. y Plaza Taucare, E. (2016). ¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior? *Revista de Educación*, 11(2), 157-170. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467749196002.pdf>
- Sancerni, M. y Colladob, A. (2013) A propósito de la innovación educativa. En *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 44, 209-217. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/196/166>
- Sánchez, S. (1995). *Epistemología e Investigación*. Magisterio.
- Silva Guerra, H. (2017). La innovación y educación variables claves para la competitividad de las empresas. *CLIO América*, 11(21). <https://doi.org/10.21676/23897848.2079>
- Simões, D. y Tauchen, G. (2012). Inovações no ensino universitário: possibilidades emergentes. *Educação, Santa Maria*, 37(3), 555-568. <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>
- Soneira, A. (2006) La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis (Comp.), *Estrategias de investigación cualitativa* (1 ed.; pp. 153-173). Gedisa.
- Trejo Sirvent, M., Llaven Coutiño, G. y Culebro Mandujano, M. (2014). Retos y desafíos de las TIC y la innovación educativa. *Atenas*, 4(28), 130-143. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047204011.pdf>
- Unesco. (2016a). *Innovación Educativa*. <https://uai.edu.ar/media/117274/art-unesco-innovaciones-educativas-e-metodologic3ada-4-innov-educ.pdf>
- Unesco. (2016b). *Formulación de Proyectos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247006s.pdf>
- Zazo Rodríguez, A., Ardines González, S. y Castro Martínez, E. (2015). Redes de colaboración de las unidades de investigación de la Universidad de Panamá: investigación, desarrollo e innovación. *Redes: Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 26(2), 84-117. <https://raco.cat/index.php/Redes/article/view/v26-n2-zazo-ardines-castro/0>