

El Entorno y la Innovación Educativa

The Context and Educational Innovation

Jaume Martínez Bonafé ^{1,*}, Julio Rogero Anaya ²

¹ Universitat de València, España

² MRP Escuela Abierta, España

DESCRIPTORES:

Contexto socioeducativo
 Innovación
 Cambio
 Relaciones
 Política educativa

RESUMEN:

Este artículo propone una reflexión sobre el contexto socioeducativo en que se dan las innovaciones educativas, además de someter a revisión el propio concepto de innovación. Con frecuencia observamos políticas educativas distanciadas del contexto en que pretenden implementar su normatividad. Esto dificulta la necesaria relación que debería haber entre innovación y las condiciones contextuales tanto externas al centro educativo como internas. Se abordan tres cuestiones en la relación escuela-entorno. La primera es la penetración en la escuela de la compleja realidad cotidiana con sus códigos culturales, sus hábitos y comportamientos. La segunda considera que una educación emancipatoria hunde sus raíces en el territorio donde habita y desarrolla su proyecto educador. La tercera reconoce que fuera de la escuela, en la ciudad, también hay currículum y lo hace suyo. Las políticas públicas condicionan la institución escolar que, a su vez, también está condicionada por el momento en que se encuentra cada uno de los miembros de la comunidad escolar. Nuestro contexto global afecta directamente a nuestro entorno próximo, y cualquier propuesta innovadora en el proyecto social y cultural de la educación lo ha de tener en cuenta. Es imposible una innovación transformadora sin tener en cuenta el entorno sociocultural en que se propone y desarrolla.

KEYWORDS:

Socio-educational
 context
 Innovation
 Change
 Relations
 Educational policy

ABSTRACT:

This article proposes a reflection on the socio-educational context in which educational innovations occur, in addition to reviewing the concept of innovation itself. We frequently observe educational policies that are distanced from the context in which they intend to implement their regulations. This hinders the necessary relationship that should exist between innovation and contextual conditions both external to the educational center and internal. Three issues are addressed in the school-environment relationship. The first is the penetration into the school of the complex daily reality with its cultural codes, habits and behaviors. The second considers that an emancipatory education sinks its roots in the territory where it lives and develops its educational project. The third recognizes that outside of school, in the city, there is also a curriculum and makes it his own. Public policies condition the school institution, which, in turn, is also conditioned by the moment in which each of the members of the school community is found. Our global context directly affects our immediate environment, and any innovative proposal in the social and cultural project of education must take it into account. A transformative innovation is impossible without taking into account the sociocultural environment in which it is proposed and developed.

CÓMO CITAR:

Martínez Bonafé, J. y Rogero Anaya, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>

1. Introducción¹

Es necesaria una reflexión sobre la relación que se da entre contexto e innovación en el campo educativo. Constatamos que con frecuencia las políticas educativas ignoran el entorno en el que desarrolla la actividad educadora. Se ignoran tanto las condiciones contextuales externas al centro educativo como las internas al propio centro. Son dos marcos que hemos de tener en cuenta: de un lado está la sociedad en que vivimos con toda su complejidad multidimensional, de otro está la realidad de cada comunidad educativa que facilita u obstaculiza en mayor o menor medida las propuestas de cambio innovadoras.

La sociedad actual está marcada por los acontecimientos inéditos e inauditos que nos han impactado durante el 2020, provocando un shock del que no acabamos de recuperarnos. Son consecuencia de cambios sistémicos que no hemos sabido percibir en la era del antropoceno. Son resultado de una acción humana perversa que está dañando a la vida y sus posibilidades de pervivencia futura en el hogar de la madre Tierra. Es una acción ecocida, porque destruye la ecosfera, biocida porque destruye la biosfera y antropocida, porque destruye la antroposfera (Domínguez, 2021). Esta trama, producida por el modo capitalista de producción y consumo, provoca crisis continuadas, cada vez más frecuentes en múltiples dimensiones, todas ellas interconectadas, de la organización social, cuyas víctimas son siempre los más débiles.

Este es hoy nuestro contexto global, que afecta directamente a nuestro entorno próximo, y cualquier propuesta innovadora en el mundo de la educación lo ha de tener en cuenta si no quiere situarse fuera de la vida cotidiana de los ciudadanos. La institución escolar, las políticas públicas que la regulan, así como la implicación y compromiso de cada uno de los componentes de la comunidad educativa: alumnado, familias, profesorado, no pueden ignorar el contexto que condiciona las posibilidades y los límites de un proyecto educativo emancipador.

2. ¿De qué “entorno socioeducativo” hablamos?

Con frecuencia reconocemos la necesidad de que la realidad penetre en el mundo amurallado de la escuela. Pero ¿de qué realidad y de qué contexto hablamos? ¿Del entorno de la realidad del capitalismo total o del entorno de los derechos humanos, de la democracia plena, de la dignidad humana y del cuidado de la vida?

Se trata de una realidad que necesariamente hemos de considerar y en cuyo marco hoy se sitúan la mayoría de las innovaciones sociales y también del sistema educativo. Es la realidad construida por el sistema dominante que nos ha llevado a una identificación absoluta entre realidad y capitalismo porque este la “ha conquistado plenamente”, como nos dice Santiago López Petit (2017). Sin embargo, es una realidad que se resquebraja y que muestra sus debilidades por las grietas que abren en ella las diferentes crisis, aunque sean estas su forma de existencia. Sobre todo, porque, según Franco Berardi (2020), vivimos en el interior del “cadáver del capitalismo” y es necesario salir de él para poder construir una realidad alternativa capaz de enterrarlo definitivamente. Vivimos un entorno imbuido por la conversión del ser humano en consumidor insaciable y emprendedor precario autoexplotado hasta límites insospechados hasta hoy. Es un entorno marcado por una continuada crisis sistémica y, dentro de ella, por la constante y prolongada crisis del sistema educativo.

A la vez están muy presentes los problemas globales: ya no hay desconexión de cada rasgo de la vida de lo que le acontece a toda la humanidad. Todo incide en todos: crisis económicas, desigualdad creciente, catástrofes, crisis alimentarias, crisis energéticas, crisis climática, enfermedades y pandemias... El sistema mundo está en una encrucijada de repercusiones impredecibles.

Son determinantes los entornos de proximidad: donde se desarrollan nuestras vidas. Entornos sociales, económicos, culturales, relaciones sociales, tramas asociativas y de solidaridad... En nuestro entorno próximo es donde también se plasman los problemas concretos de exclusión, segregación, pobreza, insolvencia, enfermedades, dependencias, muerte y vida... y es ahí donde somos capaces de construir repuestas colectivas a tales problemas.

¹ Algunas de las tesis y argumentos aquí vertidos han sido previamente desarrolladas en los siguientes trabajos de los de los autores: Martínez Bonafé (2008) y Rogero Anaya (2016).

No podemos dejar de lado los acontecimientos, hasta ahora inéditos e impredecibles, vividos por toda la humanidad, de una pandemia universal y un cambio climático acelerado (Descamps y Lebel, 2020) que modifican de forma sustancial la realidad que hasta hoy hemos vivido. Es un contexto radicalmente nuevo que condiciona todos los aspectos de la vida humana, de nuestra relación con la naturaleza y de la relación entre nosotros mismos. Otra cosa es que no queramos ver o se nos oculte esta realidad. Sin duda ninguna estamos abocados a reinventar el sistema-mundo y todas sus dimensiones, entre ellas la educativa, desde los valores que han sido olvidados y ahora nuevamente redescubiertos de la solidaridad y la fraternidad (Pieiller, 2020) donde “el pueblo cuida al pueblo” para construir unas bases alternativas a las del modo de producción y consumo capitalista que se hunde irremediabilmente.

Todos estos entornos no siempre son tenidos en cuenta por las políticas educativas públicas y las innovaciones que proponen, que siguen estando al servicio de la modernización del actual sistema capitalista de producción y consumo. Por eso nos preguntamos, ¿pueden las innovaciones educativas que se plantean cuestionar estos contextos en los que naufraga el sistema educativo y optar por un sentido radicalmente transformador de los mismos?

3. El nuevo entorno de la educación

Los entornos presentados anteriormente no son más que algunos aspectos de la realidad que vivimos, tomados casi al azar, entre los muchos que la configuran en su complejidad creciente. Así, la realidad antes descrita, como el escenario social, es la que nos dice lo que la educación ha de tener en cuenta para estar realmente situada y conectada con su contexto. Es un entorno global y local, de proximidad, muy diferente al que hemos vivido hasta hace poco tiempo. Estamos tomando conciencia de un entorno más global, con rasgos apocalípticos y a la vez más necesitado de reconocimiento crítico y propuestas emancipadoras (Ramonet, 2020).

La educación y el sistema escolar, deudores de una potente tradición escolástica, han estado y siguen estando alejados de su entorno y de la realidad que lo configura. Su contenido academicista, selectivo y distante de la vida de la ciudadanía han sido determinantes hasta hoy.

Hay elementos clave relacionados con las relaciones sociales. Los han puesto de relieve los acontecimientos vividos por la humanidad y los movimientos sociales los consideran de primer orden para un posible cambio de sociedad. Son temas muy presentes en el entorno y han de ser tenidos muy en cuenta en la educación por su significado simbólico y transformador en cuanto a los derechos humanos sociales, políticos y culturales. El feminismo y su denuncia del patriarcado, del machismo y la discriminación de género. El ecosocialismo y su propuesta de una nueva relación con la naturaleza y la vida sustentada en un socialismo humanizador y decrecentista que haga posible una vida digna para todos. El respeto y defensa de las identidades raciales y originarias como aspectos clave de la rica diversidad humana. El reconocimiento del valor de lo colectivo y lo público en las grandes crisis que vivimos en los últimos tiempos. Sólo es posible la innovación situada en el espacio y el tiempo en que vivimos. Las herramientas que tenemos en la innovación actual son la que responden a lo que demanda el mercado y las propuestas de la economía neoliberal. Necesitamos Innovar con unas herramientas pensadas para construir lo común, lo colectivo, lo público... Innovar en educación es encontrar la estrategia didáctica que facilite acudir a las urgencias del mundo actual para aprender a leerlas en clave de sostenibilidad, justicia social, derechos humanos, fraternidad y cuidado mutuo.

Estos serían algunos de los *ejes contextuales* en los que podríamos enmarcar la innovación educativa emancipadora:

Repensar el sentido de la educación y del sistema educativo público en la perspectiva de construir lo común, lo colectivo y lo público en el contexto de la sociedad complejidad en que vivimos. Los analistas sociales la denominan de muchas maneras y podemos tenerlo en cuenta como indicadores del laberinto en que nos encontramos: sociedad del riesgo, del miedo, de la incertidumbre, de la aceleración, de la distancia, de la superficialidad, de la tecnolatría, de la postverdad, de la postdemocracia, de la postpolítica, de la posthumanidad, del rendimiento, de resultados, de los estándares, de la estabulación humana, etc.

Es necesario salir de nuestro Norte Global y sus visiones etnocéntricas en las que nos hemos situado durante tanto tiempo, como dice Boaventura de Sousa Santos (2017), y ampliar la mirada a un mundo globalizado, profundamente diverso y conectada con el Sur Global

Hemos de tener en cuenta el “feroz triunfo de la revolución neoconservadora”, como nos describe Maa-louf (2019), de rasgos fascistas e irracionales que se está consolidando en todo el mundo. En esta sociedad postpolítica, distópica y pragmática cualquier propuesta alternativa es calificada de utópica e imposible. En este contexto se hace necesario repolitizar la institución escolar y la educación, y atreverse a “repensar de nuevo la relación entre saber y emancipación” (Garcés, 2018). Porque reconocemos que educar es un acto político liberador (Carbonell, 2019).

Vivimos un proceso de profunda tecnofilia y una generalizada tecnolatría y ciberfetichismo, que está consolidando la producción de unas servidumbres voluntarias y una docilidad ciudadana cada vez más acen-tuada. Se apoya en el supuesto, generalmente aceptado, de la neutralidad y apoliticidad de la escuela. Por eso se hace urgente promover una pedagogía crítica emancipadora que nos libre, entre otras cosas, de la pedagogía oficial y sus propuestas de cambio.

Tener en cuenta que el contexto dominante dentro del sistema educativo ha creado una escuela acadé-micista, clasista, colonizada, racializada, machista, guetizada ... para darle otro contenido radicalmente distinto desde la cotidianeidad asumiendo la escuela como espacio de vida y convivencia alternativo.

Vivimos en un ambiente de profundo individualismo, hostil a lo colectivo y a lo público. Se hace necesario tenerlo presente y profundizar en los elementos que pueden hacer que la escuela sea un espacio de buen vivir y convivir en la vida cotidiana de los centros. Donde el derecho a la fraternidad (Puyol, 2017) sea una realidad practicada a través del cuidado mutuo, la paciencia, la calma, de la solidaridad, de la producción de la empatía y el sentir colectivo, del compartir los aprendizajes y construirlos colectivamente, del juego, las preguntas, las dudas y las pequeñas certezas. Esto los niños y niñas lo practican de forma natural si se respeta su autonomía...

La educación formal va por un lado y la educación no formal e informal van por otro. Por eso vivimos en una sociedad con profundas carencias culturales y educacionales. Innovar hoy es conectar la educación formal, la no formal y la informal desde la propuesta de proyectos educativos de vida singularizada, en la perspectiva de la educación a tiempo completo en el territorio o ciudad educadora en la que habitamos.

Hemos de analizar atentamente las políticas y reformas educativas como campo de contradicción y de intereses encontrados. Buscar los resquicios y grietas para situarse dentro, pero en las afueras y en los márgenes. Las innovaciones que con frecuencia nos proponemos, no son nuestro proyecto, son el proyec-to de las políticas educativas del poder. Se suelen mover entre el control y la libertad, entre la autonomía y la dependencia, entre el orden y al caos. Si el gobierno es más progresista o de izquierda suele hacer leyes que potencian más la libertad, la autonomía y la innovación. Si es más conservador sus leyes defienden sus intereses: más control, menos autonomía, menos renovación pedagógica y más innovación tecnocrá-tica. ¿Es posible y cómo hacer política educativa desde abajo? Que vaya de la protesta a la propuesta, de la conspiración a la co-inspiración. ¿Cómo salir de los márgenes donde se producen las prácticas educativas emancipadoras y críticas para ir diseminándolas hacia la centralidad de las instituciones educativas?

Reflexionar sobre el papel del movimiento social de transformación de la educación hoy y su propia re-novación. “Se trata de imaginar y crear nuevas formas de producir individual y colectivamente teoría y generar una acción colectiva transformadora” (De Sousa Santos, 2017, p. 19)

Nuestro contexto es despersonalizador, aliena y nos objetiva como cosas manipulables. A los docentes también. El gran desafío es salir de la reproducción de la dependencia y la sumisión al saber oficial y al poder establecido. Por eso politizar la formación docente y la innovación es recuperar la voz propia de los docentes como “sujetos en proceso” que han sido expropiados de su capacidad de ser sujetos: se les ha robado la voz, la identidad profesional, la capacidad de ser quienes son, de asumir un compromiso ético y político con la construcción del alumnado-sujetos de sus propias vidas... Sólo personas comprometidas con el pensamiento crítico y una pedagogía emancipadora harán posible seguir caminando en otra dirección necesaria y posible. ¿Cómo hacer para que los docentes tomen conciencia de que es necesario caminar en esta dirección para salir de la frustración-estrés-depresión en que viven muchos de ellos?

En un contexto social marcado por la incertidumbre y la impredecibilidad es necesario ser dialogantes, flexibles, reflexivos, abiertos de mente, dudar de nuestras propias dudas y situarnos en la máxima honestidad y humildad en nuestro compromiso con la transformación de este sistema social y educativo. Ello requiere mantener una actitud “dialógica”, tal como la concibe Morin (2003). Hasta ahora nos ha dominado una actitud dialéctica: supresión-aniquilación de la antítesis en una síntesis superior, que es la imposición de nuestra verdad sobre la de nuestros oponentes... Nos muestra lo que es la dialógica en el desarrollo de gran parte de su obra y sobre todo al explicitar su concepción del pensamiento complejo dentro del paradigma de la complejidad.

La dialógica es la “unidad compleja” entre dos lógicas, entidades o instancias complementarias, concurrentes y antagonistas que se alimentan la una a la otra, se complementan, pero también se oponen y combaten. A distinguir de la dialéctica hegeliana. En Hegel las contradicciones encuentran solución, se superan y suprimen en una unidad superior. En la dialógica, los antagonismos permanecen y son constitutivos de entidades o fenómenos complejos (Morin, 2003, p. 333)

Esto tiene profundas consecuencias en nuestras formas de ser y actuar.

No pretendemos ser exhaustivos en la presentación de los ejes contextuales que condicionan las posibles innovaciones que se pretenden emancipadoras. Solo queremos apuntar algunas entre otras muchas.

4. ¿Pero de qué hablamos al decir innovación?

La preocupación por la innovación y el cambio en la escuela viene de antiguo y en su recorrido va mostrando los conflictos, intereses, divergencias y tensiones entre diferentes enfoques desde los que pensar el sentido y la función social de la educación. Por poner en ejemplo, en el seno de los Movimientos de Renovación Pedagógica dedicamos mucho esfuerzo y horas de discusión para diferenciar conceptos como innovación, reforma o renovación pedagógica. Constatábamos que en los enfoques tecnológicos hegemónicos en las iniciativas reformistas de los sistemas educativos la innovación se vinculaba con la propuesta de planes de mejora institucionales para buscar la modernización y eficacia en las demandas del sistema. En la concepción de la renovación pedagógica no entenderíamos una innovación que ignore las cuestiones centrales para el logro de una nueva educación emancipadora, comprensiva e integral. De esto hablaremos más adelante. Lo cierto es que tras el concepto de innovación encontramos una considerable polisemia. Innovación puede ser tanto un paquete de técnicas instructivas diseñado por la Administración para un programa de formación del profesorado como un comprometido proyecto de cambio protagonizado por un conjunto de profesores y profesoras que se saben con autoría y responsabilidad sobre el mismo. La historia de la innovación en la escuela muestra de todo en relación con el profesorado (el grupo central en el protagonismo de un proyecto de cambio). Hay innovaciones con los profesores, pero también se intentaron sin ellos. Las hay para los profesores, pero también desde ellos. ¿De qué hablamos, entonces, al decir innovación?

La preocupación por el significado es relevante en una época de debilitamiento de las grandes narrativas, donde además se anuncian transiciones al postcapitalismo (Mason, 2016). Hacen falta, entonces, modelos de innovación y renovación educativa transformadora coherentes con modelos deliberativos y participantes activos que además de facilitar la discusión de las diferencias interpretativas entre quien diseña y quien aplica y facilitar las interacciones entre sujetos con roles diferenciados manejando significados, se sitúe en una perspectiva cultural y política comprometida con la justicia social, la equidad, la libertad y la fraternidad humana.

El sistema educativo actual se muestra, de una forma cada vez más evidente, insatisfactorio frente las necesidades del alumnado, las demandas de la sociedad que quiere humanizarse, los deseos de las familias, y una profesionalización satisfactoria del profesorado. Desde los ámbitos y mecanismos del poder se busca la eficacia y productividad que lo saque de la crisis. Para ello hay que someterlo a las exigencias del mercado y hacer que el bien de la educación se pague por los que la quieren adquirir. Como acertadamente denuncia Díez (2018) en un marco de destrucción de lo público se impone la privatización y un modelo educativo pensado para satisfacer necesidades empresariales. Frente a esta filosofía de la gestión empresarial en la educación existen modelos de escuela pública y racionalidades prácticas basadas en procesos

autoreflexivos y de investigación educativa que facilitan la crítica al mercantilismo y el encuentro con proyectos de innovación dirigidos hacia la transformación de ese presente social y educativo.

En este marco conflictivo, en el que se muestran diferentes concepciones de la educación, arriesgamos una definición de innovación. La entendemos como el deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, o al conjunto de una comunidad educativa, a intentar realizar mejoras transformadoras en las prácticas docentes, con la finalidad de conseguir cambios hacia la más amplia y emancipadora educación del alumnado; pero también cambios relacionados con la emancipación profesional del docente. Vinculamos directamente la innovación con el deseo que mueve a un docente o una docente a caminar hacia nuevas y mejores prácticas con un renovado saber docente.

Así, una primera idea es que la innovación es algo más que una técnica y una teoría. Aunque hay que saber hacer bien las cosas en el aula y hay que saber pensarlas y argumentarlas en la esfera pública, es necesario también un espacio de seducción, por utilizar el término de Jean Rudduck (1999) que en su libro *Innovación y cambio* comenzaba el primer capítulo con el título “Seducida por el cambio”. O la aportación de Hugo Assmann (2002) para el que educar es seducir... “Educar tiene que ver con la seducción... porque pedagogía es encantarse y seducirse recíprocamente con experiencias de aprendizaje” (p. 33). Podemos hablar de una técnica y una teoría que reconoce el componente de deseo como el partir de sí y de las propias vivencias en el proceso de construcción del conocimiento pedagógico del docente.

Otro aspecto que queremos destacar en la definición que hemos propuesto anteriormente es que al deseo y la acción le acompañamos de una intencionalidad educativa. Esto es una obviedad puesto que en el campo de la educación la innovación no puede tener otra finalidad. Sin embargo, sabemos que hay innovaciones que se alejan del sentido profundo de la educación que no es el mismo que el de escolarización y enseñanza. Cabe decir que la instrucción no es un fin en sí mismo sino una herramienta estratégica para alcanzar la educación. Enseñar y aprender cualquier disciplina curricular puede ser importante, pero esa disciplina cobra sentido en la escolarización obligatoria si está al servicio del pleno desarrollo del ser humano y de su necesidad y capacidad para la comprensión crítica del mundo en que vive. La instrucción, entonces, es un medio para conseguir y garantizar el derecho a la educación. La fragmentación disciplinar no facilita el proceso educativo, pero menos todavía una profesionalidad docente que ve la enseñanza de la disciplina como un fin en sí mismo. Cualquier innovación en el interior de esa lógica puede que mejore la enseñanza, pero no necesariamente hará crecer la educación.

La incorporación de las nuevas tecnologías en el proyecto educativo puede generar avances importantes, pero muestra en ocasiones enfoques preocupantes. Hemos visto la sustitución de las relaciones personales, cercanas, acaloradas, emocionadas o irritantes a veces, por dispositivos de distanciamiento y fragmentación social que, como señalaba Bauman (2005), hacen cada vez más difícil el encuentro comunitario. En los últimos tiempos ha habido una mayor difusión de las llamadas “prácticas educativas innovadoras”, que en muchos casos atienden y se adaptan a algunos de los aspectos más solicitados actualmente: eficiencia, competencias para el mercado, modernización de métodos y tecnologías para mejorar los resultados. Parece conveniente preguntarnos si esas iniciativas responden a la voluntad de mejorar la educación desde una perspectiva integral y emancipadora, al diseño de un nuevo tipo de trabajador/a que responda a las demandas de las empresas o a una estrategia más formal que sustantiva del sector privado para vender mejor sus servicios.

Es necesario recordar aquí el dominio de una racionalidad que actúa de un modo subterráneo y difuso definiendo la esencia del neoliberalismo. A ese contexto discursivo –que pone en relación prácticas y lenguajes– no es ajena la escuela y dentro de ella la prevalencia de una concepción de la innovación puramente técnica sólo interesada en la eficiencia, la mejora de los resultados, la competencia y el prestigio para captar mayor clientela (Han, 2017; Laval y Dardort, 2013). Este enfoque de la innovación pervierte el sentido profundo del cambio y la renovación pedagógica e introduce formas novedosas de integración y sujeción del profesorado más inquieto.

5. ¿Qué características se desprenden de la definición propuesta?

La respuesta a una insatisfacción profunda ante la actividad educativa-reproductiva cotidiana y el deseo de construir una nueva realidad educativa coherente con el mundo de justicia social, equidad y fraterni-

dad, sugiere ahora concretar desde nuestro enfoque de la innovación algunos componentes relacionados con el diseño y desarrollo curricular y con la profesionalidad docente, que argumentamos a continuación.

Un proceso, no una acción puntual ni un mandato político

La innovación con sentido emancipador es un proceso cultural con ritmos y modalidades de implicación diferentes, por lo que no se puede reducir a una acción puntual relacionada con una prescripción administrativa. El deseo no tiene santoral ni calendario fijo. Reconociendo que las administraciones educativas tienen la responsabilidad de impulsar proyectos y convocatorias para la mejora y el cambio, también sabemos que un profesor innovador no lo es a plazo fijo y por decreto. Tenemos suficientes evidencias que muestran el fracaso de modelos de cambio basados en la imposición discursiva: objetivos operativos, constructivismo, competencias... Son creados al margen de la consideración del profesorado como sujeto que interpreta y atribuye significados relacionados con la tradición de su propio conocimiento profesional práctico (Palamidesi, 1996). La innovación con sentido emancipador es un proceso de descubrimiento constante y donde nada se da por hecho, situado en el propio desarrollo del docente como sujeto en proceso.

Un proceso que interroga y problematiza, una praxis

La innovación es una práctica informada por algún juicio previo, una praxis deliberativa en la que el sujeto docente se enfrenta a la problematización de su propia experiencia profesional y toma decisiones que nacen de ese juicio reflexivo personal y compartido. Hay propuestas que unen la investigación y la reflexión sobre las problemáticas del desarrollo curricular al desarrollo profesional docente (el llamado movimiento del profesor investigador) en el caso español ligado a iniciativas protagonizadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica y en Movimiento Freinet, entre otros.

Es un proceso situado a partir de sí en los problemas y la vida del entorno

Nos puede ayudar a pensar la innovación en este sentido gran parte de la epistemología feminista y las experiencias de los grupos de autoconciencia de mujeres, que parten de un análisis y reflexión desde su situación de explotación y sumisión a un patriarcado ancestral y un androcentrismo constantemente sostenido. La idea es que el proceso de cambio pedagógico parte de la voluntad (política) de reinterpretación de la práctica a partir del encuentro con los otros y las otras y de compartir las propias experiencias y deseos de cambio, creando así la posibilidad de otras prácticas diferentes, renovadas y transformadoras de la realidad. La teoría y la práctica de la innovación, entonces, se construye desde la experiencia, íntima, particular, asentadas en el vivir cotidiano y no desde una tecnología de la implementación del cambio que llega desde arriba. "Partir de sí" es una expresión que desarrolló el feminismo de la diferencia y que trata de poner en relación los sentimientos y las experiencias vitales personales de cada mujer con las condiciones generales de las mujeres en su conjunto. La aportación a una teoría de la innovación educativa sugiere que es desde la problematización de lo particular, concreto y situado, y de la reflexión compartida (el relato en grupo y otras formas de intercambio de experiencias), desde donde surge una forma de racionalidad práctica y la conciencia de la necesidad de construir un saber profesional propio (individual y socialmente útil) y la necesidad, por tanto, de la mejora y el cambio en la escuela (AA.VV. 2004, 2007).

Un mundo de comprensiones y significados diversos, plurales y, a veces, contradictorios.

La innovación está siempre sumergida en un mundo complejo, cargado de significados con interpretaciones que al ponerse en relación muestran en ocasiones enfrentamientos y desacuerdos. Esto provoca necesariamente un diálogo desde códigos diversos para el que ni la institución ni los agentes estamos preparados porque estamos imbuidos de lo establecido. Nos cuesta aceptar lo pequeño y lo diferente en un mapa plural de iniciativas de cambio en el que dominan los simulacros para que nada cambie. Sin embargo, esta es una condición necesaria para detectar las emergencias con capacidad de transformación y buscar una teoría que discuta y traduzca lo que es común de las múltiples apuestas de cambio en profundidad. De Sousa Santos (2005) sitúa su propuesta en el campo social a la búsqueda de una nueva teoría política, pero su enfoque, en la línea que venimos argumentando, nos ayuda a pensar la comprensión y el examen crítico de las complejidades en los proyectos de innovación. Aprender a interpretar los diferentes lenguajes de la innovación es fundamental. Nos manifestamos desde lo simbólico y la colegialidad peda-

gógica, por ello, debe entenderse desde un entrenamiento constante en el diálogo y la interpretación de códigos nuevos y diversos.

Individual y subjetivo, pero también colectivo y cooperativo

En muchos de los hermosos textos de Freinet aparece una constante recomendación para que rompamos el miedo individual, la inseguridad natural ante lo incierto y nuevo, y que aprendamos a defender con valentía nuestra apuesta personal por el cambio. Pero desde ese personal compromiso con el cambio, este autor recomienda igualmente la búsqueda de sensibilidades y afinidades que nos ayuden a construir, también, la apuesta por situar las transformaciones emancipadoras en el campo del compromiso colectivo. En ocasiones, la maestra o el maestro del cambio se enfrenta a un dilema ético: dejarse arrastrar por la inercia social regida por los intereses de los poderosos o enfrentarse a esa política conservadora, en muchas ocasiones sin ayuda de nadie, y actuar en coherencia con su conciencia. Pero como ya se señaló, la educación es un proyecto social y cultural que requiere del diálogo, el acuerdo y la colaboración en un contexto social, cultural y organizativo complejo y contradictorio (López Hernández, 2007). No olvidemos que, como los archipiélagos, los claustros son múltiples biografías en ocasiones sólo unidas por todo aquello que las separa: la ideología, el género, la edad, los intereses, la especialización académica, las jerarquías, los amores y desamores, la formación, la historia personal, los requerimientos de la vida doméstica y familiar, etc., etc.

Un proceso histórico y político

Aunque a veces parece lo contrario, la innovación no empieza con el nombramiento de cada ministro. Hay una historia de esfuerzos colativos, vivencias y experiencias de progreso que van acumulándose, siendo el resultado de lo vivido y progresado por la humanidad hasta hoy. Una de las estrategias de poder es el olvido, la amnesia social, la pérdida de memoria histórica. En el campo social de la educación existe una tradición de compromiso con la renovación pedagógica. ¿Qué es lo que le da historicidad? ¿Cuáles son sus constantes discursivas? ¿Qué es lo que permanece y qué desaparece, y por qué? En el libro de Jaume Carbonell (2001) se analizan las propuestas de innovación en relación con la concepción del conocimiento escolar, los materiales curriculares, la construcción de la democracia en el centro, el compromiso del profesorado, las relaciones con el entorno, ...sobre todo esto hay posiciones tomadas, propuestas no alcanzadas todavía, revisiones y correcciones, y nuevos interrogantes. La pérdida de estos referentes en nada beneficia a la innovación.

Finalmente, la innovación es una práctica política. Freire y toda la teoría crítica de la educación argumentan sobre la pedagogía como una forma de entender la posibilidad educativa de una ciudadanía emancipada. La innovación, entonces, es también un claro y explícito compromiso con el proyecto emancipador, punto de partida del diálogo, la negociación y la colaboración en el interior de la comunidad educativa. El respeto y reconocimiento de la diferencia es un principio procedimental básico en la actuación del profesorado y del liderazgo para la transformación.

Hay todavía otro aspecto en la lectura política de la innovación que queremos subrayar. En el seno del sistema educativo pugna por la hegemonía una forma de discurso de la innovación promovido desde arriba en determinados aspectos (TIC, el inglés considerado como lengua franca, nueva gestión empresarial de los centros educativos...) que se demandan desde determinados poderes económicos para crear identidades y formas de personalidad que respondan a las propias necesidades innovadoras y productivas del sistema económico. Y es ahí donde se pide eficacia innovadora al sistema educativo.

Desde esa retórica discursiva las innovaciones que se hacen más visibles responden a la necesidad de modernizar el sistema educativo para adaptarlo a las necesidades del sistema productivo. Por eso se tienen muy en cuenta las demandas de innovación que éste pide al sistema educativo. Y esas exigencias de modernización avanzada no tienen nada que ver con lo que nosotros entendemos por innovación educativa. “Son meros cambios epidérmicos que, eso sí, se venden muy bien en las escuelas privadas –y en las públicas que compiten en el mercado– para estar a la moda y captar más alumnado” (Carbonell, 2001). La innovación tiene en el postfordismo y el neoliberalismo un discurso de acogida incondicional. Enterrada la política en el territorio de la vida cotidiana las políticas globalizadoras convierten las ideologías de la participación en el mejor aliado del poder. Por eso mismo hoy en la escuela la palabra innovación necesita

ser identificada en el interior del discurso político analizando la construcción de comprensiones que la legitima en una u otra dirección.

6. ¿Es posible innovar sin tener en cuenta el contexto?

Hay un modelo escolar y pedagógico al que parece no preocuparle lo que ocurre fuera de la escuela. Desde una mentalidad elitista obsesionada por la autoridad de la ciencia principalmente económica, el problema escolar se concreta en una visión de largo plazo para “la comprensión racional del mundo”, en el que no caben las cuestiones cercanas, inmediatas, subjetivas, no cabe la experiencia cotidiana en la que se construyen los deseos vitales, despreciando el marco o contexto social, cultural, lingüístico, ambiental, en el que niños y niñas construyen gran parte de sus esquemas mentales. Todo esto se desprecia –ha sido la larga tradición escolástica en pedagogía- a no ser que acudan nuevos expertos desde enfoques tecnocráticos para incorporar algún aspecto del entorno a algún problema concreto de la instrucción (diseño de la enseñanza, definición de perfiles de la infancia, recomendaciones psicológicas, pseudomotivaciones didácticas, tecnologías, etc.). Aunque esa ruptura o separación entre ciencia y experiencia vital, cultura de élite y cultura popular, ha formado parte del pensamiento reaccionario de todos los tiempos en pedagogía, no parece que los enfoques de innovación desde el nuevo expertismo tecnocrático quieran hacer de esto un problema. Sin embargo, por ese camino lo que se enseña y como se enseña en la escuela está muy lejos de lograr “la comprensión racional del mundo”, ni el cercano ni el global.

Desde nuestra mirada sobre la innovación educativa queremos ahora desarrollar tres cuestiones sobre la relación entre la escuela y el entorno. La primera, es que la compleja y multidimensional realidad de cada día, hegemonizada por la globalización neoliberal, penetra el discurrir cotidiano de la escuela. Por muy hermética que se pretenda la institución, las prácticas que allí se desarrollan están cruzadas por culturas, intereses y realidades sociales ancladas en el entorno que rodea la escuela y el entorno mediático y tecnológico con el que conviven quienes habitan los pupitres del aula. Y puede ocurrir que en el aula se estén construyendo conocimientos, estrategias procedimentales y valores enfrentados al consumismo acrítico o la cultura patriarcal, por ejemplo, mientras el entorno arroja atractivos discursos sobre la naturalización de una construcción artificial de necesidades o fomenta una mirada sexista sobre la mujer. Pero también en el entorno la escuela encuentra la complicidad de movimientos sociales que, como la escuela, trabajan por los derechos humanos, la democracia plena, la dignidad humana y el cuidado de la vida. La escuela innovadora, entonces, es una escuela situada, contextualizada, que aprende a leer y dialogar con las realidades complejas del entorno en que se inscribe.

La segunda es que una educación con enfoque emancipador hunde sus raíces en el territorio y reconoce y se apoya en las culturas y experiencias vitales. Esto supone una revisión tanto de contenidos como de metodologías curriculares y una flexibilidad organizativa que facilite lecturas globales, comprensivas, interdisciplinarias. Es reconocimiento y punto de partida. No hay innovación pedagógica sin sujeto y el sujeto es biografía, experiencias vivenciales, saberes populares, cultura y lengua propia, historia. El proyecto educativo de centro, si se pretende verdaderamente educativo, tomará como referencia y punto de partida el entorno sociocultural del centro. Pero a la vez que se reconoce y trabaja con el entorno inmediato, una pedagogía innovadora pone al sujeto en una dimensión también planetaria. Porque ese yo concreto y único que participa de una compleja identidad cultural y se expresa en una lengua de una determinada comunidad, es a la vez un sujeto con capacidad para mirar más allá de su identidad, para escuchar más allá de su idioma, para explorar más allá de su territorio, y para comprender que sostener una vida justa y equilibrada en el planeta pasa por compartir universales sobre las prácticas sociales que hacen posible esa vida sostenible y justa. Esa mirada planetaria es hoy una pedagogía militante, porque se nutre en el interior de los movimientos sociales, requiere del diálogo horizontal y los espacios colaborativos y alimenta el análisis crítico con la investigación de lo concreto que ocurre en la práctica.

Pensemos ahora en la calle de cualquier barrio en cualquier ciudad. Un espacio reducido, mil veces transitado. Un lugar, sin embargo, en el que nos sentimos habitantes de muchos mundos distintos, alejados unos de otros. Un mundo de culturas y una cultura con muchos mundos. Un lugar en el que nos hacemos construyendo nuestras teorías sobre nosotros y sobre esos mundos con los que interactuamos. Un lugar de aprendizaje y de enseñanza. La calle no se detiene, no es una instantánea fija o un texto cerrado. Al contrario, parece un dispositivo que se mueve y al que movemos, y en el que se muestran en cada momento

imágenes diferentes, construcciones distintas de la vida. Pero ese dispositivo concreto, cruzado por un tipo determinado de urbanismo social, es a la vez una concreción puntual del diálogo y la tensión entre el deseo de armonía ecológica con la madre tierra y la voracidad sin límites de un sistema económico insostenible, que en su suicidio arrastra toda esperanza de futuro. El entorno social para una escuela innovadora es una pizarra en la que leer e interpretar. Es también un cuaderno sobre el que escribir y diseñar transformaciones.

Una tercera cuestión, entonces, la enunciamos con un fragmento del Diario Florentino, de Rainer-María Rilke: "...no hablo de la ciudad sino de aquello en lo que a través de ella nos hemos convertido". En efecto, la ciudad es una forma material de la cultura de donde emergen mensajes, significaciones, donde se construyen y destruyen experiencias, donde se alimentan los relatos, las narraciones, donde se forman y transforman las biografías. Incorporar la ciudad a una reflexión sobre la innovación educativa es reconocerla como un proyecto y experiencia didáctica; es entenderla como curriculum, es decir, como "texto" que penetra la experiencia de subjetivación y creación de identidad. La ciudad es curriculum, territorio sembrado por viejos y nuevos alfabetismos. El sujeto habita la ciudad y es habitado por ella. Subrayamos también su carácter dialógico: la ciudad es lenguaje produciendo significaciones complementarias y antagónicas a la vez, alimentando así la libertad y la sujeción del sujeto. Carne y piedra en mutua constitución (Sennet, 1997).

Construyamos síntesis. Las tres cuestiones planteadas en el inicio del epígrafe sugieren tres problemas diferentes a la innovación educativa. El primero, a la escuela acuden desde su entorno códigos culturales, hábitos y comportamientos que impregnan e interfieren sobre cualquier intento de cerrar el curriculum a las influencias multidimensionales del entorno. El segundo, todo proyecto educativo emancipador hunde sus raíces en el territorio y reconoce y se apoya en las culturas y experiencias vitales. Es su punto de partida. El tercero, fuera de la escuela, también en la ciudad, hay currículum. Creer que solo educa la escuela es ignorar una potente experiencia social portadora de significados y creadora de identidad y subjetivación. El diálogo entre escuela y ciudad, en el terreno práctico del curriculum, es un dialogo necesario que debería reclamar cualquier innovación educativa.

En definitiva, podemos concluir que no es posible innovar y transformar la educación si no lo hacemos insertados críticamente en el contexto en que vivimos y lo incorporamos a la educación integral emancipadora.

Referencias

- AA.VV. (2004). *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Traficantes de Sueños.
- AA.VV. (2007). *La educación, nombre común femenino*. Octaedro.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.
- Bauman, Z. (2005). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.
- Berardi, F. (2020, 21 de junio). Estamos entrando en la época de la extinción. *El Periódico. com*.
<https://www.elperiodico.com/es/la-contra/20200621/franco-berardi-estamos-entrando-en-la-epoca-de-la-extincion-7957744>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Carbonell, J. (2019). *La educación es política*. Octaedro.
- Descamps, P. y Lebel, T. (2020, 9 de mayo). Un aperitivo del shock climático. *Le Monde Diplomatique*.
<https://mondiplo.com/un-aperitivo-del-shock-climatico>
- Díez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal*. Octaedro
- Domínguez, J. (2021, 24 de febrero). La educación es una actividad esencialmente ética. *Diario de la Educación*.
<https://eldiariodelaeducacion.com/2021/02/24/la-educacion-es-una-actitud-esencialmente-etica/>
- Garcés, M. (2018). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.
- Han, B. H. (2016). *La sociedad del cansancio*. Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k12c>
- Laval, C. y Dardot, P. (2013) *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.

- López Hernández, A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Graó.
- López Petit, S. (2017). *El gesto absoluto*. Pepitas.
- Maalouf, A. (2019). *El naufragio de las civilizaciones*. Alianza Editorial.
- Martínez Bonafé, J. (2008). ¿Pero qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 68-73.
- Morin, E. (2003). *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Cátedra.
- Palamidesi, M. I. (1996). La producción del maestro constructivista en el discurso curricular. *Educação & Realidade* 21(2), 191-213.
- Pieiller, E. (2020, 23 de abril). Hacia un futuro común. Reinventar la humanidad. *Le Monde Diplomatique*.
<https://mondiplo.com/reinventar-la-humanidad>
- Puyol, A. (2017). *El derecho a la fraternidad*. Libros de la Catarata.
- Ramonet, I. (2020, 7 de mayo). La pandemia y el sistema-mundo. *Le Monde Diplomatique*.
<https://mondiplo.com/la-pandemia-y-el-sistema-mundo>
- Rogero Anaya, J. (2016). Innovación educativa y transformación social. Claves de una innovación educativa transformadora. *Revista Convives*, 15, 5-13.
- Santos, B. D. S. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta.
- Santos, B. D. S. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d.4>
- Rudduck, J. (1999). *Innovación y cambio*. Morón.
- Sennet, R. (1997). *Carne y piedra: El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Alianza.

Breve CV de los autores

Jaume Martínez Bonafé

Fue maestro de escuela en sus diez primeros años de trabajo como docente. Es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación con Premio Extraordinario por la Universidad de Valencia y profesor titular -jubilado- en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la misma universidad. Fundador y destacado militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Ha impartido cursos, seminarios y conferencias como profesor invitado en diversas universidades españolas y de Latinoamérica, figurando en diferentes programas de “doctorado de calidad”. Pertenece al Consejo de Redacción de diferentes revistas científicas de ámbito nacional e internacional. Ha publicado diversos artículos y libros sobre el desarrollo curricular, la formación del profesorado, la innovación educativa, y las políticas de control sobre el currículum y el trabajo docente. Email: bonafe@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7025-6533>

Julio Rogero Anaya

Maestro de educación primaria, licenciado en Pedagogía, miembro del MRP Escuela Abierta de la Federación de MRP de Madrid y del Foro de Sevilla. Ha pasado por todas las etapas del sistema educativo. Fue director del Centro de Profesores de Getafe (1985-1990) Los 10 últimos años en programas de garantía social con jóvenes en riesgo de exclusión social. Publica con Ignacio Fernández de Castro Escuela pública democracia y poder (2001) y con Manuel Menor la formación del profesorado escolar, peones o profesionales (2015) Escribe en diversas revistas educativas. Actualmente ya jubilado realiza apoyo escolar en educación primaria en un centro público y participa en plataformas de defensa de la Escuela Pública y en movimientos sociales. Email: juliorogeroa@gmail.com