



Innovación y escenas pedagógicas: formadores de profesores en laboratorio de aprendizaje

Innovation and Pedagogical Scenes:
Teacher Educators in a Learning Laboratory

Inovação e cenas pedagógicas: formadores
de professores em laboratório de aprendizagem

Carmen Gloria Garrido-Fonseca*  [orcid.org/ 0000-0002-7333-5253](https://orcid.org/0000-0002-7333-5253)

Danisa Salinas-Carvajal**  [orcid.org/ 0000-0002-5209-6433](https://orcid.org/0000-0002-5209-6433)

Para citar este artículo: Garrido-Fonseca, C.; Salinas-Carvajal, D. (2022). Innovación y escenas pedagógicas: formadores de profesores en laboratorio de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 2(85), 79-101.



Recibido:

Evaluado:

* Doctora en Educación, Universidad de Humanismo Cristiano (Chile), Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile (Chile). Correo electrónico: cgarrido@unab.cl.

** Doctora en Políticas y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso (Chile), Universidad Andrés Bello, Viña del Mar (Chile). Correo electrónico: danisa.salinas@unab.cl.

Resumen

Este artículo explora las percepciones de docentes universitarios formadores de profesores, frente a su participación en escenas pedagógicas innovadoras experimentadas en sesiones de un laboratorio de aprendizaje (LAP) durante el periodo de un año académico. El enfoque metodológico de la investigación es de naturaleza cualitativa y se utilizaron tres instrumentos para la recolección de los datos: registros de los diálogos interdisciplinarios, reflexiones de las experiencias de los docentes durante el proceso, y registros de un grupo focal al final del proceso. Los datos obtenidos se analizaron a través del análisis de contenido llegando a una categorización final de tres conceptos. Como resultado de las experiencias innovadoras en LAP, los docentes desarrollaron procesos identitarios que se traducen en tres factores principales: una deconstrucción metodológica, saberes vinculantes, y emocionalidad, siendo este último un aporte a estudios sobre innovación en formación de profesores.

Palabras clave

Innovación educacional; educación superior; formadores de profesores; experiencias pedagógicas.

Keywords

Educational innovation; higher education; teacher educators; pedagogical experiences.

Abstract

This article explores teacher educators' perceptions during their participation in innovative pedagogical scenes experienced through a Learning Laboratory (LLab) during an academic year. A qualitative approach was used in the methodological design of the study using three main instruments to collect data: interdisciplinary dialogues, reflections from teachers' experiences during the process, and a Focus Group at the end of the process. Data were analyzed through content analysis reaching a categorization of three main concepts. Results from the teachers' innovative experiences in LLab show that they developed their identity process through three main factors: a methodological breakage, integrated knowledge, and emotionality being this last factor a contribution to research in innovation in teacher education.

Resumo

Este artigo explora as percepções dos professores universitários formadores de professores, em relação a a sua participação em cenas pedagógicas inovadoras experimentadas em sessões de um Laboratório de Aprendizagem (LAP) durante o período de um ano letivo. A abordagem metodológica da investigação é de natureza qualitativa e foram utilizadas três instrumentos para a recolha de dados: registos de diálogos interdisciplinares, reflexões provenientes das experiências dos professores durante o processo, bem como os registos de um grupo de foco no final do processo. Os dados obtidos foram analisados através da análise de conteúdo, atingindo uma categorização final de três conceitos. Como resultado das experiências inovadoras no LAP, os professores desenvolveram processos identitários que se traduzem em três fatores principais: uma desconstrução metodológica, conhecimento vinculativo e emoção, este último sendo um contributo para estudos sobre inovação na formação de professores.

Palavras-chave

Inovação educativa; ensino superior; formadores de professores; experiências pedagógicas.

Introducción

¿Cómo es posible que sigamos pensando la práctica de la educación como una actividad basada en la trasmisión de habilidades y destrezas técnicas, cuando el futuro es incierto y existe incertidumbre respecto a la pericia que la sociedad exigirá a jóvenes? (Bárcena, 2005). Esta forma tradicional de entregar conocimiento hace que los alumnos reciban contenidos más que nada informativos y se aleja de la posibilidad de desarrollar capacidades creativas (Michavila, 2009). En este sentido, pareciera necesario construir experiencias educativas desde el placer por aprender y desde la ruptura de metodologías tradicionales que dirigen lo que debe suceder en una sala de clases; alejarnos de una clase desprovista de acción transformadora que no provoca, no cuestiona y que se convierte en un hacer por hacer, y acercarnos a un espacio educativo que no tenga fronteras para las diferentes formas de aprender, crear y reflexionar.

En esta línea, un grupo de treinta formadores de profesores, pertenecientes al colectivo pedagógico multidisciplinario de la Escuela de Educación de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, denominado *laboratorio de aprendizaje* (LAP), ha participado en la construcción de *escenas pedagógicas*. Cada una de estas se enfoca en una propuesta de conexiones interdisciplinarias, emotivas y sociales a través de la estimulación sensorial, generando un diálogo con la historia e identidad de cada participante y sus contextos pedagógicos y disciplinarios. Estas escenas pedagógicas innovadoras hacen uso del espacio, materialidades diversas, luz, sonido y música en forma de diálogos, escenas, secuencias, y una descripción minuciosa y pormenorizada de lo que los actores (docentes) deben protagonizar.

El LAP entiende la clase como una experiencia rizomática “que abre posibilidades de nuevos saberes paralelos, los que involucran a todos los actores de la clase, con sus experiencias históricas y culturales” (Garrido, 2018, p. 174). La clase LAP considera una instalación, un montaje donde ocurre una escena pedagógica desde dimensiones emocionales, históricas y culturales, basadas en exigencias formativas o principios rectores para la formación del profesorado. Considera un guion pedagógico donde hay un concepto a trabajar que dirige la acción, los materiales, montajes, diálogos y bidireccionalidades que propician la reflexión a través de conceptos en contraste, por ejemplo, visible/invisible, complejo/simple, útil/inútil y la descripción de la acción a través de actos pedagógicos. LAP está a cargo de un núcleo integrado por un comunicador audiovisual, un diseñador gráfico y una profesora del área psicopedagógica.

El presente estudio explora las percepciones de un grupo de docentes frente a la experimentación de escenas pedagógicas innovadoras y cómo estas experiencias han impactado en los procesos identitarios e ideas pedagógicas de los docentes.

Innovación en formación de profesores

El término *innovación* deriva del latín *innovare*, que significa “hacer algo nuevo”, y que, según Mozorov (2014), está de moda y, por lo general, se asocia a nuevas tecnologías. Aun así, las innovaciones están ligadas a los conceptos de creatividad y cambio. Por un lado, existe una conexión entre creatividad e innovación. Según Amabile (1988), el término innovación se refiere a una implementación exitosa de ideas creativas que requiere no solo de la *idea*, sino que también de su éxito al implementarla en diferentes grupos (Zhu y Engels, 2014). Por otro lado, la innovación requiere que el individuo deje de lado rutinas ya establecidas y haga un cambio en sus creencias (Bransford *et al.*, 2005).

En el campo de la educación, la innovación se traduce directamente como un concepto de cambio (Mozorov, 2014) en el quehacer pedagógico. Este cambio debería concretarse en una mejora que se produce más que nada en el proceso de la acción pedagógica innovadora y que produzca un impacto en las personas. En el área de formación de profesores, sin embargo, existe una resistencia al cambio y, en consecuencia, la innovación se torna en un proceso lento (Ellis y Child, 2019), debido a factores contextuales propios de las instituciones como restricciones, políticas, funcionamiento y dinámica (Edge y Mann, 2013) que por supuesto impactan directamente en los docentes. Así lo reconocen Arruda *et al.* (2018) en los resultados de su estudio, donde afirman que la innovación en las prácticas pedagógicas no es un tema fácil de abordar puesto que implica no solo aspectos personales del docente, sino que también el compromiso de la institución hacia el proceso de innovación.

Por otra parte, en el estudio de Gray (2001), la mayoría de los profesores que han realizado innovaciones en el aula, perciben que fueron instancias aisladas de autogestión y desconectadas de los liderazgos de la institución. Además, para lograr innovación y transformación educativa en la institución, Páez-Granja y Martínez-González (2019) concluyen en su investigación que es necesario incluir a los docentes desde el principio en actividades de sensibilización, formación y acompañamiento. Por consiguiente, el actor principal en contextos de innovación es el docente, pero este requiere de un apoyo de la institución educacional que incluya un acompañamiento y capacitación durante el proceso de implementación de la innovación.

Así, en educación, la innovación está ligada, por un lado, a la motivación del docente, y por otro a su formación. Los profesores son los actores que lideran los procesos de cambios educativos y requieren de adaptación a las actuales estructuras (Michavila, 2009). Uno de los principales cambios radica en la necesidad de revocar algunas rutinas establecidas y cambiar creencias previas de los docentes en relación con el uso de nuevas estrategias (Bransford et al., 2005). La innovación requiere de un enfoque en el proceso; esto implica una permanente autoevaluación y reflexión (Edge y Mann, 2013). Como Moon (1999) indica, no se puede promover la reflexión y la innovación en los futuros profesores si los formadores de profesores no lo aplican en sus propias aulas.

Uno de los principios para la innovación educativa en el siglo XXI es *cambiar el guion* y repensar los roles del profesorado (Bolstad et al., 2011), considerando que uno de los indicadores que motiva la innovación es captar el interés del alumno. El rol del docente, entonces, en el contexto de la innovación educacional consiste principalmente en un enfoque triple: el proceso de innovación, su autoevaluación y reflexión (Edge y Mann, 2013).

En el presente estudio, la innovación se entiende como un proceso sistemático de cambio de las estructuras pedagógicas establecidas. Este cambio se aborda desde la construcción de montajes desde diferentes dimensiones (artística, personal, histórica, indagatoria, emocional, humorística y creativa), donde los principales gestores son los docentes y cuya finalidad es transformar la forma de pensar la pedagogía y pensarse como docente.

Escenas pedagógicas

Si consideramos analógicamente la clase como una escena de película, se requiere un guion pedagógico que proponga un relato de sentido de lo que va a suceder en esta película. Un guion siempre en construcción con los estudiantes, y con exigencias habitualmente centradas en el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión, autonomía y la creatividad. De esta manera estudiantes y docentes construyen de forma conjunta el conocimiento (Bolstad et al., 2011). Este guion tiene un argumento que se desarrolla en forma de diálogos, con un montaje donde ocurre una escena que evita seguir el modelo de *talla única* para todos (Green et al., 2005). Las escenas pedagógicas desarrolladas por LAP, se sustentan en el ejercicio reflexivo, creativo y emocional y concibe la sala de clases o el aula como un espacio de aprendizaje y transformación.

La escena pedagógica integra el arte y los artefactos culturales; así, establece un modo de relación que da cuenta de narrativas propias y la de los otros. Hay emocionalidades y racionalidades que se exponen y reconstruyen y donde parafraseando a Larrosa (2017), se deja por un momento de

moralizar, de dictar sentencia sobre lo que se enseña para ponerse a silbar o reír. En este sentido, la sala de clases o el aula se transforma en un lugar con un tiempo y un ritmo distinto, un tiempo de relaciones subjetivas, para recordar la propia historia, sin la utilidad inmediata para lo por venir.

Estas escenas se arman por el equipo LAP, anticipando objetivos, escenografías, materialidades, posibles diálogos, conflictos y montajes que contribuyan a evidenciar problemáticas y contradicciones, o bien, develar nuevas perspectivas respecto a un objeto de aprendizaje, pero recordando que en la generación de un plan, siempre “somos parte prometeicos (hacemos planes y buscamos prever las consecuencias de nuestros actos), pero también somos “epimeteicos: comprendemos de verdad cuando todo ha ocurrido” (Bárcena, 2012, p. 116). En este sentido, implica siempre un tiempo de detención, en busca de conexiones y respuestas, e interpela al quiebre de la clase tradicional hacia aquella enraizada en diálogos y vinculaciones naturales, donde se encuentran sujetos históricos que se respetan en un espacio natural de aprendizaje y donde los diálogos, los vínculos y el humor se conceptualizan como aquello “que muestra la realidad desde otro punto de vista” (Larrosa, 2017, p. 195).

El docente LAP planifica su clase no solo desde sus contenidos y especializaciones, sino también desde aquellos elementos que dan sentido a la clase y a esos contenidos. Un sentido develado en el vivir y problematizar la experiencia, y en ese vivir, se experimentan movimientos de ideas y emociones, quiebres, desequilibrios y aperturas. La puesta en práctica docente plantea así una instalación de relaciones, comprensiones e ignorancias para preguntarse, posicionarse, equivocarse y reflexionar. Una clase donde el método o didáctica es el devenir reflexivo bidireccional que se pregunta no solo por lo que está sino también por aquello que no está. Esto significa visualizar la clase como un mapa y transitar desde y hacia diferentes direcciones.

Método

El presente estudio explora las percepciones de los docentes frente a la participación de escenas pedagógicas innovadoras y cómo esta experiencia ha impactado en los procesos identitarios e ideas pedagógicas de los docentes.

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo e interpretativo. En los tiempos actuales, dentro del posmodernismo de la investigación cualitativa, se requieren narraciones y realidades locales, enmarcadas en tiempo y situaciones específicas (Flick, 2007) que den cuenta de una realidad transitoria (Chia, 1995), pero que dejan huella y van co-construyendo una realidad más amplia desde una perspectiva constructivista donde se interpretan los significados de las experiencias individuales (Creswell, 2003) y las colectivas.

Las autoras del presente estudio forman parte del equipo LAP, una como gestora y otra como participante. El estudio contempló treinta docentes formadores de profesores de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello que dictan clases en cinco programas de pedagogía: Educación Parvularia, Pedagogía en Enseñanza Básica o Primaria, Psicopedagogía, Pedagogía en inglés y Pedagogía en Educación Física. El periodo investigativo consideró los encuentros bimensuales de LAP, durante un año académico. Estas sesiones, como ya se ha señalado, contaron con un guion que incluía: a) un concepto a trabajar, b) bidireccionalidad y c) actos pedagógicos. Un ejemplo de ello se detalla en la tabla 1.

Tabla 1.
Síntesis guion LA

<p>Concepto sesión: "Preguntas a este mundo"</p> <p>Bidireccionalidad: indiferencias y posiciones</p> <p>Preset</p> <p>El espacio del aula se prepara con un mapa político del mundo en tamaño gigante (6 x 4 m aprox.), como material pedagógico que nos interpela desde distintos territorios (geográficos, sociales, históricos, emocionales, etc.).</p> <p>En el aula se instala un punto de prensa donde cada docente tendrá unos minutos para un <i>brief news</i> del mundo actual:</p> <p>Acto 1. ¿Qué sabemos, ¿qué conocemos?</p> <p>Acto 2. El mundo al instante</p> <p>Acto 3. ¿Qué piensas tú?</p> <p>Acto 4. ¿Qué hacemos?</p>	<p>Concepto: LAP Inquietante</p> <p>Bidireccionalidad: reflexión-acción</p> <p>Preset</p> <p>La sala LAP provoca interrogantes. Se construye un aula con objetos inesperados de gran tamaño, expuestos de manera poética para interrogar.</p> <p>Como característica principal de este montaje, es la de provocar una ruptura, con las formas de ver, que sorprenden y facilitan un clima reflexivo en los docentes. Los objetos <i>ready made</i> propuestos construyen una red rizomática de inquietudes. Clima que nos introducirá a aquellas preguntas inquietantes de los docentes y que les surgen en la sala de clases y que nos interesa conocer, permitiéndonos hacer futuros LAP de acciones,</p> <p>Los muros del taller LAP se revisten de signos de interrogación y preguntas inquietantes del aula.</p> <p>Acto 1. LAP pregunta</p> <p>Acto 2. LAP filosófico</p>
--	---

Fuente: elaboración propia.

Se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos con la finalidad de triangular los hallazgos: a) registros fílmicos de diálogos interdisciplinarios, b) narraciones de reflexiones escritas y c) un grupo focal. El uso de la triangulación a través de varias fuentes de datos contribuye a la confiabilidad de los resultados (Stavros y Westberg, 2009).

Los diálogos interdisciplinarios son interacciones o conversaciones que se abordan desde la perspectiva de la disciplina de los docentes sobre una temática específica. Estos diálogos son de naturaleza crítica sobre un tema en particular inspirados en la visión y conocimiento previo de los participantes (Karlsson, 2001). Los registros de los diálogos interdisciplinarios

se realizaron mediante filmaciones hechas por uno de los integrantes del núcleo LA (comunicador audiovisual), donde los docentes de diferentes disciplinas interactuaban durante las tareas propias de las sesiones LA: reflexión, interacción, cuestionamiento, conversaciones o discusión colectiva. Estos diálogos fueron transcritos posteriormente para su análisis.

Las narraciones reflexivas expresan los pensamientos y sentimientos del sujeto (Fish y Twinn, 1997), además del conocimiento práctico cuando se refiere a los docentes (Clandinin, 1986). El uso de narrativas en investigación educativa se fundamenta en la naturaleza de los seres humanos como individuos que cuentan sus experiencias individual o colectivamente (Clandinin y Connelly, 2000). Las narraciones reflexivas se analizaron a través de la actividad de cierre de cada sesión LA, donde los participantes, por escrito, reflexionaban individualmente sobre lo experimentado en la sesión.

Finalmente, el grupo focal se realizó una vez terminada la totalidad de las sesiones de LA a final del año académico, con el propósito de triangular los resultados obtenidos de los diálogos interdisciplinarios y narraciones reflexivas. Participaron ocho de los treinta docentes del presente estudio. El criterio de selección considera la representación de los cinco programas de pedagogía: dos docentes de Educación Parvularia, dos de Pedagogía Básica, dos de Educación Física, uno de Psicopedagogía y uno de Pedagogía en Inglés. Esta entrevista grupal se centró en los temas emanados de las categorizaciones de los datos ya obtenidos y tuvo una duración de dos horas.

Para responder al objetivo planteado en el presente estudio, se recurrió a la estrategia metodológica de análisis de contenido que valida las inferencias a partir del texto y contexto donde toma lugar o donde se usa (Krippendorff, 2004). Desde el análisis de los diálogos interdisciplinarios y narraciones reflexivas se infiere el significado de estos para obtener los temas más recurrentes de los docentes. En las primeras codificaciones se generaron ocho categorías de las que, después de comparar las definiciones de cada una de ellas, se llegó a tres categorías conceptuales principales. Finalmente, se obtuvo una categorización de tres temáticas principales que surgieron de las percepciones de los docentes durante las experimentaciones vividas en las escenas pedagógicas que se presentan a continuación.

Resultados

Las tres categorías principales que surgieron del análisis de contenido de los diálogos interdisciplinarios, narraciones reflexivas y grupo focal de los docentes, frente a sus experiencias LAP en las escenas pedagógicas, se traducen en a) deconstrucción metodológica, b) saber vinculante y c) emocionalidad. Cada categoría se presenta a través de una descripción evidenciada con citas textuales de los docentes (identificados con números

correlativos), con la finalidad de mostrar cómo las experiencias en las escenas pedagógicas han impactado en sus procesos identitarios e ideas pedagógicas.

Deconstrucción metodológica

La deconstrucción metodológica hace alusión a la necesidad de derribar las estructuras, a un cambio o quiebre en la linealidad formadora. Se alude a una desjerarquización de la rutina de la clase, y donde hay una resistencia a comprender la clase solo desde un sentido, recurriendo a otros márgenes, a otros supuestos formativos que otorgan sentido y movimiento. De aquí,

¿Cómo es posible que sigamos pensando la práctica de la educación como una actividad basada en la trasmisión de habilidades y destrezas técnicas cuando el futuro es tan incierto y existe tanta incertidumbre respecto a la pericia que la sociedad exigirá a jóvenes hoy profundamente desencantados y desconcertados, casi podríamos decir apáticos? (Bárcena, 2005, p. 38)

Según menciona el profesor 1:

[...] hay que derribar esas estructuras, eso lo que ha hecho es paralizarlos y, es más, yo tengo la impresión de que los estudiantes tienen estas resistencias porque no les hace sentido nada. Entonces, vienen acá y son mero buzones donde uno hecha y hecha papelitos y cada cierto tiempo se les evalúa. Entonces yo creo que tiene que ser más agradable, o contingente a lo que ellos viven.

Considerando la interpretación como huella que refleja presencias y ausencias, se observa acá la clase como una actividad o escena que incorpora fragilidades, aquella que implica *salirse de* un margen o idea de clase. En este contexto, es necesario repensarse y repensar lo que se hace, alejarse de una pedagogía del bonsái, “que es la extrema organización de nuestras prácticas, como enseñantes, para que se pueda aprender en términos de asimilar y acomodar sin desajuste, sin desequilibrio, sin sujeto de sentido” (Quintar, 2008, p. 26). Se incorpora la dimensión ética, crítica, afectiva social en un movimiento pedagógico continuo: “Si yo quiero aprender bailando, aprender saltando, aprender corriendo, aprender descubriendo, aprender haciendo, tiene mucho más sentido que aprender escuchando un discurso que veo como bloques, cementos, ladrillos, [...] trato de ser metafórico” (profesor 2).

En el aula, por lo general, hay un modo de hacer, un modo de actuar, un modo de relación que a veces excluye lo sorpresivo, lo no planificado, lo irregular, y no hay posibilidad de recrearse y recrear, la pregunta es “¿qué es aquello que se quiere hacer o vivir en una sala de clases?”.

La clase, como una actividad o escena reflexiva, incorpora la dimensión ética, política y crítica, y esta conjunción es esperable en un espacio que pretende formar críticamente y que evita caer en aquella racionalidad técnica que somete al acto de educar a una situación de réplica, imposición y hegemonía, y donde el docente reduce su posición formativa a un mero aplicador o explicador de teorías: “Lo que en realidad tiene que ocurrir en las salas de clases es que se des-configure un poco, las formas de concurrir al aprendizaje, las propuestas metodológicas, la disposición de los actores (estudiantes y docente) y del propósito de esto” (profesor 3).

De igual forma, según el profesor 4: “Uno tiende siempre a buscar los caminos recorridos, conocidos o lo que uno ha hecho otras veces y acá estamos frente al desafío de desarticularnos, desarticular la clase”.

Vale aquí la idea de que la clase es un espacio multiforme, no predecible, no anticipable, que tiene la estructura propia de una experiencia en curso, es decir la idea de indeterminación de acontecimiento porque una clase acontece, se va armando entre los sujetos y en este ocurrir nos distanciamos del *colonialismo pedagógico* planteado por De Sousa Santos (2010) y nos movemos hacia la posibilidad de la irregularidad, aquella de construir el conocimiento, dialogarlo y practicarlo como acto natural, dando espacio para la propia dirección. Sin embargo, el desaprender esa idea de estructura pedagógica única es un paso difícil para los docentes, como se comentó en el grupo focal (GF):

[...] me costó mucho entender en la búsqueda de algo que pudiese romper esquemas que siempre he tratado de hacer y es difícil porque digo que tengo un problema, soy capaz de levantar la problemática, pero cuando frente a esa problemática debo hacer algo diferente no sé qué tengo que hacer, solo sé que debo desaprender y no usar lo de siempre.

La desconstrucción implica visibilizar otras formas de trabajar y aprender con los estudiantes, renunciando de manera consciente a una espacialidad segura, pero lineal y monótona, para instalar un nuevo espacio que requiere de procesos de búsqueda, indagación reflexiva, toma de decisiones, argumentación y experimentación, entre otras. Esta desconstrucción también considera una dimensión ética porque implica una apertura al otro, a la responsabilidad que supone comprender al otro, eximiendo siempre la posibilidad de apropiación. Así es como el profesor 5 se cuestiona:

[...] todos tenemos que ser autónomos, pero la experiencia de la autonomía en la universidad, nosotros la hacemos restrictiva, porque significa dejar de estar de manera tradicional en la sala de clases, y eso a veces puede ser censurable. Quiero decir con esto, romper la estructura de mi clase, la clase habitualmente comienza de una forma y ter-

mina a un horario determinado. Entonces yo digo: “¿Por qué lo tengo que hacer así?”; “¿por qué no cito a una mitad de estudiantes y la otra mitad puede estar en otro sector haciendo otra cosa?”; “¿por qué no hago entrevistas personalizadas, públicas o individuales, y los demás estarán haciendo otras cosas?” ... me parece ser que estoy contratado por algo, para algo, y tengo un esquema, un imaginario, de cómo debe actuar el profesor.

Darse cuenta en el ejercicio de experimentación pedagógica de que es posible pensar la clase de manera distinta y reelaborar un nuevo guion y una nueva escena pedagógica permite una apertura en la enseñanza. Este proceso de enseñanza/aprendizaje sin fronteras da un nuevo curso de las cosas, o como lo plantea De Sousa Santos (2010), ¿cómo establecemos un proceso formativo donde conocimientos e ignorancias interactúen?; ¿cómo establecemos una ecología de saberes que no solo partan de la ignorancia, sino que también generen ignorancia?

Este nuevo guion se centra en generar una experiencia de sentido, aquella que “se encuentra en el mismo orden que el discurso estético y en general, el artístico, en su más amplia acepción” (Bárcena, 2005, p. 68); hay en ello un acto de humanizar, rescatando las voces, emocionalidades e historias o disponiendo de otro modo la organización de la sala. Conlleva también tomar distancia de sí mismo para remirar la clase y generar aperturas no visualizadas previamente, transitar desde la complejidad a la simplicidad para provocar interés, conexión y comprensión. En este sentido hay un compromiso “con la aventura de los saberes, movido por una curiosidad contagiosa, que atestigüe a diario el placer de aprender y la alegría de pensar” (Meirieu, 2016, p. 85), así lo expresa un docente en el GF: “[...] no es fácil, es un desafío grande, porque, como tú decías, vamos en contra de la corriente, pero qué rico, ojalá que cambiemos el curso del río”.

Se aprecia la idea de *salirse de*; de no seguir en lógicas que atentan con el sentido común, es decir, salirse del *colonialismo pedagógico* “donde lo relevante es el conocimiento a saber, y no los diálogos y conflictos que pudieran producirse” (Garrido, 2018, p. 169). En esta deconstrucción de lo establecido se requiere de un cambio, de innovar y para innovar, según algunos docentes, la creatividad es un elemento conductor, pero a la vez un obstáculo por el factor tiempo, como se expresó en el GF:

Entonces se produjo un quiebre metodológico; sin embargo, en eso de generar guiones, diseñar experiencias me pilla la creatividad, o la “musa inspiradora”, que no siempre la tengo para que me ayude. De a poco hemos ido gestionando más recursos creativos, pero hay un tema que tiene que ver con la realidad que es el tiempo. ¿Cómo gestionar este tiempo en el aula? Sin duda que nadie dice que no se puede, de hecho, lo hemos hecho, hemos generado innovaciones, pero me falta la creatividad y el tiempo.

Los docentes ven la necesidad de cambiar su visión como formadores de profesores, de crear nuevas rutas, relaciones, y formas de acercar sus enfoques metodológicos a una comprensión de significados y experiencias. Ven la necesidad de una deconstrucción o quiebre de prácticas pedagógicas y de no quedarse en lo evidente y observable, sino en aquello que se desprende de lo tradicional. Este darse cuenta con otros es un acto interpretativo y creativo, es una narración artística que detiene ante lo real, hace pensar, revisar, preguntar, indagar, proponer. En el aprender hay que exponerse, hay que estar presente en la realidad, es decir atender a lo que nos pasa, profundizar y reinventar (nos).

Saber vinculante

Se evidencia la necesidad de cambios estructurales en las salas de clases, que permitan humanizar generando un espacio vinculante con el Otro, un espacio relacional, donde se pueda conversar, moverse y conectar con otros espacios y otros conocimientos. El saber vinculante es como un rizoma “que conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza” (Deleuze y Guattari, 2013, p. 48). Comprende una conexión o inclusión del mundo real al conocimiento y saberes a través de un diálogo reflexivo e integrador que se centra en aquello que se hace, o que se intenta hacer, en el aula conectándose con el mundo real y cambiante. El profesor 6 señala lo siguiente: “[...] uno no capta de repente las habilidades que están teniendo los estudiantes que entran a la universidad, que son distintas a las habilidades de uno, entonces el imaginario que tiene uno del estudiante se queda corto, él tiene otra realidad”.

Esto obliga al docente a moverse en direcciones distintas, incluso de su propia opción teórica metodológica, y establecer una diferenciación entre la trasmisión de conocimiento y el planteamiento de situaciones o problemas que llevan a cuestionar el conocimiento oficial, motivando a la reflexión y nuevas repuestas o acciones por parte de sus estudiantes. Por ejemplo, el profesor 7 busca alternativas, indicando que todos los cursos que hace requieren de mucha lectura e integración:

[...] todo esto lo trabajo en grupo, en una problematización, que son discusiones que los alumnos tienen sobre los tres problemas principales del texto y luego los aíslan y los analizan conectándolo con la realidad... y finalmente, un mapa conceptual, que hace una síntesis gráfica concordante con la síntesis inicial.

Por otro lado, el profesor 8 nos refiere la necesidad de conectar y vincular diversas formas de conocimiento y saberes, una especie de investigador que parte del conflicto cuando se piensa la clase y apunta a la necesidad de una interpelación a sí mismo y a la instalación de una experiencia relacional, una conversación entre iguales, que son *capaces de*:

[...] el otro día comentaba a mis estudiantes que aparecía en el diario un concurso que invitaba a personas a vincular la física con el teatro. Entonces yo decía a los estudiantes, esto es lo que nosotros no hacemos, estamos pegados en un conocimiento casi puro, entonces por qué no vinculamos, y ahí copiando un poco eso, experimentemos.

El saber vinculante abarca la conexión con el diario vivir, con la necesidad de historizar la clase, para conectarse y conectar el mundo, un mundo que habitualmente se deja de lado y que no se asocia con el objeto de estudio ni tampoco con la historia cultural y emocional de cada uno, tal como indica el profesor 9: “Yo creo que hay clases que tienen esa peculiaridad de continuar en la vida, que se vinculan con la realidad y te hacen sentido... hay otras que son aisladas”.

Así, la clase no resiste una racionalidad pedagógica anclada en la repetición y la rutina, no puede hacerlo porque el mundo fluye y las historias personales de cada uno no pueden ocultarse, o hacerse invisibles en esa vorágine cotidiana, veloz, individual y enajenante y consumista. La clase es un espacio relacional que se detiene en la presencialidad y voz del Otro, que transcurre en la posibilidad de experiencias siempre en movimiento, como lo señala el docente 10:

[...] a mí me gusta el cine, me encantan las películas de Tarantino, por lo desordenadas en la narración y fragmentada en el relato, haciendo una composición desordenada de acciones y protagonistas que finalmente cuadraba perfectamente. Entonces, la escena por la que partía la película no estaba temporalmente en la linealidad, sino que estaba en cualquier parte. Pero al final el todo cuaja en este aparente desorden, como sucede en el aula, donde los estudiantes junto al profesor van aportando desde diferentes voces y temporalidades.

Por otra parte, el profesor 11 también evidencia búsqueda de acciones y escenas, que se alejen de las actuales prácticas pedagógicas. El docente hace la siguiente autorreflexión:

En la universidad, la clase tiende a ser pasiva para el estudiante y expositiva para el profesor, donde no importa mucho el estudiante, sino más bien el contenido a comunicar y donde los planos discursivos se instalan principalmente desde un docente que comunica contenidos expertos y que replica un discurso hegemónico y distante de todo hecho reflexivo, crítico o vinculante.

Salirse del pensar fragmentado y considerar la incorporación de un saber vinculante en las prácticas pedagógicas innovadoras, de alguna manera produce un impacto en los alumnos, como se comentó en el cr:

[...] un saber integrado de varias dimensiones y realidades que ahora uno es capaz de incorporar en las clases, algo que no hacía antes. También te das cuenta con eso, que cuando tú los incorporas en tus clases sientes que también tus alumnos, verdad, se relajan un poco más y disfrutan más la clase. Y siento que están como más comprometidos con lo que están haciendo, independiente de la unidad que sea de aprendizaje, pero yo sentía que había más compromiso y en el fondo cuando les decía ya vamos a terminar la clase ellos decían: “Ay, profe”, pero pucha faltó, faltó tiempo y yo dije: “Oh, algo bueno está haciendo”, porque en el fondo estás encantando también a los alumnos.

Por otra parte, el profesor 12 también evidencia búsqueda de acciones y escenas, donde los estudiantes van estableciendo conexiones desde ellos hacia una realidad y contexto para llegar a una apropiación personal:

[...] tuvimos un proyecto donde teníamos intenciones de que la gente se interesara con la isla de Pascua, entonces este taller invita a descubrir la isla y lo hacemos a través de información que para ellos es contingente, y para ellos son los tatuajes, era superpotente. Y esos son los resultados, son máscaras... hicieron unas cosas reinteresantes.

Siguiendo esta idea, el profesor 13 plantea experiencias desde la intuición, la ocurrencia, sin someterse a un modo único de hacer pedagogía, porque no todo está resuelto, más bien todo está por venir, con base en las indagaciones que los estudiantes realicen. Desde esta perspectiva, el profesor está siempre en una incertidumbre pedagógica, pero dispuesto y disponible para vincular conocimientos porque hay “una experiencia con la materia de estudio, en la que el aprender forma o trans-forma al sujeto” (Larrosa, 2017, p. 62). El docente señala:

En el contexto de la tecnología, les hice trabajar con celulares... me preguntaron: “¿Qué vamos a hacer, profesor?”; les dije: “No sé”, van a salir a hacer entrevistas con los celulares, a la plaza que tenemos cerca, y los mandé a distintas locaciones, la primera pregunta la hice yo: “¿Qué es la tecnología?”; Las cinco preguntas siguientes las hacen ustedes”.

Se apela desde la propia examinación de los docentes, a una clase vinculante, donde la historicidad, la emocionalidad y la cultura se hacen presentes, no como un relato engañoso y rutinario sino por descubrir, donde todos, docente y estudiantes, vuelven a mirar y a aprender entre

ellos. Hay que lograr formas heterogéneas de pensamiento, derribar estructuras rígidas que paralizan y donde los estudiantes se resisten a involucrarse porque nada les hace sentido.

Emocionalidad

La emocionalidad para los docentes implica un relato pedagógico que recupera el sentir, el vivir, la autorreflexión, la historicidad y su autoconocimiento en un contexto de una pedagogía de la potenciación, comunicación y conversación con sus estudiantes. Esta emocionalidad conlleva a un constante proceso de interrogación y transformación porque

[...] vivir es estar desorientado, tener que preguntarse, a cada instante, qué hacer. O sea, la vida es quehacer, un proyecto que se hace hacia delante. Hay un componente azaroso, contingente en la vida, la misma que existe en el enseñar y en el aprender. (Bárcena, 2012, p. 75)

A modo de ejemplo, en el GF se comentó lo siguiente:

[...] lo que me pasó a mí fue que pasé a integrar en el fondo la metodología a algunas dimensiones que antes no las tenía visualizadas, que no las incorporaba dentro de mis clases y que tiene que ver con aspectos emocionales, con aspectos actitudinales. Yo mucho estaba centrada en el tema del concepto, del procedimiento, pero si dejaba algo de lado, era el tema de las emociones, sobre todo.

El profesor 14 promueve en el aula un reconocimiento del yo como sujeto histórico y potencial, estar en la diferencia, sin afán de comprensión alguna del Otro, sin reducirlo a los propios parámetros, sino de construir con él algo:

[...] cada uno tiene una historia, y eso hace que haya un sentido de pertenencia en lo que se hace. Lo apliqué con mis alumnos, que buscaran en todas aquellas cosas que eran los recuerdos de infancia, algunos llegaron superentusiasmados, con cajas y empezamos a leer cartas, nadie dijo “paren”, empezaron a conectarse.

De igual manera, el profesor 15 nos muestra la necesidad de considerar las características de los estudiantes, su historicidad y sus experiencias para dar sentido a lo propuesto por él. Señala que el tema de la lectura es complicado en una asignatura, porque ocupan muchos textos filosóficos para pensar en la sociedad que construimos:

[...] fui haciendo ciertos diagramas de diferentes textos y, de acuerdo a eso tenían que hacer un documental, y les pedí un plano emotivo ilustrado, entonces llega un libro precioso, diseñado por ellos, dibujados, con textos, con citas del mismo texto que les pasé, pero... ya ha

sido distinto... construyen desde sus propios lugares del pensamiento y emociones. La verdad es que me dio muy buenos resultados eso.

Se genera así un espacio donde se da origen a nuevas formas de pensar, comprender y hacer. Un pensamiento viajero, indisciplinado, abierto, que “tiene la forma del acontecimiento, del quizá, y su posibilidad depende de la iniciativa, la invención y el riesgo de los que, en cualquier lugar y en cualquier circunstancia, se atreven a ir contra el curso ordinario de las cosas” (Simons *et al.*, 2017, p. 276). Pero el tránsito a comprender algo, darle sentido, a veces es complejo porque se mezcla con emocionalidades y experiencias que facilitan o entorpecen el aprendizaje, pero que ayudan al autoconocimiento que se convierte en potenciación, como lo señala el profesor 16, respecto a su experiencia pedagógica en química:

[...] yo veía la tabla de química, esa que nunca me la aprendí, la tabla periódica, y pasé vergüenza. Debo haber sido el peor estudiante del colegio de esa asignatura, nunca aprendí esas cosas, mi autoestima la recuperé, pero ahora veo que uno debe aprender a conocerse.

El amor y el cuidado del Otro pasa entonces por los detalles, aquellos gestos, palabras, contextos que visibilizan, dan presencia y voz. De esta manera se demuestra el interés y atención, el fluir y liberar para construir entre ambos; en ello está la posibilidad de encontrarse y construir con los otros otras formas de pensamiento donde las emociones, sentimientos y pasiones confieren a los conocimientos y sentidos profundos. Pareciera que es necesario preguntarse por el estudiante, cómo lo encantamos, de lo contrario sucede lo que bien expresa el profesor 17:

[...] la universidad tiene que tener la capacidad de darle la oportunidad a otros de que se entusiasmen, y que descubran, y tengo la impresión de que lo que, en vez de encantar al estudiante, hace que ellos no le encuentren el sentido y nace un sentimiento de rechazo.

Aun cuando el tema principal en la conversación del GF estuvo enfocada en la innovación que se llevó a cabo en las sesiones de LAP y su aplicación en las aulas, los docentes aludían a las emociones en forma recurrente, como se ilustra a continuación:

Yo soy de “piel”, de sentimientos, de contacto como buena latina, y eso no se me va a quitar nunca, en el buen sentido, de acogida, de brindar apoyo, de dar calor humano y eso, como también lo hemos dicho aquí, eso cambia todo el ambiente de la clase y hace que los alumnos estén relajados y con la densidad baja puedan estar más abiertos al aprendizaje.

La emocionalidad es una arista, dentro del proceso pedagógico, que facilita el desarrollo de una pedagogía de potenciación, pues trabaja la historia personal junto al saber, potenciando una reconfiguración de la

realidad, lo que aporta a los procesos identitarios del docente y del alumno. Ello también implica un constante movimiento con otros; los estudiantes que tienen una historia, una “experiencia que no puede ser simplificada, reducida, banalizada, etcétera. Eso significa que la experiencia del otro es irreductible y que no puede ser asimilada y/o asemejada a nuestra experiencia” (Skliar, 2015, p. 115). En este sentido, la formación debe ser provocadora de conversación entre biografías, contextos y escenarios pedagógicos. Un acto de hospitalidad sin condiciones previas, un acto de acogida.

Discusión y conclusión

Los tres factores principales que ilustran los procesos identitarios que los docentes fueron re-construyendo y co-construyendo durante sus experiencias en laboratorio de aprendizaje (LAP) se traducen en: a) deconstrucción metodológica, b) saber vinculante y c) emocionalidad. Se realiza una narración colaborativa (Clandinin y Connelly, 2000) en torno a una multiplicidad de voces y perspectivas a través de una discusión que interpreta a los docentes por medio de un proceso dialógico entre el significado de sus reflexiones con los referentes conceptuales (Strathern, 1991).

Desde la perspectiva de la deconstrucción metodológica en las prácticas docentes universitarias, los docentes aluden a una suerte de quiebre y emancipación. “Hay que pensar la educación como una acción dramática, no algo que se fabrica o en lo que se interviene, sino como una experiencia que nos pasa y en la que se actúa” (Bárcena, 2012, p. 309). Si consideramos la experiencia dentro de la formación profesional, el docente se transforma con lo que hace, con las interacciones que tiene mientras está comprometido y, a la vez, sabe que no podrá planificar una línea en todos sus aspectos porque siempre surgen situaciones y conocimientos no contemplados, aquellos que se nutren de la posición, la historia y la emoción del docente, dejando paso a la incerteza como forma de la búsqueda y del descubrimiento. El docente, a medida que va cambiando, va deconstruyendo prácticas o estructuras previas. Así es como el innovador deconstruye las estructuras y las rutinas establecidas para experimentar y establecer nuevas prácticas más adecuadas (Hess y Meeks, 2010).

Sin embargo, esto se contradice con el discurso dominante que plantea que las estrategias de la práctica moderna se enfocan en las taxonomías, clasificaciones y estadísticas o mediciones (Bárcena, 2005). Esto implica entonces una tensión constante con un sistema que impone tecnicismos por sobre reflexión, e imposición por sobre argumentación. Por otra parte, la reflexión y autoevaluación de los docentes son procesos muy significativos al momento de hablar de innovación en educación (Edge y Mann,

2013), esto es acercarse a la comprensión de significados y experiencias, a la indagación de los sujetos, como lo demostraron los profesores en sus reflexiones que apuntan a una acción espontánea y no quedarse en lo evidente y observable, sino aquello que se desprende y genera nuevas rutas, relaciones y formas de comprensión. No hay aprendizaje que no implique un hacerse presente en las cosas, en la realidad. Hacernos presente en algo implica pararse, detenerse, aminorar la marcha (Bárcena, 2012, p. 76). De aquí la necesidad de la deconstrucción metodológica donde “el trabajo de un profesor se parece cada vez más al trabajo de un artista” (Acaso, 2012, p. 56), donde la creatividad y la transformación son ejes. Pero esto es “solo posible si la experiencia educativa se mueve en el análisis profundo de las concordancias y discrepancias; es decir, en una acción educativa vinculante y crítica” (Garrido, 2018, p.172).

En cuanto al segundo factor, el saber vinculante de los docentes frente a las escenas pedagógicas innovadoras, la reflexión se centra en aquello que se hace o que se intenta hacer en el aula, apunta a una pedagogía de un saber integrado “que asume la práctica de la formación de sujetos como una práctica social, como parte de la cultura, y al conocimiento como producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro y con lo otro que la realidad nos muestra a la vez que oculta” (Quintar, 2008, p. 27). Puesto que la educación es un proyecto social y cultural, debe contemplar el diálogo y la colaboración (López Hernández, 2007) como ejes para lograr ver la realidad desde diferentes perspectivas y conectar distintos temas que aparentemente se ven disgregados. Esto es más o menos lo que refleja un proceso dialógico, pues nos sitúa en distintos temas aparentemente disgregados, pero que se conectan en una suerte de tejido de microdiscursos del acto pedagógico que “no tiene principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda” (Deleuze y Guattari, 2013, p. 48). La participación proactiva e integradora de los docentes es un factor fundamental en la construcción de los procesos de innovación para lograr una formación integral de los estudiantes en un marco de compromiso social y ético (Páez-Granja y Martínez-González, 2019). De este modo, es necesario plantear pedagogías donde se “disminuye el riesgo de que el lenguaje del profesor se convierta en una conferencia de transferencia de conocimiento” (Freire y Shor, 2014, p. 77). Los docentes en la presente investigación reconocen que el saber vinculante debe contemplar el diálogo, la reflexión desde y sobre la realidad.

La emocionalidad, el tercer factor en discusión, implica para los docentes reconocer y reconocerse en su propia historicidad a través de un diálogo reflexivo como potenciación pedagógica desde una perspectiva del sentir. Hay una idea de aprender con y entre, en una comunidad que permite un ejercicio de libertad porque se escucha y valora al otro, donde tan importante es el conocimiento como la historia de cada uno, sus

indagaciones y experimentaciones. En ese contexto pedagógico aparecen entonces aquellas situaciones y conocimientos no contemplados, aquellos que se nutren de la propia historia y la emoción, como lo experimentaron los docentes en el presente estudio, dejando un espacio a las emociones dentro del proceso de aprendizaje innovado. Una alternativa posible es aprender sintiendo y sintiéndose, aprender desde las diferencias y en las diferencias, pensar de manera sensible y preguntarse por las condiciones que se requieren para que los estudiantes puedan crear y recrear.

Esto es una enseñanza atravesada por el amor, amor que no se “expresa en forma espectacular sino de forma ordinaria: en gestos pequeños y comunes, en ciertas formas de hablar y escuchar (Simons y Masschelein, 2014, p. 72). Esto implica omitirse en parte como profesor, una suerte de liberación porque el profesor presenta un objeto de estudio, pero su uso es abierto, público, no anticipable, no determinado o impuesto, evitando solo la entrega de contenido como lo indica el profesor 21 –donde pareciera que el estudiante no importa mucho, solo el contenido a comunicar–, y otorgando identidad y sentido a la experiencia pedagógica.

Finalmente, al referirnos a las ideas pedagógicas y procesos identitarios de los docentes frente a las experiencias en LA, podemos deducir que ha sido un proceso de re-construcción y co-construcción de sus identidades como docentes. Ha sido una suerte de desarticulación de la convencionalidad en el aula, lo que implica tener oportunidades de aprendizaje con experiencias que los sitúen en escenarios de experimentación, reflexión, creación y recreación constante. Esto supone un ejercicio formativo distinto, anclado en conexiones, irregularidades, historicidad, contextualización y manifestaciones de rigor académico de diversa naturaleza.

Referencias

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, (10), 123-167.
- Arruda, R., Prata-Linhares, M. y Paredes J. (2018). Pedagogical innovation with the use of ICT: Perceptions of faculty members from Brazil, Spain and Mexico about their practices. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3). <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.36217>
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós Ibérica.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno*. Miño y Dávila.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D. y Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their role in teaching. En L. Darling-Hammond y J.

Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 40-87). Jossey-Bass-A Wiley Imprint.

- Bolstad R., Gilbert, J., McDowall S., Bull A., Boyd S. y Hipkins R. (2011). *Supporting future-oriented learning & teaching: A New Zealand perspective*. Ministry of Education Wellington. https://www.researchgate.net/publication/307981642_Supporting_future-oriented_learning_teaching_A_New_Zealand_perspective/stats
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Falmer Press.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications International Educational and Professional Publisher.
- Chia, R. (1995). From modern to postmodern organizational analysis. *Organization Studies* 16(4), 579-604.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2013). *Rizoma*. Pre-textos.
- Edge, J. y Mann, S. (2013). *Innovations in pre-service education and training for English language teachers*. Innovation Series Teaching English. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C442_Innovations_PRESETT_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf.
- Ellis, V. y Childs, A. (2019). Innovation in teacher education: Collective creativity in the development of a teacher education internship. *Teaching and Teacher Education*, (77), 277-286
- Fish, D. y Twinn, S. (1997). *Quality clinical supervision in health care professions principled approaches to practice*. Heinemann
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía*. Siglo XXI.
- Garrido, C. G. (2018). *Estudio sobre docencia universitaria*. Fondo de Cultura Económica
- Gray, K. (2001). Teachers' perceptions of innovation. *Adoption, Action in Teacher Education*, 23(2), 30-35. <https://doi.org/10.1080/01626620.2001.10463061>
- Green, H., Facer, K., Rudd, T., Dillon, P. y Humphreys, P (2005). *Personalization and digital technologies*. FutureLab. http://futurelab.org.uk/research/personalisation/report_01.htm
- Hess, F. M. y Meeks, O. M. (2010). Unbundling schools. *Phi Delta Kappan International*, 92(3), 41-42. <https://doi.org/10.1177/003172171009200312>

- Karlsson, O. (2001). Critical dialogue: Its value and meaning. *Evaluation*, 7(2), 211-227. <https://doi.org/10.1177/135638900100700206>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. (2.ª ed.). Sageara.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana*. Miño y Dávila.
- López Hernández, A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Graó.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Paidós.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185(extra), 3-8. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/373/374>
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Kogan Page.
- Mozorov, E. (2014). Our naïve 'innovation' fetish [En línea]. *TheNewRepublic.com*. <https://newrepublic.com/article/116939/innovation-fetish-naive-buzzwordunites-parties-avoids-policy-choice>
- Páez-Granja, R. y Martínez-González, A. B. (2019). Innovación educativa y su incidencia en el profesorado. *Revista Cátedra*, 2(3), 83-103.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. IPECAL.
- Stavros, C. y Westberg, K. (2009). Using triangulation and multiple case studies to advance relationship marketing theory. *Qualitative Market Research*, 12(3), 307-320. <https://doi.org/10.1108/13522750910963827>
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.
- Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (2017). *La educación pública y la domesticación de la democracia*. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2015). *La educación (que es) del otro*. Noveduc.
- Strathern, M. (1991). *Partial connections*. Rowman & Littlefield.
- Zhu C. y Engels N. (2014.) Organizational culture and instructional innovations in higher education: Perceptions and reactions of teachers and students. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 136-158.