

Innovar en Educación: el proceso de construcción de un discurso exitoso

Tania Alonso-Sáinz¹

Carlos Peláez-Paz¹

Aida Sanahuja Ribés²

Alberto Sánchez-Rojo¹

¹Universidad Complutense de Madrid, Madrid – España

²Universidad Jaime I, Castellón de la Plana – España

RESUMEN – Innovar en Educación: el proceso de construcción de un discurso exitoso¹. El discurso de la innovación educativa se ha consolidado como principio rector de las políticas escolares, defendiendo en numerosas ocasiones la innovación como única solución a los problemas del sistema. Este artículo analiza críticamente el origen y desarrollo de este discurso en el campo educativo entre las décadas de 1970 y 1990, mostrando cómo se promovió una noción economicista y acrítica de la innovación, que subordinó los fines pedagógicos a otros, siendo hoy necesario un replanteamiento educativo.

Palabras-clave: **Educación. Teorías Educativas. Discursos Educativos. Innovación Educativa.**

ABSTRACT – Innovating in Education: the process of building a successful discourse. The discourse of educational innovation has become a guiding principle of school policies, often presenting innovation as the only solution to the problems of the educational system. This article offers a critical analysis of the origin and development of this discourse in the educational field between the 1970s and 1990s, showing how an economic and uncritical notion of innovation was promoted, subordinating pedagogical aims to other purposes and making an educational rethinking necessary today.

Keywords: **Education. Educational Theories. Educational Discourses. Educational Innovation.**

Introducción: la innovación como imperativo en educación

Tal y como sostiene Aibar (2023, p. 19), “la innovación se presenta hoy como el único camino, como la mejor solución para prácticamente cualquier reto o problema contemporáneo: desde el cambio climático a la salud pública, desde la pobreza a la educación”. Esto tiene todo el sentido si atendemos al modelo socioeconómico productivista que sustenta nuestro mundo globalizado. Dicho modelo se basa fundamentalmente en una dinámica competitiva de producción y consumo constantes, y nada mejor para potenciar esta dinámica que innovar, crear nuevas mercancías que vengan a dar cada vez una mejor respuesta a nuestras necesidades, independientemente de si estas son o no reales (Keucheyan, 2021).

En el caso concreto del campo educativo, hace ya algunos años que la innovación constituye una línea de acción clave en los procesos de reforma desarrollados a escala global para adaptar los sistemas educativos a las necesidades y las sociedades del siglo XXI (Hallgarten et al., 2015). Esto es así hasta tal punto que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organismo internacional altamente influyente en el desarrollo de políticas educativas, lo ha llegado a definir como un imperativo (OECD, 2016); esto es, como un objetivo de obligado cumplimiento.

La introducción de este discurso de la innovación educativa como imperativo, hoy sumamente exitoso, pero que en el fondo no persigue, al menos de manera prioritaria, objetivos propiamente educativos (Solé Blanch, 2020), comenzó entre los años 1950 y 1960 del s. XX. A partir de esos años se producen aproximaciones académicas y operativas a la innovación educativa que mostraban matices diversos y polidédricos. Unas acentuaban la justicia social y la lucha contra la desigualdad (Fullan, 1982), mientras que otras la concebían como motor de desarrollo económico (Cogan, 1976). En cualquier caso, ambos enfoques subrayaban el papel de la política educativa como agente de cambio y partían de una concepción de la educación que superaba la educación tradicional y cuyos fines eran adquirir nuevas competencias en un contexto cambiante.

Este artículo tiene como objetivo principal analizar cómo fue el proceso de introducción y extensión del discurso de la innovación en el campo de la educación, qué concepción se conforma y con qué objetivo y, desde una perspectiva pedagógica, señalar qué aciertos y qué errores se cometieron. Se ha delimitado la búsqueda de publicaciones fechadas entre las décadas de 1970 y 1990 del siglo pasado atendiendo a investigaciones previas que señalan que a partir de los años 1970 se consolidaron los fundamentos teóricos de la innovación en educación de manera generalizada, siendo posible, con el cambio de siglo, certificar de manera indiscutible su éxito (Maldonado-Mariscal; Alijew, 2023).

De este modo, el artículo se divide en cuatro partes: en primer lugar, se describe la metodología de búsqueda y análisis utilizada. En segundo lugar, se aborda la emergencia del discurso de la innovación

como imperativo ligado a lógicas economicistas con un papel relevante de organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO. En tercer lugar, se profundiza en los enfoques teóricos sobre la innovación educativa predominantes entre los años 1970 y 1999, explorando cómo han evolucionado sus fundamentos, justificación, significados y actores implicados. Finalmente, se concluye con una reflexión y propuesta acerca de las consecuencias del imperativo innovador y las tensiones actuales entre racionalidades instrumentales y educativas desde una mirada pedagógica.

Metodología

La metodología empleada ha sido la *scoping review*, esto es, el análisis exhaustivo y pautado de la literatura científica disponible en torno al concepto de innovación educativa y su uso durante el periodo que es objeto de estudio (Arksey; O'Malley, 2005). Para garantizar la transparencia y replicabilidad del proceso se detalla información sobre el flujo de búsqueda y selección de textos por fases, siguiendo el modelo de PRISMA, que incluye una primera fase de identificación o búsqueda inicial, una segunda fase de cribado o búsqueda en profundidad y una tercera fase final o de inclusión de documentos en función de una serie de criterios previamente explicitados y justificados (Sánchez-Serrano et al., 2022).

En la fase de identificación, se realizó una búsqueda en la Web of Science (WoS), Scopus, Google Scholar y JSTOR. Una primera exploración en WoS y Scopus con los términos 'innovación educativa' en español y 'educational innovation' en inglés, obtuvo, en ambas bases, 0 resultados en español y en inglés por debajo 300. La escasez de referencias encontradas mostró las limitaciones de las principales bases de datos debido al rango temporal de búsqueda: de 1970 a 1999. Por un lado, muchas revistas referentes del campo educativo en ese periodo no están indexadas y no han sido integradas a bases de datos internacionales. Por otro, una parte relevante de la producción académica de la materia estudiada se difundía en formatos diferentes a los actualmente indexados, como libros, actas de congresos impresos o informes científico-técnicos.

Esta circunstancia condujo a ampliar la búsqueda a Google Scholar y JSTOR. Google Scholar proporcionó un elevado número de referencias (más de 16.000 en inglés), que hacía muy complicada una selección rigurosa, lo que llevó al equipo de investigación a descartar esta vía de búsqueda, pues resultaba difícil asegurar una calidad científica mínima. Esto determinó que se optase por acudir a JSTOR, un repositorio digital con una fuerte orientación hacia las humanidades y las ciencias sociales, que desde los años 90 del s. XX se ha dedicado a digitalizar números antiguos de revistas con un alto reconocimiento y prestigio académico dentro de cada área, y que solo existían en papel. La precisión en las características de los documentos y fuentes que aquí se encontraron resultó académicamente más fiable y, a la vez, gestionable. Así pues, contando con la búsqueda en bases de datos de reconocido prestigio, unido a la realizada en JSTOR, se tomaron como punto de partida un total de 2.557 textos en inglés y 46 en español.

La segunda fase consistió en la eliminación de duplicados y en el cribado manual con los siguientes criterios de elegibilidad: que los trabajos pertenecieran al ámbito educativo no universitario, que no fuesen experiencias didácticas concretas, que no estuviesen centrados en una disciplina específica, y que tuviesen cierto carácter conceptual. Además, previamente se utilizaron los filtros de ‘artículos académicos’ y ‘educación’, como campo de conocimiento, lo que redujo el total de documentos a 1.716. Realizado el cribado manual atendiendo a los criterios que acaban de ser explicitados, se incluyeron un total de 101 documentos: 53 de JSTOR (10 en español 43 en inglés); 20 de WoS y 28 de Scopus (todos en inglés).

Por otro lado, complementamos esta búsqueda en bases de datos y repositorio digital utilizando el método denominado *bola de nieve* a partir de los textos encontrados. Este método constituye una estrategia cualitativa de búsqueda documental que se basa en identificar nuevas fuentes a partir de las referencias contenidas en un conjunto inicial de textos considerados relevantes (*backward snowballing*), o bien explorando aquellos trabajos que los citan (*forward snowballing*) (Wohlin, 2014). Esta técnica es especialmente pertinente cuando se aborda, como es este caso, un periodo en el cual la producción académica no se encontraba sistemáticamente indexada (Gierczyk et al., 2024). Su aplicación ha permitido reconstruir de una manera más exhaustiva la genealogía y evolución del discurso de la innovación educativa, intentando evitar sesgos inherentes a las redes de citación dominantes y garantizar la exhaustividad y representatividad del corpus documental manejado. Como resultado, se seleccionaron otros 22 documentos, lo que elevó los textos incluidos para su análisis a 123.

Las tablas siguientes presentan de modo detallado el proceso completo y sus resultados.

Tabla 1 – Flujo del proceso de búsqueda y selección de documentos: identificación

	Inglés	Español
<i>WoS-JCR</i>	287	0
<i>Scopus</i>	258	0
<i>Google Scholar</i>	16.400	2.990
<i>JSTOR</i>	2.557	46
<i>Bola de nieve</i>	137	4

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2 – Flujo del proceso de búsqueda y selección de documentos: cribado

	Inglés	Español
<i>WoS-JCR</i>	20	0
<i>Scopus</i>	28	0
<i>Google Scholar</i>	x	x
<i>JSTOR</i>	43	10
<i>Bola de nieve</i>	19	3

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3 – Flujo del proceso de búsqueda y selección de documentos: inclusión

	1970	1980	1990	Total
<i>WoS-JCR</i>	10	4	6	20
<i>Scopus</i>	6	7	15	28
<i>JSTOR</i>	23	16	14	53
<i>Bola de nieve</i>	16	4	2	22

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, para el análisis de contenido, la sistematización y categorización de la información recabada se realizó a través de una tabla con las siguientes columnas: ¿por qué innovar? (necesidades, problemas, etc.); ¿para qué innovar? (finalidades); ¿qué es innovar? (definiciones y términos asociados); ¿en qué innovar? (objetos de la innovación); y ¿quién está implicado? (agentes promotores y agentes destinatarios).

El Ascenso del Discurso del Imperativo de la Innovación en Educación

Afirma el investigador Christian Ydesen (2019) que uno de los ponentes que participaron en la primera conferencia sobre educación organizada en 1961 por la OCDE, manifestó que la educación era demasiado importante como para permitir que fuesen los educadores quienes se ocupasen exclusivamente de ella. Solo siete años después, este organismo internacional abriría las puertas del *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI), con el objetivo de analizar y orientar el futuro de los sistemas educativos desde un prisma de rentabilidad y optimización de recursos. Esto tuvo una repercusión tal que, apenas una década después de esa primera conferencia, el por entonces secretario general de la OCDE afirmaba que habían conseguido en apenas unos pocos años que para cualquier responsable de política educativa en la administración pública fuese incuestionable la relación que existía entre educación y economía (Lennep, 1970).

Esta relación, como explícitamente observamos en el nombre dado al CERI, pasaba por la investigación en educación, desde una óptica muy concreta, pero también por la innovación, a la que obligatoriamente debían apuntar los resultados de dicha investigación, tal y como señala Cros (1993) en un amplio estudio sobre la innovación educativa a comienzos de la década de los 90 del siglo pasado. Esta autora, como ya otros en la misma época y también después (Maldonado-Mariscal; Alijew, 2023), afirma que esta relación estaba sustentada en el pensamiento del economista Joseph Schumpeter, muy popular en aquellos años. Este economista sostiene que el desarrollo óptimo y evolución del sistema capitalista depende de la potenciación de una dinámica incesante de destrucción y superación de lo establecido a través de innovaciones, que vendrían a renovar y estabilizar nuevamente el sistema para, en poco tiempo, ser una vez más quebrantado por otra innovación, y así de manera indefinida (Schumpeter, 1934).

Ahora bien, mientras que hasta los años 1970 el inicio de un proceso innovador era las invenciones surgidas de la investigación básica y el impulso tecnológico, posteriormente se observó que la innovación no sería consecuencia del logro de un nuevo conocimiento, sino de los factores y las necesidades del mercado, tal y como mostraron Kline y Rosenberg (1986). Es decir, que sería fundamentalmente el mercado el que fuese marcando las líneas de investigación e innovación que llevarían al desarrollo y evolución de todos los ámbitos de la sociedad y no nuevos conocimientos surgidos de la investigación de expertos guiados apenas por los intereses científicos de su área de conocimiento. Esto, en el campo de la educación tuvo sus efectos, y también sus costes, pues terminaba por suceder que “una multitud de programas eran iniciados en todos los niveles, con ninguna otra función específica más allá de «poner en marcha algo nuevo»” (Shedd; Clement, 1972, p. 15); es decir, se implementaban sin estar justificados de manera prioritaria con criterios propiamente pedagógicos. El desplazamiento de los fundamentos pedagógicos por criterios económicos y tecnológicos se ve reflejado en la influencia de las teorías del capital humano y la modernización. Esto llevó a planificar cambios en el sistema educativo para capacitar a los estudiantes en función de las necesidades laborales y tecnológicas.

Cabe señalar los estudios de la UNESCO sobre las tendencias de la innovación educativa a escala global en la década de los años 1970, los cuales mencionan entre sus mayores preocupaciones tres desafíos. Primero, la adaptación a cambios sociales y tecnológicos motivada por los rápidos avances en la ciencia, la tecnología y la organización social. Segundo, la mejora de la relevancia y efectividad educativa, que se vincula al desarrollo social y económico de cada país. Tercero, su contribución a la cohesión social y a la identidad nacional, especialmente en contextos con comunidades plurales. Se ha de tener en cuenta que, durante las décadas anteriores, atravesadas por el desarrollismo, las grandes reformas de los sistemas educativos en muchos países se vinculaban a procesos de modernización de países considerados subdesarrollados o en vías de desarrollo. En las décadas de los años 1960 y 1970 se reconoce un espíritu global de cambio que lleva a afirmar que la innovación es por definición deseable (Huberman, 1973).

Este espíritu global delinea otra línea aproximación a la innovación educativa fruto del interés que esta empieza a despertar en otras disciplinas dentro de las Ciencias Sociales más allá de la Economía, y también a partir de la década de los años 1960, como son la Sociología, la Psicología Social o la Antropología. Esto convierte a la innovación en un fenómeno complejo, con un interés y unos enfoques multidisciplinares que permiten entender la relación de la innovación con lo que se consideran las preocupaciones y los desafíos contemporáneos a los que se enfrentan las instituciones educativas; algo que lleva a Cros (1997) a considerar la innovación como un motor de cambio que puede, tanto regenerar las instituciones, como tener un impacto más amplio en las estructuras sociales y económicas.

En cualquier caso, lo que es un hecho es que desde sus inicios coexisten distintos enfoques sobre la innovación educativa. Junto a las visiones más economicistas, caben destacar, por tanto, ciertas perspectivas más críticas, influenciadas por el movimiento por los derechos civiles de los años 1960, que dieron paso a un periodo de transformación social y cultural en muchos países, poniendo de manifiesto las demandas de determinadas minorías, la reivindicación de una mayor participación ciudadana en el contexto educativo y la igualdad de oportunidades para las personas más desfavorecidas. Autores como Basset (1973) relacionan la innovación con la insatisfacción derivada de ciertos métodos tradicionales de enseñanza, que son criticados por percibir que los contenidos de su enfoque curricular son irrelevantes y no toman en cuenta el contexto social y cultural de las escuelas ni las expectativas de los estudiantes. Estas perspectivas se centran en problemas educativos que relacionan con determinada realidad social, pretendiendo mejorar la calidad del aprendizaje a través de propuestas de innovaciones en las dimensiones del currículo, los métodos de enseñanza, la organización escolar y la evaluación. Así pues, se trata de enfoques que incorporan la narrativa de afrontar los retos de una sociedad cambiante que desarrolla nuevas necesidades culturales y demanda cambios sociales que se unirán a las presiones económicas globales e innovaciones tecnológicas.

En este sentido, a consecuencia del informe estadounidense *Una nación en peligro: el imperativo de la reforma educativa*, publicado por su National Commission on Excellence in Education (1983), surgieron nuevas preocupaciones que eclipsaron todo enfoque dirigido a la igualdad y que haría que la aproximación a la innovación desde una mirada economicista fuese ganando terreno hasta convertirse en dominante. Este informe alertaba sobre la percepción de que el sistema educativo estadounidense estaba en crisis, señalando que los estudiantes no estaban alcanzando los estándares académicos necesarios para competir en el proceso incipiente de un mundo cada vez más globalizado. Las preocupaciones se centraban en la calidad de la educación, la falta de preparación de los estudiantes para el mercado laboral y la necesidad de elevar los estándares académicos. Se enfatizó entonces la importancia de la rendición de cuentas, la estandarización de las pruebas y la necesidad de reformas estructurales para mejorar la calidad educativa en términos de rendimiento.

Por último, es relevante apuntar que la década de los años 1970 presenta un esfuerzo por la teorización e investigación en innovación en un intento de crear modelos teórico-prácticos para el cambio educativo y configurar perspectivas teóricas que no encontramos en trabajos de décadas posteriores, razón por la cual en este estudio atendemos a un número mayor de referencias de esta década que de las posteriores. Entre las teorías más significativas e influyentes en los organismos internacionales, Havelock et al. (1973) mencionan las teorías de la difusión de innovaciones de Everett Rogers, centrada en la diseminación de experiencias en el sistema social; la del cambio planificado de Le-

win, enfocada al cambio organizacional y la importancia de la planificación y la participación de sus miembros; y la teoría de la innovación educativa centrada en cómo se generan, adoptan y difunden las innovaciones en el ámbito educativo, considerando factores como la resistencia al cambio, una determinada cultura organizacional y la disponibilidad de recursos. Estos intentos de teorización irán perdiendo relevancia en el debate posterior cuando pase a prevalecer la perspectiva económica de la innovación.

En definitiva, el discurso contemporáneo de la innovación educativa se configura históricamente desde mediados del siglo XX a partir de debates en torno al papel de la educación en la modernización de los países en desarrollo, el crecimiento económico y la cohesión nacional. El proceso de transformación de la innovación en un imperativo incuestionable es entonces resultado de un entramado de intereses que, con la participación de los organismos internacionales, alteraron profundamente la forma en que concebimos el cambio educativo, priorizando su función instrumental sobre su sentido pedagógico en favor de la racionalidad económica y de mercado.

La Construcción Discursiva de la Innovación: finalidades, concepciones y agentes implicados

A continuación, se realizará un análisis de los problemas teóricos implicados en el proceso de construcción del discurso de la innovación educativa, tratando de desgranar la racionalidad que sustenta sus narrativas.

Justificar la innovación: de la racionalidad tecnológica a la económica

Tal y como se ha apuntado en el epígrafe anterior, las razones para promover la innovación educativa han oscilado entre dimensiones técnicas, sociales y económicas. La literatura muestra una evolución desde los años 1970, en los que predomina un enfoque técnico en el sentido de adaptabilidad a los cambios tecnológicos, y esto repercute en la necesidad de transformar la educación, lo cual tendría efectos de carácter social. Afirmaba De la Orden (1972) que “las profundas modificaciones que la tecnología [inducía] en todos los ámbitos de la vida humana [exigían] ya la adaptación de nuevas técnicas en todos los órdenes de actividad” (p. 171), lo cual, por supuesto, no debía estar reñido con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; o, dicho de otro modo, en esta época se intentaba lograr una nueva relación eficiente entre los *inputs* (recursos) y los *outputs* (resultados) (Shedd; Clement, 1972). La educación debía adaptarse a un nuevo contexto que modificaría sus objetivos y resultados esperados, pero, por otro lado, esto haría que fuese más eficiente; siempre, por supuesto, desde parámetros y criterios de cambio y mejora establecidos por ámbitos externos al propiamente educativo. Así pues, en este sentido, no se apreciaba una razón pedagógica aparente que justifique la necesidad del cambio, sino el protagonismo de una razón instrumental.

De hecho, en esta década de los años 1970 ya encontramos voces que apuntan a una razón clara de mercadotecnia, de “autoimagen del centro” y de “reputación”, sustentada en esta adaptabilidad impuesta como imperativo. Tal y como sostenía Pincus (1974), a menudo muchas “escuelas [tendían] a adoptar voluntariamente innovaciones que [promoviesen] la autoimagen de las escuelas para demostrar que [eran]: vanguardistas, eficientes, profesionales y flexibles” (p. 122), pero sin aportar en ningún caso evidencias de que las innovaciones introducidas trajesen realmente consigo mejoras en la formación de los y las estudiantes. Muchos centros “comprometidos con la innovación, simplemente [intentaban] correr lo suficientemente rápido para mantenerse al día con las modas, las tendencias o las reformas genuinas educativas más publicitadas que [aparecían] en el horizonte” (Cogan, 1976, p. 224).

Ahora bien, es importante también mencionar la existencia de estudios sobre innovaciones educativas en Estados Unidos durante esta década, como el de Corwin (1975) en 131 escuelas y el de Havelock, et al. (1973) con 353 respuestas recibidas, pues sus resultados mostraron una diversidad de motivaciones para la implementación de innovaciones, impulsada por la necesidad de adaptarse a cambios de carácter tecnológico, en el sentido que hemos señalado, pero también atendiendo a factores como la superación de la pobreza y la falta de recursos familiares, con un enfoque particular en mejorar la calidad de la educación y el funcionamiento de las instituciones educativas. Las motivaciones para innovar apelan al cambio educativo como necesidad inexcusable mediante la evocación de un mundo que cambia constante y rápidamente, apuntando asimismo a un futuro incierto y a unas estructuras educativas rígidas y poco funcionales. Este marco de comprensión marcado por la transitoriedad y lo efímero obligaría a poner en marcha procesos de adaptación a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas.

Por su parte, la investigación de los años 1980, teniendo en cuenta lo anterior, daba por hecho la bondad de la innovación y por eso se hablaba de ella como marco asumido (Rice, 1982), con el propósito de adoptar nuevos paradigmas educativos y sociales basados en reformas educativas que impulsaran transformaciones o cambios sociales en miras de mejorar la calidad educativa, la eficiencia y el rendimiento del alumnado, todo ello con la finalidad de superar el dogmatismo, el conservadurismo y el tradicionalismo (Mcgeown, 1980). Se señalaban deficiencias de un sistema educativo que no estaba cumpliendo con las expectativas sociales de calidad existentes (Altbach, 1986) y se proponía entonces mejorar la calidad educativa y elevar los estándares de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes, tiñéndose las finalidades de un enfoque orientado a la competencia global que se centraba en el desarrollo social y económico; esto es, dirigido a la preparación de los y las estudiantes para el mercado laboral competitivo y los avances tecnológicos y, a la vez, con una preocupación por afrontar el acceso equitativo por origen socioeconómico o racial.

En palabras de Porter (1980), se podían detectar algunos factores que obstaculizaban la eficacia de la implementación de las innovaciones, señalando entre los más destacados, el hecho de que hubiese una brecha entre ideólogos, solicitantes e implementadores de los proyectos de innovación. Por el contrario, señala el mismo autor que los factores que podrían contribuir a la eficacia de la implantación irían en la línea de cohesionar elementos tales como: observación previa, ensayo, participación en la puesta en marcha y análisis de resultados. Empieza así, en esta década, a acentuarse la idea de que la educación debe tener un impacto positivo en el desarrollo económico. Estas perspectivas mayoritarias no están exentas de críticas, como las que recoge Bishop (1986), que afirma que los sistemas sociales (incluido el educativo) deben existir para las personas y su bienestar, no al revés, cuestionando que solo porque exista una adaptación a un contexto que técnica y socialmente aparece como nuevo, no necesariamente tiene que ser mejor que el sistema al que está reemplazando.

En los años 90 se incide de manera predominante en la idea de la necesidad de transformar la educación debido al “nuevo contexto económico y social” (Jacob, 1997) que requiere obligatoriamente de la innovación. Se intensifican en esta década aún más, por tanto, los procesos que comienzan en los años 1980. Es en sus inicios cuando Hood (1991) acuña el concepto de Nueva Gestión Pública (*New Public Management*) que, en aquel momento, constituía una nueva racionalidad administrativa que afectaba de forma destacada a la educación, pues transformaba los servicios públicos en productos más comerciales y mercantilizados, incorporando modelos de gestión del sector privado al sector público (Carter; O'Neill, 1995; Ball, 1998). Esta expansión encontró un aliado en las recomendaciones de los organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, el Banco Mundial, el Fondo Global *Partnership for Education* y otros, que ayudaron a construir una agenda educativa global extendida por todo el mundo ligada a la mejora de la economía mediante el fortalecimiento de la relación entre escolaridad, empleo, productividad y comercio. Esta agenda potenció, entre otros principios, la innovación ligada a la competencia, la calidad, la formación tecnológica o la evaluación, exaltando la innovación como un aspecto considerado de alto valor educativo con influencia hasta nuestros días. Si bien se detectan algunas voces críticas con esta tendencia (Eisner, 1990), son claramente minoritarias.

Como resultado, el cambio hacia una racionalidad instrumental que prioriza la adaptación a los cambios tecnológicos y económicos llevó a que la innovación se convirtiera de un medio para abordar desafíos educativos (estrategias de enseñanza, sentido del acto educativo en nuevos contextos, reconstrucción de fines, actualización curricular...) a un fin en sí mismo, sostenido por criterios externos al campo pedagógico y legitimado por ellos.

Definir la innovación educativa: ambigüedad conceptual y términos asociados

Entre los años 1970 y los 1990 las definiciones y los términos asociados a la innovación han ido variando, sobre todo debido a que el concepto de innovación, desde su introducción y popularización en el campo de la educación, tal y como sostenía Debeauvais (1974, p. 495) “es lo suficientemente vago como para permitir que cada uno proyecte sobre él su propio sistema de preferencias”. Hay definiciones de carácter más estructural, que apuntan a cambios políticos y organizativos; otras de carácter más coyuntural, centradas en un contexto más local y atendiendo a cambios didácticos y metodológicos; y otras que ni siquiera hacen esta distinción. Por ello, se dice que la innovación educativa suele definirse “como algo que aún no ha surgido pero que es necesario para superar las dificultades que frenan el desarrollo de la educación; es, por tanto, tan cambiante como el concepto de cambio” (Debeauvais, 1974).

Ahora bien, a pesar de esta ambigüedad original, que se mantendrá a lo largo de los años hasta nuestros días (Quilabert et al., 2023), sí que desde sus orígenes hay determinadas peculiaridades que señalan algunos autores y que dotan a este concepto de un carácter muy concreto. En primer lugar, desde comienzos de los años 1970 hay ya investigadores que empiezan a marcar la diferencia entre inventar e innovar. “El innovador, que es más probable que sea un profesional que un investigador, participa en el proceso de implementación de una invención y, al hacerlo, realiza adaptaciones y modificaciones sustanciales” (Hearn, 1972, p. 358); es decir, que, si bien detrás de toda innovación hay una invención y que, al menos todavía en esta época, eso implicaba con carácter general la existencia de una investigación que sustentase su idoneidad, la innovación consistía más bien en el proceso de ponerla en práctica. El profesional de la innovación, a diferencia de quien inventa o crea, no está centrado en la teoría, sino en la práctica, no investiga, no fundamenta, simplemente ejecuta. Es ese papel de ejecutor el que será paulatinamente delegado a las y los educadores. De este modo, la base teórica, el fundamento del cambio, no será ya su responsabilidad, sino que podrá venir dado por contextos externos al ámbito educativo, ya sea el mercado laboral, el estado de la economía o la situación social, de manera que “la educación debe centrarse ahora y en el futuro principalmente en el proceso de adaptación” (Laudicina; Laudicina, 1977, p. 25). Este propósito de adaptación no solo orienta las innovaciones concretas, sino que redefine lo que es educativo y los problemas del sistema educativo, por ejemplo, la falta de adecuación entre la formación recibida y las necesidades del mercado laboral, el aprendizaje continuo, la adaptabilidad, o la desmotivación de los estudiantes hacia la revolución de la información (UNESCO, 1970).

En segundo lugar, atendiendo al origen económico del término innovación, se marca también ya en la década de los 1970 su diferencia con los conceptos de “renovación” en español o “*reform*” en inglés, en principio similares, y que venían siendo hasta entonces más utilizados en el terreno educativo. En español hay autores que de hecho insisten

en seguir usando el término “renovación” para aludir incluso a aquellos cambios que podrían ser considerados como innovaciones, refiriéndose a ellos, sin embargo, como renovaciones metodológicas. Esto se debía a que la innovación educativa “pone el acento en el sentido de la novedad. Su aceptación supone la introducción de algo nuevo por el hecho de serlo. Frente a él, «renovación» se presenta como término «conservador»” (Rodríguez Diéguez, 1976, p. 171); es decir, centrado no solo en la novedad, sino en aquello salvable del sistema que debe perdurar. El concepto de innovación, procedente del campo económico y principalmente de la corriente de pensamiento popularizada a partir de la obra de Schumpeter (1934) incluía un matiz de ruptura, de necesaria disrupción y superación de lo establecido, con el que no contaba el término «renovación» y que, posiblemente por esta razón, iría perdiendo fuerza con el paso de los años, hasta el punto de no encontrar textos que hablen de renovación metodológica apenas una década después. Una innovación educativa no debe mirar hacia atrás, sino solo hacia delante y de una manera radical. Los sistemas educativos “se consideran poco adaptados tanto a la eficacia de la instrucción como a las exigencias económicas y a los objetivos sociales del proceso de democratización” (Debeauvais, 1974, p. 494). Nada en el sistema educativo parece servir y es por eso por lo que más que reformar o renovar, hay que innovar. Ante estas actitudes, surgen voces que cuestionan el abandono imprudente de las estructuras educativas tradicionales que deben mantenerse, pues proporcionan funciones esenciales, como la estabilidad social y un nivel básico de competencia académica, que no deben ser descartadas a la ligera (Drumheller, 1973), abogando por una transición cuidadosa y bien apoyada hacia prácticas innovadoras, que aseguren la preservación de los aspectos valiosos del sistema existente. Estos principios de novedad y disrupción se mantienen y refuerzan en las siguientes décadas.

A finales de la década de los 1970 hay autores que reconocen que, más allá de los cambios y efectos que las innovaciones educativas puedan producir en las aulas, constituyen en sí mismas un cambio de política (Kozuch, 1979), que no tiene por qué ir en una misma línea. Es interesante en este sentido la distinción propuesta por McGeown (1979; 1980), en lo que respecta a la innovación como producto (novedades específicas construidas fenomenológicamente a partir de las percepciones, experiencias, actitudes, valores de los sujetos, su interacción con otros y grupos de referencia) y la innovación como proceso (capacidad continuada de los centros educativos para adaptarse a las cambiantes circunstancias contextuales), siendo este último el que iría ganando más relevancia.

En su estudio del cambio educativo, Fullan (1982) propone que dicho cambio, así como la innovación, son conceptos relacionados, pero no son sinónimos. Para este autor el cambio educativo sería fundamentalmente un fenómeno social, que se refiere a un proceso más amplio que abarca cualquier modificación en las prácticas, políticas, estructuras y culturas dentro del sistema educativo. La innovación edu-

cativa se referiría a la introducción de nuevas ideas, métodos, tecnologías o enfoques en el ámbito educativo. Es así un componente del cambio educativo, incluso un catalizador dentro del proceso de cambio educativo, pero se centra específicamente en la novedad y en la implementación de prácticas que no se habían utilizado anteriormente.

En los años 90, los que mejor recogen la perspectiva de lo que significa la innovación son los investigadores y documentalistas del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (Institut National de Recherche Pédagogique, INRP) que elaboraron un banco de datos (NOVA) sobre los trabajos escritos en torno a la innovación en el campo de la educación y de la formación. Con base en estos datos, y tras un esfuerzo de síntesis conciliadora, sostiene Botrel (1996) que “la innovación es una creación colectiva de unas soluciones originales para determinadas necesidades (nuevas)” (p. 204). Según el autor sería preciso además distinguir entre aquellas innovaciones impuestas y las innovaciones iniciadas y fomentadas por la base que no se pueden decretar, siguiendo la misma distinción entre producto y proceso indicada anteriormente.

Las materialidades de la innovación: en qué innovar

El panorama educativo tiene muchas dimensiones y escenarios, por lo que la pregunta en torno a los aspectos concretos de la educación en los que hay que innovar es pertinente. Siguiendo lo apuntado ya en apartados anteriores, Bruner (1975) afirma que la “la educación no surgirá ni puede surgir de los esfuerzos del investigador educativo que actúe únicamente dentro de las limitaciones de los objetivos educativos definidos clásicamente” (p. 184), pues la estructura misma de la sociedad está cambiando radicalmente gracias, entre otras cosas, a los avances tecnológicos y científicos que modifican su funcionamiento. De este modo, la innovación educativa debe focalizarse, en primer lugar, en modificar la estructura y organización de un sistema que tiene que estar adaptado a las exigencias de un contexto socioeconómico que demanda más que antes de él. Esto, por supuesto, implicaba que “el personal involucrado debe recibir formación especializada” (Cogan, 1976, p. 227) y que “se podrían diseñar políticas para mejorar la apertura al cambio” (Berman; McLaughlin, 1976, p. 365). Todo había cambiado y era importante evitar resistencias a lo que se empieza a suponer como inevitable. Así pues, si bien en la década de los años 1970 encontramos autores que señalan la importancia de introducir modificaciones en el aula a nivel práctico por parte del profesorado, el foco está más bien puesto en cambiar todo aquello que se encuentra a la base de esto. Se trata, por lo tanto, fundamentalmente, de cambiar la estructura misma del sistema, sus finalidades y objetivos, los cuales deben dejar de tener un carácter estrictamente educativo.

Ya a comienzos de los años 1980, Porter (1980) enfatiza en esta línea varias perspectivas que coexisten en ese momento: 1) perspectiva política comparada de las innovaciones educativas (EEUU y Australia); 2) perspectiva organizativa de las innovaciones educativas; 3) perspectiva interaccionista de las innovaciones educativas. Con relación a la

segunda perspectiva, este autor argumenta que existen algunos factores que afectan a la aplicación de la innovación, como pueden ser sus condicionantes concretos, las estrategias de aplicación, los entornos organizativos y las características del personal implicado. Common (1983) señaló así las siguientes medidas que favorecen el uso de la innovación: 1) los profesores deben recibir definiciones claras y precisas de la innovación y del plan de aplicación, 2) debe existir un control eficaz del uso de la innovación por parte del administrador y 3) deben imponerse al profesor presiones externas que fomenten el uso de la innovación.

Por último, ya entrada la década de los 90, las investigaciones se centran más en la metodología de los procesos de enseñanza-aprendizaje como se aprecia en Ohlhausen et al. (1992) cuando afirman que “las innovaciones educativas van y vienen, pero pocas logran obtener el fuerte apoyo popular necesario para transformar la forma en que los docentes enseñan y los estudiantes aprenden” (p. 536). Paulatinamente, el foco, que en su momento había estado compartido entre nuevos medios y cambios en las maneras de concebir y organizar la educación, fue reduciéndose exclusivamente a la utilización de nuevos medios. En este sentido, se aprecia una problematización tanto en el hecho en sí del protagonismo metodológico y de su falta de evaluación (Woodward, 1993) como acerca de la pregunta de quiénes deben decidir en qué innovar (Jacob, 1997), lo cual conecta con los agentes de la innovación, que pasamos a abordar a continuación.

Así, el discurso de la innovación educativa, por tanto, no solo ha sido ambigua en su definición, sino también en los ámbitos en los que se ha aplicado. El paso a una visión tecnocrática del cambio congruente con la racionalidad económica e instrumental ha priorizado temas y prácticas centradas en los medios y el cómo enseñar, por ejemplo, la evaluación o la digitalización; o en las lógicas administrativas sobre las educativas. Lo medible, transferible o eficiente, por poner algunos ejemplos, son prioritarios respecto al sentido de educar y a las preguntas pedagógicas sobre por qué o para qué del cambio.

Los agentes de la innovación educativa: quién debe poner en marcha las innovaciones

En cuanto a los agentes principales de la innovación, en los años 1970 el foco está puesto principalmente en las administraciones y en los equipos directivos como agentes, ya que las escuelas se encuentran con unas dinámicas asentadas, que parecen no servir para las demandas de un nuevo contexto, y el cambio requiere, sobre todo, liderazgo (Smith; Keith, 1971). En esta década “se reconoce generalmente que las administraciones son cruciales en la introducción de innovaciones a nivel local, [...] los directores son generalmente responsables de los problemas logísticos asociados a la difusión de innovaciones [...], aunque el docente sea capaz de ejercer un control considerable sobre el destino de una innovación” (Helsel, 1972, p. 67).

Es decir, las administraciones debían ser las encargadas de introducir las innovaciones a través de normativas y regulaciones, y los

equipos directivos de difundirlas, solventando los posibles obstáculos en sus escuelas, siendo todo el mundo consciente de que finalmente serían los y las docentes quienes terminarían haciendo en gran medida que aquellas medidas triunfasen o fracasasen. Es por ello por lo que encontramos distintos trabajos mostrando estrategias que podrían facilitar que el profesorado acabase involucrándose en la implementación de una innovación (Mahan, 1970; O'Reilly; Fish, 1976; House, 1976). Se trataba de convencerles, pero las innovaciones, mayoritariamente, se reconocía que debían venir de arriba a abajo. Los y las docentes debían ser fundamentalmente ejecutores, no creadores, y para eso había que incentivarlos tanto profesional como económicamente (Sociedad Española de Pedagogía, 1980). Ciertamente es que en esta década es posible encontrar textos críticos con esta idea, incluyendo algunos consejos a docentes para invertir este proceso, y lograr que las innovaciones comenzasen por ellos, pero son más residuales y reconocen que esto no es lo común en la época, razón por la cual exigen el cambio (Hill, 1971). En la década de los 1970 el foco de la innovación educativa podemos decir que se encuentra, por lo tanto, en los puestos de mando.

A inicio de los años 1980 se ve una advertencia a los docentes si descuidan su papel de agentes del cambio; a saber, que “ponen en práctica una reforma curricular iniciada desde arriba, están perdiendo parte de su poder de consentimiento al aceptar cambiar, por ejemplo, sus valores, procedimientos, materiales, etc.” (Common, 1983, p. 207). Por eso, algunos de los trabajos apuntan precisamente a “la importancia de la participación docente en la innovación educativa” (Vandenberghe, 1986, p. 17). Pero no siempre es sencillo. Trabajos como los de Champness y Young (1980) se hacen eco de la resistencia del profesorado a implementar innovaciones, y es que la capacidad de innovar de este colectivo es un constructo multidimensional (McGeown, 1980) que incluye actitudes y valores con relación a la implementación de innovaciones específicas. Si es relevante la cuestión, es debido a la evidencia de que uno de los elementos centrales que determinan el éxito de una innovación es el profesorado (Hurst, 1981), unido al contexto (Papagiannis et al., 1982; Theodossin, 1983).

En los años 90, la investigación sobre innovación educativa se va dirigiendo cada vez más a los y las docentes como principales agentes del cambio. Esta perspectiva no siempre se aborda acríticamente, sino que también se cuestiona (Eisner, 1990), pero se asume que esta es la realidad que sucede de facto. Se sostiene que ninguna innovación realmente llegará a ser tal si los y las docentes no son impulsores, por muy buenas intenciones que tengan las reformas: “Si bien los enfoques de arriba hacia abajo pueden demostrar el compromiso de un sistema con el cambio, no reconocen la complejidad del proceso de cambio para los docentes individuales” (Ohlhausen et al., 1992, p. 536), quienes pasarán a ocupar el centro del proceso de innovación hasta nuestros días.

Se observa que uno de los elementos centrales de la innovación educativa es la identificación de los agentes responsables del cambio. El profesorado ha pasado de ser un agente mayoritariamente resistente

a la innovación a ser uno de los principales ejecutores de las innovaciones modificando su propia identidad. A la vez, el desvanecimiento de la reforma como instrumento del cambio desde arriba impulsó el papel protagonista del profesorado. Sin embargo, este protagonismo, lejos de ser una forma de democratización del cambio desde abajo, parece constituir una estrategia para aumentar la eficacia de los procesos de innovación. A ello apunta el hecho de que más allá de la posibilidad de poner en marcha proyectos de innovación, no se favorezca la organización de los docentes, tampoco se mejore su influencia en la toma de decisiones, y que, además, la práctica docente se someta a lógicas de mercado, evaluación y rendimiento.

Conclusión: la necesidad de recuperar la razón pedagógica y la educación

Este texto ha pretendido problematizar el sentido, usos y efectos del discurso hegemónico de la innovación educativa en un momento en que parece incuestionable. Para ello, se ha realizado un análisis detallado, siguiendo la metodología de *scoping review*, de la evolución de dicho discurso desde su introducción en el campo educativo a mediados del siglo XX hasta su consolidación a finales del mismo. Tal y como hemos podido observar, la innovación educativa pasó de vincularse con la modernización y el desarrollo económico en la década de los años 1960 – bajo el influjo de organismos internacionales y teorías del capital humano – a convertirse, en los años 1970, en un campo de debate entre visiones tecnocráticas y corrientes críticas centradas en la justicia social y la ciudadanía. En los años 1980, sin embargo, volvió el predominio de la racionalidad técnica y la gestión de la calidad, para en los años 1990 consolidarse la innovación como discurso global y hegemónico, asumido institucionalmente como imperativo del cambio educativo hasta nuestros días.

Afirma Cros (2009) que “la innovación es el niño de la economía competitiva” (p. 125), algo que, atendiendo a la genealogía mostrada, no es difícil observar en el terreno educativo, donde la perspectiva económica del concepto ha ido siendo dominante, si bien con resistencias y con perspectivas, tanto teóricas como prácticas, en parte alejadas de este modelo, que hacen que la innovación educativa sea un objeto de análisis sumamente complejo (Cros, 1993). A partir de los estudios de caso de las innovaciones en diversas escuelas durante tres décadas, Hargreaves y Goodson (2006) señalan que los años 1980 fueron un periodo de complejidad y contradicción durante los que se produjo un aumento en la conciencia sobre la necesidad de reformas más profundas. Para estos autores, el cambio educativo y la innovación está determinado por la confluencia de desarrollos económicos y demográficos a gran escala que generaban fuerzas de cambio (migraciones internas e internacionales, reconocimiento de la diversidad lingüística, la equidad independientemente del origen socioeconómico, racial o étnico, entre otros). Su análisis de la década de los años 1980 destaca, fundamentalmente, por definirla como una etapa de transición en la educa-

ción que estuvo marcada por la tensión entre la innovación y la estandarización. Las reformas educativas, junto con la creciente diversidad estudiantil y los cambios en las generaciones de docentes, crearon un entorno en el que la enseñanza se volvió más centrada en el estudiante, pero también más regulada y controlada. Esto intentaba frenar aquellas críticas fuertes de los 1970 a la instalación de la innovación como una moda, pero dicho control también acercaba más la educación a los parámetros económicos de rentabilidad que secundarizaba aspectos sociales que, como hemos apuntado, sí aparecían recogidos en algunos textos de esa misma década.

Señalaba Cros (2009) que los años 1990, están caracterizados por una tendencia a considerar la innovación como un logro profesional. Esto coincide con nuestro análisis, a través del cual hemos podido observar que, si bien en épocas anteriores también se reclamaba la necesidad de participación del profesorado y su papel en el triunfo o fracaso de la implementación de innovaciones, esta consistía más en establecer estrategias de persuasión que derribasen sus resistencias, que en afirmar la innovación como elemento clave en su buen desempeño. A partir de los años 1990 la innovación empieza a definir el óptimo desarrollo del profesional de la educación, que además de ejecutor de innovaciones, comienza a ser reclamado como agente, tal y como lo es actualmente. Es este cambio en la concepción del papel del profesorado el que nos lleva fundamentalmente al éxito de la innovación como imperativo, pues si no cabe la posibilidad de educar sin innovar, las resistencias se minimizan hasta incluso casi desaparecer.

La conformación de la innovación como un imperativo hegemónico ha sido acompañada de un esfuerzo de los organismos internacionales que ha servido para encuadrar la realidad educativa en su modelo económico concreto y que, si bien a partir de los años 1960, como hemos mostrado, ya se encontraba de manera implícita, haciéndose bastante explícita a finales de los años 1990, es a mediados de la década de 2010 cuando se manifiesta de manera incuestionable (OCDE, 2016). La identificación del ámbito educativo con el desarrollo social y económico ha ido acompañada de una traslación de aspectos esenciales propios de la realidad educativa y el pensamiento pedagógico a categorías ligadas a la racionalidad económica, instrumental y tecno-funcional, que ha calado en la comunidad educativa a través de ejercicios continuados de persuasión, sustentados en discursos centrados exclusivamente en la adaptabilidad contextual, cuando lo educativo debería regirse por criterios propios (Biesta, 2024). Tal y como sostenía Cros (1993) hace ya casi treinta años,

la educación es un campo demasiado importante y serio como para dejarla al solo cuidado de la innovación. Ella reposa sobre cuestiones existenciales que, lejos de pertenecer a la modernidad de nuestras sociedades occidentales, se imponen a todas las épocas y al universo entero (p. 213).

Treinta años después, nada parece haber cambiado en este sentido, pues el discurso dominante y las críticas minoritarias van prácticamente en el mismo sentido (Massó, 2021). No cabe duda, por tanto,

del éxito del discurso de la innovación como imperativo en el terreno educativo, aunque, frente a él, aún nos es posible defender el derecho a pensar la educación desde sus propios fundamentos y principios².

Recibido el 23 de abril de 2025
Aprobado el 11 de noviembre de 2025

Notas

- ¹ El orden de los autores es alfabético, pues todos ellos han tenido igual grado de implicación en todas las fases de desarrollo de la investigación.
- ² Financiación: Este trabajo se ha realizado dentro del marco del proyecto I+D+i “El imperativo de la innovación educativa: análisis de su recepción y articulación en el sistema educativo español – IMPNOVA” (ref. PID2022-138878NA-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Referencias

- AIBAR, Eduard. **El culto a la innovación**. Madrid: NED, 2023.
- ALTBACH, Philip. Una nación en peligro: El debate sobre la reforma de la educación en los Estados Unidos. **Perspectivas**, v. 16, n. 3, p. 359-371, 1986.
- ARKSEY, Hilary; O'MALLEY, Lisa. Scoping studies: towards a methodological framework. **International journal of social research methodology**, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- BALL, Stephen. Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- BASSET, George William. **Innovation in primary education**: A study of recent developments in primary education in England and the U.S.A. Hoboken: John Wiley & Sons Ltd., 1973.
- BERMAN, Paul; MCLAUGHLIN, Milbrey Wallin. Implementation of educational innovation. **Educational Forum**, v. 40, n. 3, p. 344-370, 1976. <https://doi.org/10.1080/00131727609336469>
- BIESTA, Gert. Desinstrumentalizando la educación. **Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria**, v. 36, n. 1, p. 1-12, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31487>.
- BISHOP, George. **Innovation in education**. Nueva York: Macmillan, 1986.
- BOTREL, Jean-François. Observar la innovación educativa en Europa. **Revista Española de Pedagogía**, v. 54, n. 204, p. 249-256, 1996.
- BRUNER, Jerome. The role of the researcher as an adviser to the educational policy maker. **Oxford Review of Education**, v. 1, n. 3, p. 183-188, 1975. <https://doi.org/10.1080/0305498750010301>
- CARTER, David; O'NEILL, Marnie H. (Ed.) **International perspectives on educational reform and policy implementation**. Hove: Psychology Press, 1995.
- CHAMPNESS, Brian; YOUNG, Ian. Social limits on educational technology. **European Journal of Education**, v. 15, n. 3, p. 229-239, 1980. DOI: <https://doi.org/10.2307/1503239>

- COGAN, Morris. Educational innovation: Educational wasteland. **Theory Into Practice**, v. 15, n. 3, p. 220–227, 1976. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405847609542635>
- COMMON, Dianne Power: The missing concept in the dominant model of school change. **Theory Into Practice**, v. 22, n. 3, p. 203–210, 1983. <https://doi.org/10.1080/00405848709543296>
- CORWIN, Ronald. Innovation in organizations: The case of schools. **Sociology of Education**, v. 48, n. 1, p. 1–37, 1975. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2112048>
- CROS, Françoise. Innovación en la educación: ¿Administrando el futuro? In: INITE; OCDE (Ed.). **Innovación en las escuelas**. Naucalpan de Juárez: Instituto Internacional de Investigación en Tecnología Educativa, 2009. p. 123–152.
- CROS, Françoise. **L'innovation à l'école**. París: Presses Universitaires de France, 1993.
- CROS, Françoise. L'innovation en éducation et en formation. **Revue française de pédagogie**, n. 118, p. 127–156, 1997.
- DE LA ORDEN, Arturo. Instrumentos didácticos. **Revista Española de Pedagogía**, n. 118, p. 169–190, 1972.
- DEBEAUVAIS, Michel. The popularity of the idea of innovation: A tentative interpretation of the texts. **Prospects**, v. 4, n. 4, p. 494–502, 1974. <https://doi.org/10.1007/BF02217366>
- DRUMHELLER, Sidney. The budding innovation vs. the baby in the bath water. **Educational Technology**, v. 11, n. 7, p. 48–50, 1973.
- EISNER, Elliot. Who decides what schools teach? **The Phi Delta Kappan**, v. 71, n. 7, p. 523–526, 1990.
- FULLAN, Michael. **The meaning of educational change**. Nueva York: Teachers College Press, 1982.
- GIERCZYK, Marcin et al. The Snowball Sampling Strategy in the Field of Social Sciences. Contexts and Considerations: Contexts and considerations. **Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)**, v. 2, n. 43, p. 87–104, 2024. <https://doi.org/10.12775/PBE.2023.029>
- HALLGARTEN, Joe et al. **Creative public leadership: How school system leaders can create the conditions for system-wide innovation**. Toronto: WISE, 2015.
- HARGREAVES, Andy; GOODSON, Ivor. Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. **Educational Administration Quarterly**, v. 42, n. 1, p. 3–41, 2006. <https://doi.org/10.1177/0013161X05277>
- HAVELOCK, Ronald et al. **Educational innovation in the United States**. Volume 1: The national survey: The substance and the process. Washington: National Institute of Education, 1973.
- HEARN, Norman. The where, when, and how of trying innovations. **The Phi Delta Kappan**, v. 53, n. 6, p. 358–374, 1972.
- HELSEL, Ray. Teachers' acceptance of innovation and innovation characteristics. **The High School Journal**, v. 56, n. 2, p. 67–76, 1972.
- HILL, Charles H. Teachers as change agents. **The Clearing House**, n. 45 v. 7, p. 424–428, 1971.

- HOOD, Christopher. A public management for all seasons? **Public Administration**, v. 69, n. 1, p. 3-19, 1991. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- HOUSE, Ernest. The micropolitics of innovation: Nine propositions. **The Phi Delta Kappan**, v. 57, n. 5, p. 337-340, 1976.
- HUBERMAN, Allen Michael. **Cómo se realizan los cambios en la educación: Una contribución al estudio de la innovación**. París: UNESCO-OIE, 1973.
- HUSRST, Paul. Some issues in improving the quality of education. **Comparative Education**, v. 17, n. 2, p. 185-193, 1981.
- JACOB, Evelyn. Context and Cognition: Implications for Educational Innovators and Anthropologists. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 3-21, 1997.
- KEUCHEYAN, Razmig. **Las necesidades artificiales**. Cómo salir del consumismo. Madrid: Akal, 2021.
- LAUDICINA, Eleanor; LAUDICINA, Robert. Technical Change and Educational Innovation. **Improving College and University Teaching**, v. 25, n. 1, p. 24-26, 1977.
- LENNEP, Emile. Policies for Educational Growth. **The OECD Observer**, n. 63, p. 17-18, 1970.
- MAHAN, James. The Teacher's View of the Principal's Role in Innovation. **The Elementary School Journal**, v. 70, n. 7, p. 359-365, 1970.
- MALDONADO-MARISCAL, Karina; ALIJEV, Iwan. Social innovation and educational innovation: a qualitative review of innovation's evolution. **Innovation: The European Journal of Social Science Research**, v. 36., n. 3, p. 381-406, 2023. <https://doi.org/10.1080/13511610.2023.2173152>
- MASSÓ, Xavier. **El fin de la educación: La escuela que dejó de ser**. Madrid: Akal, 2021.
- MCGEOWN, Vincent. Dimensions of Teacher Innovativeness. **British Educational Research Journal**, v. 6, n. 2, p. 147-163, 1980.
- MCGEOWN, Vincent. School Innovativeness as Process and Product. **British Educational Research Journal**, v. 5, n. 2, p. 221-235, 1979.
- NATIONAL Commission on Excellence and Equality in Education. **A Nation At Risk: The Imperative of Educational Reform**. Washington: National Commission on Excellence in Education, 1983.
- O'REILLY, Robert; FISH, James. Dogmatism and Tenure Status as Determinants of Resistance toward Educational Innovation. **The Journal of Experimental Education**, v. 45, n. 1, p. 68-70, 1976,
- OECD. **Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills**. París: OECD Publishing, 2016.
- OHLHAUSEN, Marilyn et al. Viewing innovations through the efficacy-based change model: a whole language application. **Journal of Reading**, v. 35, n. 7, p. 536-541, 1992.
- PAPAGIANNIS, George J. et al. Toward a political economy of educational innovation. **Review of Educational Research**, v. 52, n. 2, p. 245-290, 1982. <https://doi.org/10.2307/1170313>.

PINCUS, John. Incentives for Innovation in the Public Schools. **Review of Educational Research**, n. 44, p. 113-144, 1974.

PORTER, Peter. Policy Perspectives on the Study of Educational Innovations. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 2, n. 4, p. 73-84, 1980. <https://doi.org/10.2307/1163675>

QUILABERT, Edgar et al. Del discurso pedagógico a la política: la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública. **Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria**, v. 35, n. 2, p. 57-79, 2023. <https://doi.org/10.14201/teri.31221>

RICE, Alan. Educational Reform and the Question of Implementation. **British Journal of Educational Studies**, v. 30, n. 2, p. 183-198, 1982. <https://doi.org/10.2307/3121551>.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis. Renovación metodológica. **Revista Española de Pedagogía**, v. 34, n. 132, p. 171-187, 1976.

SÁNCHEZ-SERRANO, Silvia et al. ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. **Bordón Revista de Pedagogía**, v. 73, n. 3, p. 51-66, 2022. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>

SCHUMPETER, Joseph. **The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credits, interest, and the business cycle**. Cambridge: Harvard University Press, 1934.

SHEDD, Mark; CLEMENT, Jacqueline. The costs of educational innovation. **Current History**, v. 63, n. 371, p. 15-16, 27, 37, 1972.

SMITH, Louis M.; KEITH, Pat M. **Anatomy of educational innovation: an organizational analysis of an elementary school**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1971.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. Conclusiones VI Congreso Nacional de Pedagogía. **Revista Española de Pedagogía**, n. 150, p. 65-74, 1980.

SOLÉ BLANCH, Jordi. El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional: Una mirada crítica. **Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria**, v. 32, n. 1, p. 101-121, 2020. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>

THEODOSSIN, Ernest. Theoretical perspectives on the management of planned educational change. **British Educational Research Journal**, v. 9, n. 1, p. 23-45, 1983. <https://doi.org/10.1080/0141192830090109>

UNESCO. **Educational trends in 1970: An international survey prepared by the International Bureau of Education (IBE)**. París: UNESCO 1970.

VANDENBERGHE, Ronald. Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. **Revue française de pédagogie**, n. 75, p. 17-26, 1986.

WOHLIN, Claes. Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. In: EASE '14: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EVALUATION AND ASSESSMENT IN SOFTWARE ENGINEERING, 18., 2014, London. **Proceedings [...]**. Nueva York: ACM Press, 2014. p. 1-10. <https://doi.org/10.1145/2601248.2601268>

WOODWARD, John. The technology of technology-based instruction: comments on the research, development, and dissemination approach to innovation. **Education and Treatment of Children**, v. 16, n. 4, p. 345-360, 1993.

YDESEN, Christian. Introduction: What can we learn about global education from historical and global policy studies of the OECD? In: MARTENS, K.; JACOBI, A. (Ed.). **International incentives for national policy-making?** Oxford: Oxford University Press, 2019. p. 1-14.

Tania Alonso-Sáinz es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid y Doctora en Educación con Mención Internacional y Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad Autónoma de Madrid, es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid: <https://educacion.ucm.es/tania-alonso-sainz>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2069-9432>
E-mail: taniaalo@ucm.es

Carlos Peláez-Paz es Diplomado en Educación Social, Licenciado en Antropología Social y Cultural y Doctor en Ciencias Humanas (Antropología) por la Universidad Autónoma de Madrid, es Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid: <https://educacion.ucm.es/pelaez-paz-carlos>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3905-7595>
E-mail: cpelaez@ucm.es

Aida Sanahuja Ribés es Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio (Educación Infantil) por la Universidad Jaume I, es Doctora con Mención Internacional por la misma universidad y Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura: https://www.uji.es/institucional/estructura/personal/?p_profesor=209391
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>
E-mail: asanahuj@uji.es

Alberto Sánchez-Rojo es Licenciado en Filosofía y Doctor Europeo con Premio Extraordinario en Conocimiento Pedagógico Avanzado por la Universidad Complutense de Madrid, es Profesor Permanente Laboral en el Departamento de Estudios Educativos de esta misma universidad: <https://educacion.ucm.es/alberto-sanchez-rojo>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2532-5867>
E-mail: asanchezrojo@ucm.es

Disponibilidad de los datos de investigación: el conjunto de datos que respalda los resultados de este estudio se publica en el propio artículo.

Editora a cargo: Elizabeth Macedo

