

Los estudios culturales en el proceso de innovación educativa: fortaleciendo la reflexividad docente y la cultura de indagación

Cultural studies in the process of educational innovation: strengthening teaching reflexivity and the culture of inquiry

Arturo Montoya Hernández¹

¹ Centro de Estudios Genealógicos para la Investigación de la Cultura en México y América Latina (CEGE)
arturomontoyahernandez@gmail.com

Fecha de recepción del manuscrito: 15/04/2023 Fecha de aceptación del manuscrito: 12/05/2023 Fecha de publicación: 30/05/2023

Resumen—El presente documento se basa en una ponencia compartida durante el Primer Congreso Internacional de Innovación Educativa convocado por UNIMESO. En él se adelantaron las líneas generales de un trabajo de investigación en desarrollo. El objetivo fue presentar los estudios culturales como un campo de estudios que ofrece diversas perspectivas teóricas, reflexiones metodológicas, métodos y herramientas conceptuales, que pueden articularse con la innovación educativa, entendida como un proceso de transformación de las estructuras y prácticas docentes, las herramientas pedagógicas, y los contextos institucionales y sociales donde se desarrolla el proceso educativo. El argumento central del programa de investigación en desarrollo, consiste en que la articulación de los estudios culturales en el proceso de innovación educativa permite: 1) fortalecer la cultura de la indagación en las escuelas; 2) implementar de manera reflexiva y crítica las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD) en el contexto educativo; 3) analizar las desigualdades basadas en dimensiones como la raza, la etnia, la clase, las distintas capacidades, el género y la diversidad sexual, entre otras; 4) aportar métodos y herramientas conceptuales de análisis cultural y diagnóstico contextual para la elaboración de los planes de mejora continua. El objetivo central de este artículo es fundamentar el vínculo entre estudios culturales e innovación educativa, como punto de partida crítico para desarrollar el resto de la propuesta. El artículo define la innovación educativa, presenta el campo de los estudios culturales y su articulación con la educación, y reflexiona sobre las potencias de la implementación de los estudios culturales en la innovación educativa.

Palabras clave—Estudios culturales, cultura de la indagación, reflexividad docente, análisis cultural, diagnóstico contextual, innovación educativa)

Abstract—This document is based on a presentation shared during the First International Congress of Educational Innovation convened by UNIMESO. In it, the general lines of a research work in development were advanced. The objective was to present cultural studies as a field of studies that offers diverse theoretical perspectives, methodological reflections, methods and conceptual tools, which can be articulated with educational innovation, understood as a process of transformation of teaching structures and practices, pedagogical tools, and the institutional and social contexts where the educational process takes place. The central argument of the developing research program is that the articulation of cultural studies in the process of educational innovation allows: 1) strengthening the culture of inquiry in schools; 2) reflectively and critically implement information, communication, knowledge and digital learning technologies (TICCAD) in the educational context; 3) analyze inequalities based on dimensions such as race, ethnicity, class, different abilities, gender and sexual diversity, among others; 4) Provide conceptual methods and tools for cultural analysis and contextual diagnosis for the development of continuous improvement plans. The central objective of this article is to establish the link between cultural studies and educational innovation, as a critical starting point to develop the rest of the proposal. The article defines educational innovation, presents the field of cultural studies and its articulation with education, and reflects on the powers of the implementation of cultural studies in educational innovation.

Keywords—Cultural studies, culture of inquiry, teaching reflexivity, cultural analysis, contextual diagnosis, educational innovation

INTRODUCCIÓN

El presente artículo reflexiona sobre la relación entre estudios culturales y educación, primera parte de un trabajo de investigación en desarrollo sobre los aportes

del campo de los estudios culturales al proceso de innovación educativa. Se plantea que los estudios culturales, como campo teórico y práctico, ha estado relacionado desde su definición y creación con el proceso educativo, al conectar la investigación, la reflexión teórica y la puesta en práctica

del conocimiento para opera sobre la realidad y transformarla. Estas múltiples direcciones, sumadas a su vocación interdisciplinaria, toman la educación y la reflexión sobre los procesos formativos como uno de los ejes articuladores de su práctica, que ha incidido sobre dinámicas escolarizadas y no escolarizadas de producción, creación y transmisión de conocimientos. El objetivo central del artículo es fundamentar el vínculo entre estudios culturales e innovación educativa, como punto de partida crítico para desarrollar el resto de la propuesta. El artículo define la innovación educativa, presenta el campo de los estudios culturales y su articulación con la educación, y reflexiona sobre las potencias de la implementación de los estudios culturales en la innovación educativa.

1. Definiendo la Innovación educativa

Como punto de partida para esta reflexión, es importante remitir el origen del concepto de innovación al campo de la economía, en específico, a la obra del economista austriaco Joseph A. Schumpeter (1978) y su trabajo sobre desarrollo económico de 1911. Para este autor, que abreva de una veta abierta por Adam Smith, David Ricardo y Karl Marx, existe una distinción clave entre el crecimiento económico, categoría de carácter eminentemente cuantitativa que hace referencia al aumento de los medios de producción y de la fuerza de trabajo como medida del crecimiento económico/material de los países; y el desarrollo económico, el cual considera que la transformación económica esta indisolublemente ligada a la transformación cualitativa de las sociedades, por lo cual todo proceso de desarrollo económico se encuentra ligado tanto a la transformación tecnológica de los medios de producción, como a las transformaciones socio culturales derivadas de diversos procesos históricos (desde las guerras, hasta los descubrimientos científicos y los desarrollos tecnológicos).

De acuerdo con Montoya (2004) existen dos elementos clave en el proceso de transformación social propuesto por Schumpeter: los empresarios como agentes determinantes del desarrollo y la innovación como causa material y eficiente del desarrollo. Es en este contexto, donde se define a la innovación como un proceso capaz de incentivar cambios radicales o revolucionarios que transforman la realidad social y económica, impulsando el desarrollo progresivo de las sociedades. Este tipo de innovaciones pueden darse en cinco ámbitos complementarios: “a. La introducción de [...] nuevos bienes de consumo en el mercado.; b. El surgimiento de un nuevo método de producción y transporte.; c. Consecución de la apertura de un nuevo mercado.; d. La generación de una nueva fuente de oferta de materias primas.; e. Cambio en la organización de cualquier organización en su proceso de gestión” (Montoya, 2004, p. 211). El agente que propone u opera la innovación en cualquiera de estos ámbitos, es el empresario con capacidad e iniciativa para llevar a cabo los procesos de innovación. El impulso originario de estas innovaciones se agota con el tiempo, por lo que para mantener activo un proceso de desarrollo, se requiere de la innovación constante, ligada a la investigación y desarrollo de innovaciones.

El concepto de innovación ha sido utilizado en el campo de la educación desde la segunda mitad del Siglo XX, cuan-

do la reflexión sobre los procesos educativos acompañó la implementación de políticas públicas dirigidas a ampliar la cobertura y generar mejoras cualitativas en la educación. Como menciona Crossley (1984) la innovación educativa de las décadas de 1950 y 1960 estuvo alimentada por el optimismo en el potencial de la educación para el cambio y la reforma social (incluyendo su papel central en la reducción de las desigualdades sociales), lo cual impulsó a los Estados nacionales y a diversos organismos privados a proveer fondos para la creación de programas y laboratorios basados en el modelo de investigación, desarrollo y difusión/diseminación (IDD). Este enfoque, centrado en la “gran escala” y cuya implementación centro-periferia (referente a que los modelos desarrollados en los centros de investigación se implementaban en espacios periféricos, con contextos muy disímiles) encontró muchas fricciones y límites, debido a su dependencia de la transferencia centro-periferia de estrategias y recursos, a lo centralizado de su esquema operativo, y a la dificultad para que los actores educativos adoptaran modelos desarrollados desde perspectivas no siempre sensibles a las necesidades locales.

Estas dificultades, sumadas a la falta de evidencia en la efectividad de los programas para el desarrollo económico y social, llevaron a partir de la década de 1970 a la adopción de nuevos enfoques como el modelo de revisión, evaluación y desarrollo (RED) en el que las comunidades educativas tomaron un papel más activo en el proceso de investigación educativa, en la adopción de nuevas estrategias y en el desarrollo curricular (Skilbeck, 1988). El modelo RED no es excluyente con el IDD, pero al centrarse en los actores educativos locales, incorpora mayor atención a metodologías como la investigación para la acción, a la autoevaluación institucional y a la evaluación curricular. Esto permite una gestión y toma de decisiones fundamentada en la experiencia de la comunidad educativa, la cual atribuye a los profesores el papel de evaluadores e investigadores de la adecuación curricular y la eficacia de los procesos educativos, lo cual permite su participación en el proceso de innovación. Otra característica del modelo RED es su énfasis en los procesos de investigación e innovación a pequeña escala, estrategia que permite la formulación de soluciones a las necesidades específicas de los centros educativos y las comunidades en que estos se encuentran.

En el contexto de América Latina, es posible identificar dos momentos en la implementación de políticas dirigidas a la mejora de la educación, que dan cuenta de la adopción del concepto de innovación para la reflexión sobre la educación y la implementación de políticas educativas (Aguerondo, 1992). El primero, vigente en las décadas de 1960 y 1970, tuvo como objetivo ampliar cuantitativamente la cobertura de los sistemas educativos, multiplicando el número de centros educativos e implementando reformas globales normativas y centralizadas (decididas principalmente desde una cúpula tecnocrática), con el objetivo de ofertar una distribución equitativa de acceso al conocimiento. Contrario a lo proyectado, esta estrategia de aumento de escolaridad a través del aumento en la cobertura, tuvo una repercusión mínima en la mejora educativa y en la reducción de las brechas de desigualdad social y económica adjudicadas a condiciones estructurales. Un segundo enfoque, el cual tomó fuerza en las décadas de 1970 y 1980, afrontó esta

problemática a través de la propuesta de un plan centrado en la calidad de la educación y en un proceso de innovación que tomaba en cuenta la reflexión sobre la pertinencia de los conocimientos transmitidos, considerando los nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, y las cambiantes necesidades del mundo laboral.

Aguerrondo (1992) identifica que un punto clave en este enfoque basado en la calidad y la innovación, es la sustitución de la comprensión lineal de los fenómenos sociales, propia de la planificación cuantitativa, por una perspectiva que comprende a la sociedad y a la educación como un sistema complejo, formado por diversos subsistemas determinados por relaciones estructurales. Para esta visión, la innovación educativa se vuelve central, pues esta se dirige a la transformación de las estructuras heredadas, las cuales han quedado obsoletos en relación con las nuevas realidades sociales y educativas. La autora identifica tres ejes básicos en los que la innovación, entendida como una modificación dirigida al ajuste o transformación del funcionamiento rutinario del sistema, debe operar para lograr implementar una innovación. En primer lugar, está el eje subyacente, conformado por las concepciones político-ideológicas y técnico-pedagógicas que guían el proceso educativo, entre las cuales se encuentran aspectos como la concepción de la relación entre la escuela y la sociedad, la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, o los fines del sistema educativo. En segundo lugar, se encuentra el eje organizacional, que comprende tanto aspectos generales de la organización de los sistemas educativos (grados, niveles, ciclos, modalidades) como formas concretas de organización institucional que median la relación entre dirección, supervisión, personal administrativo, sociedad de padres, profesores y estudiantes. Por último, se identifica el eje de concreción, que determina la implementación y puesta práctica de los modelos que guían el proceso educativo.

La masificación y difusión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) y su implementación en el proceso educativo, también se ha agregado como tópico central a la innovación educativa. Ejemplo de esto puede observarse en la Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: Visión y acción (UNESCO, 1998) que hace referencia a las ventajas que la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación pueden ofrecer a la educación, en vínculo con el enfoque de equidad y de cooperación internacional que permite instrumentar la tecnología en el desarrollo social y educativo. Para Salinas (2008), la incorporación de las TIC debe tomar en cuenta las formas de trabajo y las tradiciones institucionales, considerando que la incorporación de herramientas tecnológicas no es suficiente para hablar de innovación, si esta no se vincula con la transformación reflexiva de las dinámicas y estrategias de trabajo. En este sentido, para el autor, la innovación educativa implica un “cambio de representaciones individuales y colectivas y de prácticas [...] intencional, deliberada e impulsada voluntariamente comprometiendo la acción consciente y pensada de los sujetos involucrados tanto en su gestión como su implementación” (Salinas, 2008, p. 18). Este proceso requiere la integración de las perspectivas centro-periferia (como el modelo IDD) y las periferia-centro (como la RED) para lograr integrar de mejor manera los procesos de indagación y acción requeri-

dos para la innovación educativa-tecnológica, que mantenga un enfoque crítico ante las ventajas y desventajas de la incorporación de las TIC en el proceso educativo, y proponga nuevas estrategias y modelos de trabajo en torno al conjunto del proceso educativo, sin caer en el error de centrar la discusión sobre innovación únicamente en el aspecto tecnológico.

Como se ha visto hasta aquí, las diversas perspectivas sobre cómo operativizar la innovación en el ámbito educativo, y el debate sobre su adecuación y eficacia, debe mantener la atención en el papel que tiene la educación en la transformación social y la disminución de las desigualdades sociales. Es por esto que organizaciones como la UNESCO han sostenido que al conceptualizar la innovación educativa se debe mantener el enfoque de derechos humanos (con énfasis en la igualdad y la equidad social), la atención a la relevancia, pertinencia y adecuación territorial de los procesos de innovación, y el cuidado a las diversidades culturales y sociales (Astorga y otros, 2007). En este mismo sentido, cualquier proceso de innovación en educación debe implicar, más allá de la implementación de mejoras (que pueden incluir diversos procesos, desarrollos tecnológicos o métodos de operación) una transformación de estructuras, de enfoques y relaciones en el aula, en la institución educativa y/o en el sistema escolar, que repercutan positivamente en la sociedad. Esto implica comprender la transformación de los procesos educativos en su dimensión micropolítica, atenta a los aspectos formales e informales de la educación y al ideal de transformación social que moviliza a los actores educativos (UNESCO, 2016).

Hasta aquí se ha revisado cómo el concepto de innovación surge en la disciplina económica, y a través de un proceso de reapropiación e incorporación interdisciplinario, se ha implementado en las discusiones sobre cultura y educación. Desde la conceptualización de Schumpeter (1978) hasta la implementación de programas de innovación dirigidos por estados y organismos internacionales como la UNESCO, el concepto de innovación conserva el énfasis en la transformación de estructuras, que puede implicar desde pequeños ajustes hasta una revolución que reorganiza radicalmente (en el sentido etimológico del término, que lo liga a pensar la raíz de los procesos y fenómenos) la práctica educativa, las teorías, las herramientas y las instituciones que se encargan de acompañar y acompasar el proceso educativo. Este proceso también implica una transformación micropolítica, de las maneras de organizar el proceso educativo, ámbito donde el vínculo con los estudios culturales puede trazarse de manera más precisa. Dando continuidad a estas ideas, en el siguiente apartado se define el campo de los estudios culturales y su relación con la práctica educativa.

2. Los estudios culturales como campo de estudios y su vínculo con la educación

El campo de los estudios culturales se encuentra atravesado por una gran diversidad de disciplinas y trayectos genealógicos, que lo vinculan a instituciones en distintos contextos nacionales e internacionales: Europa, Reino Unido, Estados Unidos, América Latina, Australia, por mencionar algunos de los espacios geográficos donde ha tenido cabida

el trabajo en torno a la cultura y la reapropiación del núcleo problemático de los estudios culturales. Uno de los hitos que marcan la definición genealógica de este campo de estudios, se encuentra en el trabajo académico de Richard Hoggart, Raymond Williams, Edward P. Thompson y Stuart Hall, llevado a cabo en la segunda mitad del Siglo XX en Gran Bretaña. Esta época se encuentra marcada por el periodo de posguerra, que sucedió al fin de la Segunda Guerra Mundial, y por la actividad de diversos movimientos sociales, caracterizados por un posicionamiento crítico a los postulados revolucionarios y marxistas de principios del Siglo XX, que complejizaron las problemáticas tradicionales definidas en términos de clases sociales con diversas reivindicaciones identitarias en favor del reconocimiento y acceso a derechos de los grupos minorizados por cuestiones raciales, de género, preferencias sexuales, étnicas y generacionales. Este conglomerado de propuestas se articuló conceptualmente en la llamada Nueva Izquierda (New Left), núcleo político-problemático a partir del cual la reflexión sobre la realidad social debió reformular sus métodos, herramientas y perspectivas teóricas (Mattelart y Neveu, 2004).

Entre los diversos trabajos organizados al interior de esta Nueva Izquierda, existe cierto consenso al marcar como texto precursor del campo de los estudios culturales a la obra de Richard Hoggart *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life with Special References to Publications and Entertainments* publicado en 1957 (traducido al español como *La cultura obrera en la sociedad de masas*) y centrado en analizar las transformaciones de la cultura de la clase obrera inglesa entre 1920 y 1950, como efecto de la difusión de una cultura de masas impresa (insistente, eficaz, global y centralizada) que implicó la aceptación, negociación y disputa de referentes simbólicos y culturales tradicionales en la reformulación de una cultura popular urbana (Herañ y Palacios, 2011). Como menciona Stuart Hall (2013a) en su rememoración del surgimiento de los estudios culturales, fue el deseo de Hoggart de continuar investigando en los caminos abiertos por ese trabajo, lo que lo llevó a fundar en la Universidad de Birgminham el Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) [Centro de Estudios Culturales Contemporáneos], el cual operó entre 1964 y 2002, y sentó las bases del trabajo institucionalizado en torno a los estudios culturales británicos, el cual dio inspiración a la creación de otros centros e instituciones.

Esta primera definición del campo de estudios, fue marcada por la atención al papel de la cultura en la transformación de la sociedad, al considerarla una dimensión autónoma de la organización de la sociedad y capaz de influir en las relaciones de producción. Este postulado significó una toma de posición frente a las lecturas economicistas en boga, que consideraban a la cultura como un subproducto (una superestructura) dependiente de los cambios económicos y sociales. A partir de la afirmación de la centralidad de la cultura, se retomaron recursos teóricos, herramientas metodológicas y métodos provenientes de la historia, la sociología, las ciencias sociales, las humanidades, los estudios del arte, la antropología y la filosofía, en cuanto disciplinas que habían considerado a la cultura como elemento de análisis, atribuyéndole significados conceptuales dentro de sus ámbitos de acción disciplinar. De acuerdo con Hall (2013b) entre las influencias principales que permitieron definir el

campo de los estudios culturales británicos, se encuentran la vocación interdisciplinar, el encuentro con las lecturas marxistas críticas de Gramsci (en específico su reflexión sobre la hegemonía y el trabajo intelectual), y la influencia de otros campos de estudio como los estudios de género, los estudios raciales críticos, y los estudios poscoloniales y decoloniales.

Con estas perspectivas fue posible definir el “el trabajo intelectual y teórico como práctica política” (Hall, 2013b, p.57), que implica tanto el compromiso de influir a través de la investigación sobre la realidad social y sus desigualdades, como el imperativo de comunicar a los diversos estratos sociales el nuevo conocimiento generado, mediante procesos de educación, con reflexividad pedagógica y docente. A este respecto, autores como Williams (1997) y Hall (2013b) reconocen el papel central que han tenido los proyectos de educación para adultos (de las clases trabajadoras o working class) en la propuesta práctica de los estudios culturales, por su vínculo radical con los procesos formales e informales de enseñanza-aprendizaje dirigidos a las clases populares. Ejemplo de esto se encuentra tanto en la experiencia de Hoggart con la Worker’s Educational Association (WEA) [Asociación Educativa de los Trabajadores] (Rose, 1989) como en el trabajo de Stuart Hall en la Open University (Thompson, 2016) que ha retroalimentado su trabajo de investigación.

Desde el contexto latinoamericano se puede afirmar que si bien, los estudios culturales británicos tuvieron una influencia decisiva en la conformación institucional de programas y centros de investigación en estudios culturales, es posible identificar un proceso autónomo de desarrollo que hunde sus raíces en la tradición ensayística latinoamericana de los siglos XIX y XX, con autores como José Martí, José Enrique Rodó, José Carlos Mariátegui, Fernando Ortiz, Rosario Castellanos, Roberto Fernández Retamar, entre muchos más; quienes reflexionaron sobre la conformación de las identidades nacionales, los procesos históricos y culturales de la vida cotidiana, los pueblos originarios, la literatura y la política, los procesos de resistencia al imperialismo y al colonialismo, las culturas populares, y los medios de comunicación de masas, por mencionar algunos temas. Este trabajo se ha articulado con la antropología, las humanidades y las ciencias sociales, como un campo crítico de indagación que ha desarrollado un camino diverso.

A esta tradición literaria se sumó a lo largo del siglo XX, la influencia del trabajo sociológico-filosófico del posestructuralismo francés, de la Escuela de Frankfurt y del CCCS. Así mismo, han sido centrales los diálogos sur-sur con el poscolonialismo, los estudios subalternos, y el diálogo académico con la investigación crítica en Estados Unidos, realizada con sensibilidad multidisciplinaria/transdisciplinaria e intercultural por los estudios chicanos, los estudios feministas y de género, y los estudios raciales críticos (Szurmuk y Mckee, 2009). Algunos ejemplos de instituciones en México, que siguiendo estas diversas tradiciones han generado su propia versión de los estudios culturales en la operativización de programas de investigación y docencia, son La Universidad Autónoma Metropolitana Campus Xochimilco (UAM-X), El Colegio de la Frontera Norte en Tijuana (El Colef), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Programa de Estudios

sobre las Culturas Contemporáneas de la Universidad de Colima (Rufer, 2016).

De acuerdo con Restrepo (2014) entre las características de los estudios culturales en América Latina se encuentra la reflexión profunda y continua de la relación entre cultura y poder. Esto incorpora la atención a temas como la producción cultural y simbólica, las culturas populares, y la representación en el arte, la educación, la investigación y la política. Así mismo, resulta central la negativa a enmarcar el trabajo intelectual en la constricción reductiva de los nichos disciplinares, abriéndose a la interdisciplina que permite explorar nuevas formulaciones de los problemas tradicionales y crear nuevas líneas de indagación. Restrepo también destaca la voluntad política de los estudios culturales latinoamericanos, con lo cual buscan incidir en el cambio social a través de la investigación, la difusión del conocimiento y la docencia, formulando programas críticos de estudio y procesos de formación para la acción social. Esto va de la mano con un contextualismo radical, que propone soluciones a problemáticas cotidianas, a través del trabajo intelectual de las comunidades. Estas características formulan una eje de comunicación entre los estudios culturales y la pedagogía crítica (Aksikas, Johnson y Hedrick, 2019), motivando el "análisis de las prácticas de enseñanza, de los modelos pedagógicos, el currículo (explícito y oculto), [y] los saberes pedagógicos que ocurren en los programas de formación en estudios culturales" (Restrepo, 2011, p. 18).

Hasta aquí se ha definido el campo de los estudios culturales, tanto desde la perspectiva británica como de la latinoamericana, y se han establecido algunas de las reflexiones básicas que permiten conectar el proceso de formación del campo de los estudios culturales, su pluralismo metodológico y teórico, sus postulados políticos, su reflexividad y su voluntad práctica y teórica, con la educación. Estos elementos ofrecen una base a partir de la cual se puede desarrollar con mayor profundidad la relación entre estudios culturales e innovación educativa. Se puede adelantar que los estudios culturales ofrecen herramientas críticas para un proceso educativo reflexivo, que fortalece la cultura de la indagación, y se compromete con la transformación de las estructuras, procesos y contenidos que se desarrollan en el aula, en las instituciones educativas y en las comunidades. Este esfuerzo requiere, como menciona Mendoza-Valladares (2018), del reconocimiento del docente como un intelectual público, con el compromiso de incidir en la transformación de las desigualdades del medio social en el que ejerce su profesión, analizando los distintos espacios y temporalidades donde su enseñanza toma lugar, como un proyecto de transformación e innovación permanente a largo plazo.

CONCLUSIONES PRELIMINARES: ESTUDIOS CULTURALES E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Como se ha revisado en este ensayo, los estudios culturales son un campo de estudios críticos que moviliza una gran diversidad de procesos de investigación y prácticas profesionales de gran influencia en la reflexión crítica sobre la cultura, el poder y los procesos educativos. Como se ha argumentado, el impulso interdisciplinario y la incorporación de diversas metodologías, junto a un compromiso político que puede ser definido como un proyecto pedagógico

(Green y Hickey, 2022), permite afirmar la existencia de un proceso de innovación en el campo educativo, en la teoría sociocultural y en la práctica política, que surge del ímpetu transformador de los estudios culturales. Este proceso se liga a uno de los elementos centrales de la innovación educativa, el reconocimiento crítico de los procesos micropolíticos que se gestan en los entornos educativos y que permiten generar innovaciones curriculares, de contenidos y de maneras de llevar a cabo la docencia, con apego a derechos humano, y con el objetivo de transformar y desarrollar la sociedad. De esta manera, la innovación se construye a la par del cambio tecnológico y de la incorporación de herramientas como las TIC y las TICCAD en el aula, que ayudan a la transformación de los procesos y de la organización de los centros educativos, pero cuya incorporación no basta para garantizar la innovación. Queda un largo camino por recorrer en este proceso de investigación, pero con lo adelantado hasta aquí es posible proyectar las líneas generales del trabajo a desarrollar, con el objetivo de lograr una comprensión más profunda de la potencia que los estudios culturales ofrecen para la innovación educativa y para la retroalimentación de una cultura docente de indagación.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (1992). La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas. *Perspectivas*, XXII(3), 381-394.
- Aksikas, J., Johnson Andrews, S., Hedrick, D. (2019). *Cultural Studies in the Classroom and Beyond. Critical Pedagogies and Classroom Strategies*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., Rojas, A. (29 y 30 de marzo de 2007). *Educación de Calidad para Todos: Un asunto de Derechos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. Santiago: OREALC/UNESCO Santiago.
- Crossley, M. (1984). Papel y límites de los "proyectos experimentales" en la innovación educativa. *Perspectivas*, XIV(4), 557-565.
- Green, B., Hickey, A. (2022). Cultural Studies and education: a dialogue of 'disciplines'? *Continuum: Journal of Media Cultural Studies*, 36(5), 631-643. doi: 10.1080/10304312.2022.2083583
- Hall, S. (2013a). El surgimiento de los estudios culturales y la crisis de las humanidades. En E. Restrepo, C. Walsh, V. Vich (Edits.), *Sin garantías. Trayectoria y problemáticas en estudios culturales* (págs. 17-28). Quito, Bogotá y Lima: Corporación Editora Nacional/ Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/ Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar / Pontificia Universidad Javeriana / Instituto de Estudios Peruano.
- Hall, S. (2013b). Estudios culturales y sus legados teóricos. En E. Restrepo, C. Walsh, V. Vich (Edits.), *Sin garantías. Trayectoria y problemáticas en estudios culturales* (págs. 51-72). Quito, Bogotá y Lima: Corporación Editora Nacional/ Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/ Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar /

Pontificia Universidad Javeriana / Instituto de Estudios Peruano.

Heram, Y., Palacios, C. (febrero-abril de 2011). Reseña de "The uses of literacy" de Richard Hoggart. *Razón y Palabra*(75).

Luna-Nemecio, J. (2021). Tecnologías de Información, Comunicación y Conocimiento par el Aprendizaje Digital (TICCAD) en tiempos de pandemia: un balance crítico desde los imaginarios de sostenibilidad. En J. Luna-Nemecio, S. Tobón (coords), *COVID-19: retos y oportunidades para la socioformación y el desarrollo social sostenible* (págs. 35-63). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide-CICSAHL-Kresearch.

Mason, R., Kaye, T. (1990). Toward a New Paradigm for Distance Education. En L. Harasim (Ed.), *Online education. Perspectives on a New Environment* (págs. 15-38). New York: Preager.

Mattelart, A., Neveu, É. (2004). *Introducción a los estudios culturales*. (G. Multigner, Trad.) Barcelona: Paidós.

Mendoza-Valladares, J. L. (Enero-Junio de 2018). Aportes de los estudios culturales para la transformación del sistema educativo mexicano: Reflexiones sobre el rol docente. *Educiencia*, 3(1), 36-42.

Montoya Suárez, O. (agosto de 2004). Schumpeter, innovación y determinismo tecnológico. *Scientia Et Technica*, X(25), 209-213.

Raymond, W. (1997). El futuro de los estudios culturales. En W. Raymond, *La política del modernismo. Contra los nuevos conformismos*. Buenos Aires: Manantial.

Restrepo, E. (Junio de 2011). Estudios culturales y educación: posibilidades, urgencias y limitaciones. *Revista de Investigaciones UNAD*, 10(1), 9-21.

Restrepo, E. (2014). Estudios culturales en América Latina. *Revista de estudos culturais*, 1(1), 1-14.

Restrepo, E., Walsh, C., Vich, V. (2013). Práctica crítica y vocación política: pertinencia de Stuart Hall en los estudios culturales latinoamericanos. En E. Restrepo, C. Walsh, V. Vich (Edits.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (págs. 7-14). Quito, Bogotá y Lima: Corporación Editora Nacional/ Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/ Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar / Pontificia Universidad Javeriana / Instituto de Estudios Peruano.

Rose, J. (Invierno de 1989). The Workers in the Workers' Educational Association, 1903-1950. *Albion: A Quarterly Journal Concerned with British Studies*, 21(4), 591-608. doi:<https://doi.org/10.2307/4049539>

Rufer, M. (2016). Estudios culturales en México: notas para una genealogía desobediente. *Intervenciones en estudios culturales*(3), 47-87. Salinas Ibáñez, J. (2008). Innovación educativa y uso de las TIC. En J. Salinas Ibáñez (Ed.), *Innovación educativa y uso de las TIC* (págs. 15-30). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Schumpeter, J. (1978). *Teoría del desenvolvimiento económico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Skilbeck, M. (1988). El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza: de la IDD (Investigación, Desarrollo, Disseminación) a la RED (Revisión, Evaluación, Desarrollo). *Revista de Educación*(286), 35-60.

Szumuck, M., McKee Irwin, R. (Edits.). (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México:

Siglo XXI.

Thompson, K. (2016). Stuart Hall at the Open University. *Critical Studies in Media Communication*, 33(5), 385-387.

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. CONFERENCE MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. 9 de octubre de 1998. París.

UNESCO. (2016). Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente". Texto 1. *Innovación educativa*. Lima: Representación de la UNESCO en Perú.

YProductions/ypsite.net. (2008). *Innovación en cultura. Una aproximación crítica a la genealogía y uso de los conceptos*. Barcelona: YProductions/ypsite.net.