

# ***Las "Renovaciones Pedagógicas" en la España del siglo XXI. Estudio de siete casos de pedagogías líquidas, sólidas y gelificadas***

## ***'Pedagogical Renewals' in 21st-century Spain. Study of Seven Cases of Liquid, Solid and Gelified Pedagogies***

**Diego Medina López-Rey\***

Universitat de València, Valencia, Spain  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9445-6871>  
Email: [diego.medina@uv.es](mailto:diego.medina@uv.es)

**Xavier Laudo Castillo**

Universitat de València, Valencia, Spain  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0211-1065>  
Email: [xavier.laudo@uv.es](mailto:xavier.laudo@uv.es)

Recibido / Received: 15/12/2025  
Aceptado / Accepted: 02/04/2026

**Resumen:** El artículo ofrece un acercamiento a la Renovación Pedagógica del siglo XXI en España partir de una investigación realizada con un estudio de caso múltiple de siete centros educativos. Se ha examinado la autopercepción docente, los discursos pedagógicos de los centros y su coherencia con las prácticas observadas en entornos educativos. El análisis de los datos se ha interpretado combinando la propia literatura pedagógica citada por los centros y una taxonomía pedagógica que utiliza la metáfora de los estados de la materia para distinguir y clasificar las prácticas educativas como parte de pedagogías sólidas, líquidas y gelificadas. Se ha podido contrastar empíricamente diferencias sensibles entre las pedagogías líquidas que fomentan la autonomía y flexibilidad, intentando adaptarse a los intereses del alumnado, y las gelificadas, que integran elementos tradicionales y renovadores, generando ambivalencias en su implementación. También se han podido distinguir prácticas insertas en pedagogías sólidas, incluso en el caso de tener propósitos de transformación social, enfrentando dificultades para integrar enfoques creativos sin perder coherencia metodológica. Los resultados evidencian la pluralidad de proyectos, teorías y prácticas que hoy subyacen a la Renovación Pedagógica, incluso queriendo distanciarse de ese concepto.

**Palabras clave:** Autopercepción docente, discursos pedagógicos, métodos educativos, renovación pedagógica, taxonomía

**Abstract:** The main interest of the article lies in offering an approach to the Pedagogical Renewal of the 21st century in Spain based on a multiple case study of seven schools. The self-perception of teachers, the pedagogical discourses of the schools and their coherence with the practices observed in educational settings have been examined. The data analysis was interpreted using the pedagogical literature cited by the schools and a pedagogical taxonomy that uses the metaphor of the states of matter to distinguish between solid, liquid and gelled pedagogies. As a result, the complex relationships between praxis, internal perceptions and external projections in the schools analysed are highlighted. It highlights the need to recognise the challenges and strengths inherent to the Pedagogical Renewal in Spain and to reflect the multiplicity and spontaneity of pedagogical renewals in plural. It concludes that the characteristics found in the schools studied, some distinctive and others in common between them, are significant descriptors for understanding and questioning the Pedagogical Renewal of the 21st century.

**Keywords:** Educational Methods, Pedagogical Discourses, Pedagogical Renewal, Taxonomy, Teacher Self-perception.

## 1. Introducción: la pluralidad de las renovaciones pedagógicas

El término *renovación pedagógica* es polisémico e incluso ambivalente dentro de la literatura especializada. En la renovación pedagógica clásica, de segunda mitad y finales siglo XX en España, existía mucha coherencia y características comunes, como una perspectiva crítica, ambiciosa y rigurosa (Beneyto-Seoane et al., 2023; Martínez Bonafé y Rogero Anaya, 2021). Sin embargo, hoy en día la renovación pedagógica se ha convertido en una realidad que ha ampliado el significado del concepto convirtiéndolo en diverso y con gran variedad de voces, lo cual le confiere una riqueza y profundidad distintivas. Es por ello por lo que sería más preciso decir que existen *renovaciones pedagógicas* (Soler, 2009).

Es difícil identificar y poner nombre a las prácticas de las escuelas que adoptan una pedagogía que no se ajusta a los enfoques y métodos educativos tradicionales ni tampoco a una idea mitificada y unívoca de las pedagogías renovadoras. En el siglo XXI han nacido proyectos educativos, muchos de ellos alternativos y marginales al sistema, aunque poco a poco se van incorporando, que desarrollan formas de escuela renovadora, pero sin muchos referentes y sin dar importancia o intentar ser una continuación del pasado educativo y de la llamada tradición de renovación pedagógica, incluso desconectándose explícitamente de aprendizajes y propuestas de los años anteriores (Torrent Font y Feu Gelis, 2020), a excepción del mantenimiento residual de las escuelas Montessori, Waldorf y Reggio Emilia en Europa (Aljabreen, 2020).

Así pues, la literatura científica al respecto ha dibujado distintas corrientes de renovación pedagógica que abogan por la integración de las nuevas tecnologías en el aula, la flexibilización de las estructuras curriculares y la promoción de métodos de enseñanza más participativos. Sin embargo, también existen movimientos que cuestionan los cimientos mismos de algunas renovaciones pedagógicas clásicas, equiparándolas a la educación convencional, a pesar de que aboguen por nomenclaturas como modelos centrados en el estudiante, la abolición de las calificaciones tradicionales y la promoción de la autonomía y la creatividad (Carbonell Sebarroja, 2016). Sea como fuere, puede observarse que en el contexto educativo contemporáneo las renovaciones pedagógicas no pueden analizarse únicamente desde sus raíces históricas o sus formulaciones clásicas. Por ejemplo, la literatura reciente en innovación, cambio y reforma educativa subraya la necesidad de dialogar críticamente con enfoques como 1) los marcos de equidad e inclusión (Fraser, 2009; Ladson-Billings, 2021), 2) las discusiones sobre neoliberalismo y escolarización (Apple, 2012; Ball, 2021; Biesta, 2021) y 3) la pedagogía crítica contemporánea (Giroux, 2020; McLaren, 2015). Estas perspectivas invitan a cuestionar cómo ciertas prácticas renovadoras pueden, siguiendo los enfoques anteriores: 1) reproducir desigualdades estructurales; 2) alinearse inadvertidamente con lógicas de mercado; y 3) permitir pensar críticamente en las posibilidades para una educación más justa y transformadora.

En este contexto tan diverso, nuestra investigación se embarca en la tarea de explorar cómo estas perspectivas se manifiestan en la práctica y en los discursos. Todo ello será conjugado a partir de una exploración taxonómica en que las percepciones, discursos y coherencia serán abordados desde la metáfora de los estados de la materia (líquido, gelificado, sólido). Con un objetivo principal: distinguir y comprender las distintas formas que adopta la renovación pedagógica en el contexto educativo español actual.

### *1.1. Objetivos de investigación*

El objetivo de investigación principal es realizar una aproximación taxonómica a la variedad de pedagogías existente en una selección de siete centros considerados “renovadores”. Asimismo, se pretende identificar, clasificar y analizar las tendencias educativas predominantes en estos centros, así como comprender los fundamentos pedagógicos que sustentan sus prácticas. Se utilizará el marco teórico mencionado y será aplicado para situar el tipo de fines y medios, y sus combinatorias, que se disponen y definen cada pedagogía, y así arrojar luz sobre las diferentes formas en que la renovación pedagógica se interpreta, se lleva a cabo y se percibe en la educación del siglo XXI.

En cuanto a los objetivos específicos, cabe destacar los siguientes: 1. Establecer una clasificación taxonómica de las formas y prácticas de “renovación pedagógica” observadas en los centros educativos; 2. Analizar la coherencia de los discursos del profesorado en cada uno de los centros; 3. Explorar la relación entre las prácticas observadas y su correspondencia o no con las diferentes formas de renovación pedagógica.

### *1.2. Preguntas de investigación*

A partir de los objetivos expuestos, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué características comparten los centros que llevan a cabo procesos de renovación pedagógica? ¿Qué taxonomías pueden establecerse dentro del panorama de centros renovadores en España? ¿Cuáles son los discursos pedagógicos y marcos teóricos que orientan las prácticas en estos centros? ¿En qué medida estas prácticas se traducen en transformaciones socioeducativas reales dentro y fuera del aula?

### *1.3. Hipótesis*

Así pues, se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Existen patrones comunes entre los centros renovadores que permiten establecer una clasificación taxonómica.

Hipótesis 2: Las prácticas pedagógicas observadas tienen cabida en el amplio espectro de las renovaciones pedagógicas.

Hipótesis 3: Existen dificultades para mantener la coherencia discursiva y práctica al situarse en un punto o cualquier otro dentro del amplio espectro de las renovaciones pedagógicas.

## **2. Método**

Se realizó un estudio de caso múltiple con la selección de siete centros renovadores en España de acuerdo a los criterios siguientes: i) finalidades educativas progresistas; ii) uso de metodologías activas; iii) organización de tiempos y espacios abiertos y flexibles; iv) impartición de un currículum poco compartimentado; v) roles educativos poco jerarquizados; vi) evaluación transversal; vii) liderazgo compartido; viii) apuesta por la participación y la práctica democrática; y ix) relación estrecha con el entorno. Los centros tenían que cumplir entre 7 y 9 de los mencionados ítems. Asimismo, la selección de siete centros se consideró suficiente para garantizar la variabilidad contextual (esto es: diversidad geográfica, titularidad y trayectoria renovadora) y para alcanzar la saturación teórica (de

la Espriella y Gómez Restrepo, 2020). Durante el proceso de análisis, la incorporación de nuevas unidades de significado dejó de aportar categorías sustancialmente novedosas tras el sexto centro, confirmando que el volumen de datos era adecuado para responder al objetivo del estudio. Este número permitió, además, un equilibrio entre profundidad analítica y amplitud comparativa, ajustado a los estándares recomendados para estudios de caso múltiples en educación (Stake, 2013). Respecto a su perspectiva renovadora: hay dos centros de *educación libre*, dos son comunidades de aprendizaje; y tres centros pertenecen a la categoría de centros renovadores *eclécticos*.

Por otra parte, la distribución territorial es la siguiente: un centro de la Comunidad Valenciana, un centro de Andalucía, un centro de la Comunidad de Madrid y cuatro centros de Cataluña. Cinco centros son públicos y dos privados. Respecto al tiempo que llevan con su proyecto renovador: dos centros llevan entre cinco y seis años; dos centros, entre nueve y diez años; un centro, en torno a diecisiete años; un centro, más de veinte años; y un último centro, más de sesenta años.

Como fuentes de información e instrumentos se ha utilizado: 9 entrevistas en profundidad a miembros del equipo directivo (una o dos por centro); 7 entrevistas en profundidad dirigidas a maestros; 6 grupos de discusión de familias; 6 grupos de discusión de alumnos, y, observación participante realizada en los siete centros. Además, también se ha utilizado bibliografía especializada en el ámbito de la renovación pedagógica y documentación específica elaborada por los centros investigados (proyecto educativo de centro, memorias anuales, circulares internas, publicaciones propias, etc.).

Para las entrevistas y relatos en torno a las prácticas, historia e identidad del centro se han priorizado los maestros con experiencia y con conocimiento del centro; y en los grupos de discusión de familias y alumnado han participado entre 4 y 6 personas y la composición se ha orientado buscando paridad de género. Los grupos de discusión de alumnado son mayoritariamente de ciclo superior.

Las entrevistas y grupos de discusión han sido grabados por el personal investigador. La observación participante, llevada a cabo a partir de un registro previo de observación sistematizado, se ha desarrollado por un espacio de entre tres y cinco días en cada centro, y la información se ha registrado a través de un cuaderno de campo. Asimismo, el tiempo de grabación para la recopilación de todos los datos del proyecto ha sido de aproximadamente 33 horas y media (Tabla 1).

Tabla 1: Tiempo de grabación de las entrevistas y grupos de discusión dirigidos a los diferentes agentes educativos de cada centro. Elaboración propia. (Nota: Cuando aparece un guion en una casilla (-), significa que el grupo de discusión en cuestión no se ha podido llevar a cabo).

	<b>Equipo directivo</b>	<b>Alumnado</b>	<b>Docentes</b>	<b>Familias</b>	<b>Total</b>
Centro 1	2h 12'	1h 31'	1h 24'	1h 43'	6h 50'
Centro 2	1h 35'	52'	59'	43'	3h 9'
Centro 3	1h 35'	35'	1h 51'	-	4h 1'
Centro 4	2h 20'	35'	1h 12'	1h	5h 7'
Centro 5	1h 41'	54'	1h 16'	1h 7'	4h 58'
Centro 6	55'	-	57'	1h 6'	2h 58'
Centro 7	1h 43'	51'	1h 28'	1h 21'	6h 23'
Total	12h 1'	5h 18'	9h 7'	7h	33h 26'

La información de las entrevistas, grupos de discusión y observaciones, se han transcrito literalmente y ha sido explotada a través del programa ATLAS.Ti 22, previa codificación y categorización de los datos. El análisis se ha realizado mediante una categorización temática con distintos niveles de triangulación. Para garantizar el rigor analítico, se desarrolló un proceso iterativo de codificación abierta, axial y selectiva. Por ejemplo, a partir de la codificación inicial surgieron categorías como “flexibilidad metodológica”, “tensiones con el sistema administrativo” y “visión comunitaria del aprendizaje”. Estas categorías emergentes fueron posteriormente agrupadas en ejes analíticos más amplios (p. ej., “coherencia entre discurso y práctica” o “proyección de futuro del proyecto renovador”, entre otras). Así, se realizaron triangulaciones cruzadas entre diferentes fuentes (entrevistas, grupos de discusión y observaciones) para aumentar la fiabilidad. Además, dos investigadores codificaron de forma independiente un 20% del corpus y alcanzaron un índice de acuerdo superior al 85%, asegurando la consistencia *intercoder*.

Con las fuentes e instrumentos mencionados se ha analizado cómo se identifican a sí mismos los centros, y la relación entre las autopercepciones del cuerpo docente y la práctica observada en cada uno de ellos, valorando la coherencia entre la visión pedagógica y metodológica declarada y su implementación efectiva en las aulas. Para ello, se ha recogido las unidades de significado codificadas con la etiqueta “metodología” desde la autopercepción docente —discursos docentes— y desde la práctica observada —observaciones de los investigadores— en cada centro.

Por último, los datos recogidos se han relacionado con la exploración taxonómica propuesta, vinculando cada centro participante en el estudio a una de las tres categorías pedagógicas mencionadas anteriormente —líquida, gelificada y sólida—.

### 3. Análisis y clasificación taxonómica de los centros seleccionados

#### 3.1. Centros renovadores con pedagogía líquida: fluidez, confianza en el individuo y crecimiento personal

El núcleo y característica principal de una pedagogía líquida es que prioriza que sea cada persona la que encuentre por sí misma lo que quiere hacer y cuál es su verdad y lo que le da sentido en el mundo (Bauman, 2009). Hay una prioridad de encontrar un sentido personal a la vida que no sea impuesta ni sugerida por el educador (Laudo Castillo, 2020). Se vislumbraba ya esta tendencia hace unas décadas en perspectiva internacional cuando se publicó un estudio por Child et al. (1995) en la conocida revista de pedagogía *Educational Theory* donde se afirmaba que “un creciente número de educadores, encontrándose en problemas por los valores y asunciones de la Modernidad, están girándose hacia el postmodernismo en busca de ayuda para entender y articular sus preocupaciones” (Child et al., 1995, p. 167). Nuestro estudio parece confirmar en parte esa tendencia, habiendo detectado en las posiciones pedagógicas de una buena parte de los equipos docentes entrevistados una cierta visión postmoderna implícita. Lo que define su pedagogía no es nada más que su práctica, su quehacer de cada día y su voluntad explícita de ir adaptándose a cada situación, a cada educando, como la mejor forma que tienen de contribuir a su formación integral y a su vida. Dejando al niño ser a través de proporcionarle un ambiente seguro y rico, pero sin dirigirle de forma rígida con currículos cerrados, como puede apreciarse en estudios de caso realizados en Finlandia y Australia (Alvi y

Gillies, 2021) sobre la puesta en marcha de un aprendizaje significativo autorregulado por el alumnado basándose en sus cotidianidades.

Este sería el caso de centros que se identifican con autores como Mauricio y Rebeca Wild, Montessori, así como con Carl Rogers, argumentando que trabajan "la confianza en el otro (el alumnado) desde Carl Rogers, [...] que el otro puede buscar su camino mejor que nadie y que nadie sabe mejor que uno mismo lo que necesita para él y las soluciones que tiene que encontrar en su vida" (Entrevista semiestructurada, director del Centro Educativo 1, 15 de marzo de 2024). En otro centro, por ejemplo, decían "es superinteresante esto, y ya, el padre, el creador, de la terapia no dirigida, que es Carl Rogers (sale del freudismo y de los análisis), y dice: 'no, no, es que quien se debe curar es el paciente por sí mismo'" (Entrevista equipo directivo, centro 4).

Este enfoque se basa en permitir que los niños se desarrollen de manera autónoma, fomentando el juego y la actividad espontánea como elementos fundamentales del aprendizaje. Se hace eco de la filosofía taoísta, donde se afirma que "El Maestro no hace nada; sin embargo, nada deja por hacer" (Tse, 2019, p. 45). Coinciden en este sentido con los pedagogos de orientación más espiritual y comprometidos con la vocación del alma de cada uno, así como escribía Kerschensteiner (2010, p. 133): "El educador no puede educar nunca al alumno. Es de la educación de su propia alma de lo que se trata. Cada uno ha de adquirir por sí mismo una educación, y la escuela no puede nunca concluir esta tarea". Este tipo de centros se identifica y parece coincidir con estos postulados que la misma maestra italiana definía así: "Satisfacer las necesidades espirituales del alma humana es el único fin de la escuela Montessori" (Coluccelli, 2024, p. 40).

Por ejemplo, haciendo referencia a Montessori, los docentes del centro 1 dicen que "muchas cosas no hacía falta decirlas, es solamente esperar un poquito y que los niños hagan las conexiones, hagan las relaciones, ¿no?" (Entrevista semiestructurada, director del Centro Educativo 1, 15 de marzo de 2024). Y, en efecto, la pedagoga italiana escribía: "El niño tendría, por naturaleza, la capacidad de desarrollarse espontáneamente desde el punto de vista psíquico" (Coluccelli, 2024, p. 73).

En estos centros se enfatiza la necesidad de una metodología dinámica y adaptable, así como la libertad y elección del estudiante. Se busca comprender y acompañar a cada individuo en su proceso de aprendizaje, tomando en cuenta la diversidad de necesidades y preferencias. Esto lo expresan aludiendo a "el trabajo [que realizan] de: 'comprendo lo que me está diciendo y voy a ayudarlo' [...] cuando uno está bien, puede abrirse y escuchar al otro" (Entrevista equipo directivo, centro 4). Asimismo, también se hace referencia a principios de pedagogos como Alexander Neill, quien abogaba por permitir que los niños vivan sus propias vidas y enfatizaba la importancia de la falta de miedo en su desarrollo (Neill, 2023). En esta línea, decía el director de uno de los centros: "para mí, la clave es: ¿confías en que los niños y las niñas pueden hacer este proceso por sí mismos?" (Entrevista semiestructurada, director del Centro Educativo 1, 15 de marzo de 2024).

### *3.2. Centros renovadores con pedagogía gelificada: ambivalentes, adaptativos, innovacionistas y eficientes*

Las prácticas típicas de este tipo de pedagogía buscan la excelencia y la eficacia a través de la flexibilidad, poniendo en marcha un conglomerado muy variado

y heterogéneo de métodos y teorías, espacios sin muros, aulas con cristales transparentes, rincones multiusos, etc. (Laudo Castillo, 2020). Estos centros muestran una inclinación hacia la flexibilidad ideológica y discursiva, vinculada a discursos como la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples, la neurología y la neuroeducación, así como los proyectos, la colaboración y el emprendimiento.

Se observa que se ha instalado un discurso a través del cual se pretende desacreditar a las pedagogías tradicionales, sólidas y rígidas, por ser antiguas y de otro siglo, para sustituirlas por otras nuevas, donde la etiqueta de la “innovación” es una seña de identidad con valor en sí misma, como garante de la adaptación a los nuevos tiempos (últimas tecnologías, incertidumbre, impredecibilidad del futuro...) siempre considerada como necesaria e imprescindible. Cuando se les pregunta “¿Cómo definirías vuestro centro? Innovador, renovador, alternativo, ¿otro nombre...?” responden: “Alternativo no. Pero innovador, sí. Innovador sí.” (Entrevista equipo directivo, centro 5). En este caso, se aprecia un alejamiento consciente del término “alternativo”, instalado negativamente en el imaginario colectivo del profesorado como aquellos centros de las llamadas “pedagogías holísticas”, sin tener en cuenta las posibilidades que en ellos pueden residir (Miseliunaite, Kliziene y Cibulskas, 2022). O desde otro centro: “Podemos considerarnos innovadores, pero estamos ubicados en un sistema arcaico. Queremos innovar, pero innovar desde la humildad. Queremos innovar para que se traduzca en una mejor calidad de aprendizaje del alumnado. (...) Ahora estamos en un proyecto de innovación a tres cursos con los otros dos centros (es una idea nuestra de este centro), y se ha hecho por convencimiento. Si tú ofreces cosas, innovas mejor”. (Entrevista equipo directivo, centro 2).

En algunos de estos centros se tienen muy presentes las referencias a autores como Goleman, los promotores de la educación emocional o los *neuroeducadores* David Bueno o Francisco Mora son recurrentes en este tipo de centros: “el libro de Goleman de inteligencia emocional también te pone un poco... Que es una cuestión también muy científica y muy neurológica. Ahora estaría, pues, David Bueno y después, pues, eso, desde Ferran Salmurri a Anna Carpena... Los que te he ido diciendo antes, ¿no? Eva Bach...” (Entrevista 2 equipo directivo, centro 5). Cabe reseñar que una de las tesis más importantes de los *neuroeducadores* (Bueno, 2017; Mora, 2024) es la necesidad de centrar la pedagogía en torno a la relación con el placer: “sólo se puede aprender aquello que se ama”. Argumentan que cuando tienes la sensación de placer de “cuando estás enamorado, al cerebro le pasa lo mismo que cuando consumes drogas”, fenómeno que coincide con la desactivación de los circuitos del pensamiento crítico.

Asimismo, en estos centros se destaca la importancia de hacer que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje a través del trabajo por proyectos. El enfoque adoptado es pasar de simplemente instaurar proyectos a hacer preguntas que guíen la dirección de la exploración, permitiendo que los estudiantes escojan y se sientan protagonistas. Además, se menciona la realización de talleres interniveles como una estrategia para mezclar grupos y proporcionar variedad en las experiencias de aprendizaje.

Respecto a los referentes pedagógicos, otros centros plantean como autores a tener en cuenta a los representantes de la pedagogía crítica, enumerando los más conocidos, destacando a Freire y a Chomsky. “Sí, mira, por un lado, podríamos tomar tres o cuatro vías. Por un lado, la pedagogía crítica de Freire y todas las vertientes que vienen detrás, pues, quizá Chomsky, que toca por ahí. Toda esa parte de pedagogía crítica, que hay mil autores, las tenemos como referentes. Esto, paralelamente, vamos

al aprendizaje cooperativo como metodología activa que te lleva a la práctica de aula y te permite tener esa pedagogía crítica; bueno, vamos a Ferrer y Guardia, Johnson y Johnson...” (Entrevista equipo directivo, centro 2). El equipo directivo plantea que en la época de esos referentes “había una sensación que no se tiene ahora, que era de pedagogía crítica. Y perdona, que insista, era pedagogía crítica en cuanto a que se cuestionan su propia práctica docente sistemáticamente para mejorar, y de ahí que surgían” (Entrevista equipo directivo, centro 2).

En la propiocepción docente de este centro se destaca la implementación de talleres transversales que integran metodologías activas y aprendizaje sin salirse del currículo; se menciona también el enriquecimiento a través del trabajo cooperativo y el uso de metodologías activas; además, se recalca el uso de iPads como una herramienta que puede potenciar la competencia digital y el aprendizaje creativo.

No es extraño encontrar centros de esta tipología en los que se expone claramente la aversión a la enseñanza memorística, las clases magistrales y el uso exclusivo de libros de texto. Se destaca la aspiración a la creatividad, la utilización de Moodle y la búsqueda de metodologías globalizadas (Relato pedagógico, centro 6). Se hace hincapié en la necesidad de cautela para no caer en “extremos” y se plantea la importancia de combinar enfoques, considerando las bases necesarias para etapas posteriores como el bachillerato. Aunque se enfatiza el deseo de huir de métodos tradicionales, también se plantea la necesidad de equilibrio. Se reconoce que la clase magistral y el trabajo cooperativo son herramientas complementarias y no excluyentes. Por otra parte, aunque en uno de los centros no se observó directamente la práctica, se menciona la importancia que se otorga a la interrelación colaborativa entre alumnos de distintos niveles, destacando la atención a los valores y al cuidado de las relaciones entre el alumnado (Observación, centro 6).

### *3.3. Centros renovadores con pedagogía sólida: construcción de comunidad, integración social y prioridad de lo colectivo*

Una pedagogía sólida aparece cuando la normatividad pedagógica se sustenta en una verdad fuerte basada o bien en la conservación de la tradición o en un progresismo hacia la promesa de una utopía social (Laudo Castillo, 2020). Este tipo de centros suelen tener una visión crítica y beligerante, identificándose con una pedagogía transformadora, ahí la igualdad es un valor entendido como punto de llegada, es decir, como el objetivo que se pretende alcanzar a través de la educación. Lo que se ha llamado una “pedagogía de trincheras” (Prats, 2015).

Algunas de las características más compartidas de las pedagogías de corte progresista transformador son: hacer la pedagogía más política y de acuerdo con los intereses políticos de transformar la sociedad, una concepción de la escuela pública asociada más a la comunidad que al Estado (queriendo implicar a todos los agentes de la llamada comunidad educativa), la creación de un “movimiento educativo y social transformador que articule demandas sectoriales y globales en pro de una sociedad más justa, equitativa y democrática”, y profundizar en el estudio de la cultura popular para evidenciar las lógicas del poder y la dominación (Carbonell Sebarroja, 2016, pp. 52, 59).

La procesualidad permanente del cambio junto con su carácter integral son condición de posibilidad de la concepción educativa transformadora que entonan las Comunidades de Aprendizaje estudiadas. Se observa que forma parte de su discurso

característico la insistencia en la fundamentación *contrastada* como requisito. “O sea, vamos a probar con unas garantías, vamos a investigar qué es lo que se considera que es una práctica de éxito, que está testada”. (Entrevista equipo directivo, centro 3). El discurso de las evidencias científicas busca distinguir su modelo pedagógico de otras corrientes de cambio, enfatizando que la innovación no debe ser superficial, sino basada en prácticas probadas que involucren al alumnado y fomenten su creatividad en lugar de la memorización. Aunque se concibe la innovación como un camino hacia la transformación, la crítica al “innovar por innovar” sugiere que, a veces, la búsqueda de convertirse en una Comunidad de Aprendizaje está implícitamente preestablecida, lo que genera cierta disonancia, ya que la renovación no siempre se percibe como un proceso continuo de repensarse: “Porque queremos transformar y queremos ser comunidad” (Entrevista equipo directivo, centro 3), aquí el objetivo y finalidad de la transformación que se propone está implícitamente sugerido de antemano. Esta perspectiva puede observarse en la siguiente cita: “El proyecto nuestro sale de la Comunidad de Aprendizaje, y de saber las necesidades que hay en el entorno. Que hay muchas” (Grupo de discusión, docentes del Centro Educativo 3, 22 de abril de 2024). En este sentido algunos pedagogos advierten de lo peligroso de la búsqueda del *consenso* y las respuestas unitarias en las prácticas dialógicas, puesto que: “lo que llamamos *consenso* es la tentativa de deshacer ese tejido disensual de lo común” (Rancière, 2024, pp. 160-161); esto es, el reducir la capacidad de disenso y discrepancia y neutralizar la potencia de lo común para cambiar las cosas, olvidando que lo común político siempre es un poner en común lo que hasta entonces era no-común.

Por último, se destaca que los proyectos se utilizan como herramienta competencial para abordar problemas reales del mundo. Cabe decir que los problemas del mundo suelen asociarse en las pedagogías críticas a un rechazo frontal a la escuela capitalista como espacio de producción y consumo de conocimiento y aprendizaje (Igelmo Zaldívar y Laudo Castillo, 2017), lo cual parece estar en sintonía con el caso de este tipo de centros.

Tabla 2: Resumen comparativo de las tipologías pedagógicas identificadas en los centros renovadores. Elaboración propia.

Tipología pedagógica	Rasgos principales	Autores/Referentes más citados	Ejemplos de prácticas observadas	Centros
<b>Líquida</b>	Enfoque en la autorrealización; confianza en la autonomía; adaptación constante; rechazo de currículos rígidos	Rogers, Montessori, Neill, Wild	Juego libre, acompañamiento individualizado, ambientes flexibles	Centro 1 y 4
<b>Gelificada</b>	Ambivalencia entre innovación y tradición; eclecticismo metodológico; protagonismo del alumnado; eficiencia y adaptación al cambio	Goleman, Bueno, Mora, Freire, Chomsky	Proyectos interdisciplinarios, uso de iPads, talleres interniveles, énfasis en la innovación	Centro 2, 5 y 6
<b>Sólida</b>	Orientación comunitaria y transformadora; búsqueda de igualdad y justicia social; pedagogía crítica; innovación con evidencia científica	Freire, Carbonell, Rancière, Ferrer i Guardia	Comunidades de Aprendizaje, proyectos de transformación social, diálogo inclusivo	Centro 3 y 7

En síntesis, el análisis de los siete centros renovadores pone de manifiesto tres grandes orientaciones pedagógicas que configuran un mapa diverso de la renovación escolar contemporánea. La pedagogía líquida se asocia a la búsqueda de la autorrealización individual y a la confianza en la autonomía del alumnado; la pedagogía gelificada refleja un posicionamiento ambivalente, que combina discursos de innovación, eficiencia y adaptación a los retos del presente; y la pedagogía sólida enfatiza la dimensión comunitaria concreta, poniendo en marcha tipos de estrategias cerradas para conseguir la transformación educativa. Esta clasificación permite identificar no solo las afinidades de cada tipología con determinados marcos teóricos y autores, sino también las tensiones internas que afrontan los centros entre discurso y práctica, innovación y tradición, individualidad y colectividad.

## 4. Resultados

Una vez explicados y enmarcados los códigos taxonómicos en pedagogía líquida, gelificada y sólida, a continuación, se pretende exponer los resultados obtenidos a partir del análisis de las realidades escolares y prácticas metodológicas observadas en cada uno de los 7 centros, con respecto a las unidades significado de los discursos, extraídas de las bases de datos descritas en la metodología de este trabajo. Así pues, se busca establecer una relación taxonómica de los centros, conjunto a sus perspectivas pedagógicas según las prácticas escolares observadas y su correspondencia con los discursos pedagógicos.

### 4.1. Las prácticas metodológicas en centros con pedagogía líquida

En uno de los centros la práctica refleja un enfoque dinámico donde se han introducido cambios en la asamblea, así como la implementación de planes de trabajo diversos, todo con el objetivo de adaptarse a las necesidades y lograr una dinámica más efectiva (Entrevista equipo directivo, centro 4). En este centro la estructura del aprendizaje se basa en dos ejes: el Plan de trabajo individual y los talleres. Así pues, se ha observado cómo cada persona crea su propio horario semanal, elige actividades y materiales de acuerdo con sus intereses. La libertad para el juego libre también se fomenta y se integra con las actividades programadas. Además, se observa como la estructura de los planes de trabajo y talleres permite una adaptación continua por parte del alumnado (Observación, centro 4). Por ello, podría decirse que el centro 4 parecería un modelo de práctica metodológica que se fundamenta en los principios del antiautoritarismo, la libertad y la responsabilidad del alumnado como centro del aprendizaje. La coherencia entre la propiocepción docente y la práctica observada refleja un compromiso profundo con estos valores.

En otro centro, la observación revela una estructura en la que las primeras horas del día se dedican a actividades de concentración, con un cierto enfoque en la disciplina y la capacidad de atención dirigida. A modo de ejemplo, en algunos de sus talleres se evidencian diversas actividades, desde trabajos de Ciencias de la naturaleza hasta operaciones matemáticas con diferentes enfoques –papel, bloques de base 10, potencias con polícubos–. Se observa un enfoque práctico y participativo en la enseñanza de las potencias, fomentando la deducción por parte de los estudiantes (Observación, centro 1). En general, el discurso docente destaca la importancia del juego y la actividad espontánea, pero también en la práctica observada también se

ha visto cómo, por lo menos en ocasiones, el protagonismo es el de ocuparse de tareas pendientes que sugieren un enfoque más estructurado y menos espontáneo, y así lo reconocen también los docentes (Entrevista semiestructurada, director del Centro Educativo 1, 15 de marzo de 2024). Cabría pensar, desde una perspectiva crítica, cómo se reconcilian las expectativas del juego y la espontaneidad con la necesidad de concentración en tareas pendientes; así como si la estructura horaria contradice la idea de la actividad espontánea, asunto que ha sido revisado por la literatura académica señalando las implicaciones negativas de una estructuración exigente de tareas en un aprendizaje supuestamente autorregulado por el alumnado (Pinto Caycho y Palacios Garay, 2022). Así pues, sería crucial examinar cómo estas aparentes contradicciones impactan la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje en esa compleja etiqueta de las renovaciones pedagógicas, y si hay oportunidades de mejora para lograr una implementación más coherente de los principios propuestos, por lo que cabe pensar en una posible crítica hacia la autorregulación educativa orientada a objetivos neoliberales (Biesta, 2021).

#### 4.2. *Las prácticas metodológicas en centros con pedagogía gelificada*

La práctica confirma la implementación de proyectos donde los estudiantes tienen un papel activo al escoger temas, responder preguntas y participar en la construcción de conocimiento. El ejemplo de crear un libro sobre museos de noche muestra cómo las experiencias personales se integran en proyectos significativos (Entrevista equipo directivo, centro 5). También se ha observado la existencia de rincones de trabajo, donde el alumnado se divide en grupos y participa en actividades como el uso de *tablets*, aritmética con dados y papel, y trabajo con formas geométricas de madera (Observación directa, aula de 5° de primaria, Centro Educativo 5, 10 de mayo de 2024). Asimismo, la implementación de diarios de aula se observa como una práctica donde el alumnado registra acontecimientos significativos que luego comparten y comentan con el profesorado. La autoevaluación y la retroalimentación son elementos clave de esta práctica (Observación directa, aula de 5° de primaria, Centro Educativo 5, 10 de mayo de 2024).

En estos centros coexiste una cierta ambivalencia entre los métodos pedagógicos viejos y nuevos, tradicionales o progresistas-renovadores. Algo así como lo que expresan Masschelein y Simons (2014, p. 98) entre el tradicional “así es como hay que hacerlo, y estos son los materiales de aprendizaje que hay que utilizar”, y la vertiente más progresista, con sus “siéntate a la mesa, prueba e intenta cosas y yo, en tanto facilitador de aprendizaje te ayudaré”. Pero estos autores advierten que, en ese enfoque progresista-facilitador, al darle poca importancia a la tradición, se priva a los jóvenes de confrontar lo propio con lo ajeno, con lo que era importante para las generaciones que los han antecedido, esto es, con su cultura ancestral.

Así pues, se ha observado que han optado por llevar a cabo un compendio de determinadas líneas de centro, como pueda ser, por ejemplo: aprendizaje cooperativo, matemáticas manipulativas y proyecto verde. En ellas la organización de las clases parece estructurada, y el uso de tecnología como la de los iPads se realiza de manera convencional, esto es, se limita a repasar contenidos y quizá no se aprovecha tanto desde una perspectiva creativa (Observación, centro 2). Los estudiantes muestran en ocasiones desmotivación y critican la orientación hacia la preparación de exámenes.

Quizá cabría preguntarse desde una perspectiva crítica cómo afecta la reducción de líneas desde la diversidad y transversalidad inicialmente propuestas a únicamente tres –aprendizaje cooperativo, matemáticas manipulativas y proyecto verde– Con esto se hace referencia a que inicialmente “todo el alumnado heterogéneo e internivel, de tres cursos de diferencia, pasaban por cinco talleres, en tiempos estables de cinco sesiones: era taller de cocina, de revista y radio, de creatividad, de orden escolar, y de tertulias dialógicas” (Entrevista equipo directivo, centro 2) para posteriormente reducir la propuesta de talleres a una oferta educativa trina. ¿Puede esta limitación reducir las oportunidades de aprendizaje y exploración para el alumnado? ¿La falta de diversidad en los rincones de trabajo puede afectar la participación y la motivación del alumnado? ¿Cómo se puede mejorar el uso de iPads para fomentar la creatividad y la participación activa? Quizás cabría reflexionar en torno a estas cuestiones desde una perspectiva crítica para poder seguir desarrollando prácticas pedagógicas renovadoras.

De esta manera, se han encontrado centros que muestran actitud de rechazo hacia la implementación de metodologías renovadoras, por lo que se considera interesante contemplar la posibilidad de que un excesivo escepticismo y cautela puedan obstaculizar una práctica más dinámica. Esto puede llevar a un estancamiento en el proceso de cambio, esto es, el miedo a perder de vista las bases o a caer en extremos son miedos propios del discurso neoliberal de la innovación, que deriva en dirección ajena a la renovación pedagógica (Luna et al., 2024).

Por otra parte, se debe repensar el rol de los maestros facilitadores, quienes buscan identificar las necesidades de aprendizaje de cada alumno según variables como inteligencia, origen social o capacidad de atención, ya que, tal y como afirma Cornelissen (2011, pp. 57-58), “supone una desigualdad permanente a nivel de la capacidad de aprendizaje de cada estudiante. (...) El facilitador reemplaza la supuesta desigualdad a nivel de conocimiento por la supuesta desigualdad a nivel de capacidad de aprender”, diferenciando a los alumnos en función de una multitud de variables susceptibles de estudiar y medir psicológica, sociológica, didácticamente, etc. El peligro de este tipo de práctica es, para algunos autores, que, a fin de cuentas, lo que el maestro facilitador acaba enseñando implícitamente a sus educandos es que solos no pueden, que le necesitan a él y a otros profesionales especializados en determinar cuál es la manera en la que podrá aprender cada uno (Morris y Targ, 2022).

### *4.3. Las prácticas metodológicas en centros con pedagogía sólida*

La práctica observada parece reflejar un enfoque pragmático donde se plantean tareas y actividades después de investigar y probar métodos que se consideran exitosos. Así pues, puede observarse cómo el alumnado participa activamente en la planificación de las tareas, la elaboración de rúbricas de evaluación y la realización de actividades académicas, fomentando la expresión de sus sentimientos y deseos sobre los nuevos temas (Observación, centro 3). Además, también se ha observado que las actividades de aprendizaje pretenden potenciar la creatividad del alumnado.

En general, las Comunidades de Aprendizaje presentan una coherencia notable entre la propiocepción docente y la práctica observada. La orientación pragmática, el énfasis en la participación activa de los estudiantes y el fomento de la creatividad reflejan un enfoque pedagógico que busca adaptarse a las necesidades y éxitos de los estudiantes. La retroalimentación constante y la flexibilidad en las metodologías

demuestran un compromiso con la mejora continua y una respuesta activa a las dinámicas del aprendizaje.

La implementación de proyectos trimestrales se refleja en la práctica observada, donde se mencionan impulsos que vinculan los temas del currículo con proyectos interdisciplinarios. Sin embargo, parece que el énfasis en seguir el currículo estrictamente establecido puede limitar la renovación pedagógica. Por otra parte, también se ha observado la implementación de ambientes y proyectos como elementos clave de la metodología, lo cual es coherente con la propiocepción docente. Asimismo, llama la atención la práctica de la autoevaluación y el diario de aula, lo que sugiere una coherencia en la implementación de métodos de seguimiento y reflexión (Entrevista equipo directivo, centro 7).

En materia directiva, la directora menciona desafíos al intentar implementar su visión de dirección, a saber: encuentra resistencia de algunos maestros a abandonar métodos más tradicionales y la necesidad de consenso, que podrían afectar a la coherencia y efectividad del proyecto de dirección (Observación, centro 7). Comenta que la falta de autonomía individual podría generar frustración y desmotivación entre el personal docente. Asimismo, la crítica de la directora hacia la idea de una comunidad de aprendizaje concreta y estanca sugiere dificultades en la construcción de un ambiente estructurado. La falta de una experiencia compartida con expectativas y un diseño común del proyecto podría influir en la resistencia o falta de identificación con la visión propuesta (Observación, centro 7).

El carácter renovador de estos centros estaría esencialmente en su concepción dialógica de la educación y su propósito de transformación social, junto a una forma de cuestionar y cuestionarse la realidad escolar y social. Con todo, prevalece cada vez más la necesidad de dar una respuesta educativa eficiente a los contextos complejos y precarizados, y menos las antiguas reivindicaciones y motivaciones de denuncia y confrontación social de clase.

Por otra parte, también es interesante destacar que el interés emancipador de estas pedagogías y su transformación anhelada sólo se entiende como resultado de la intervención del educador, algo de lo que los educandos no hubieran sido capaces por sí mismos. Se considera que esta cuestión debe ser revisada en aras de una renovación pedagógica que vaya más allá del discurso de la acción del profesorado como clave renovadora (Crockett, 2012).

## 5. Discusión

En primer lugar, se observan ciertas discrepancias notables entre las percepciones docentes y las prácticas reales, sugiriendo una brecha que requiere atención. En concreto, estas observaciones permiten responder parcialmente al objetivo de analizar los discursos y motivaciones del profesorado, así como a la pregunta de investigación relativa a la coherencia entre discurso y práctica pedagógica. Así pues, en principio se confirma la Hipótesis 3, al evidenciarse que, dentro del amplio espectro de las renovaciones pedagógicas, existen dificultades reales para mantener la coherencia discursiva y práctica. Por otra parte, aunque se aboga por la flexibilidad, se perciben ciertas limitaciones en su implementación, lo cual refleja los desafíos inherentes al proceso de renovación pedagógica, y responde al objetivo de explorar las tensiones internas de estas prácticas. No obstante, este análisis

pretende destacar tanto los desafíos inherentes como las fortalezas prometedoras en el camino hacia la renovación pedagógica en España (Garcés, 2020). Así pues, a medida que se abordan los aspectos críticos, se alienta la valoración positiva de los avances logrados en materia metodológica, reconociendo que el proceso educativo es un camino complejo y en constante evolución, y que las renovaciones metodológicas analizadas auguran un buen diagnóstico para el futuro desarrollo de nuevas olas de renovación pedagógica. Esto reafirma que las prácticas pedagógicas observadas tiene cabida dentro del espectro de la renovación pedagógica, lo cual respalda la Hipótesis 2.

En segundo lugar, lo observado en el estudio de los siete casos de centros de renovación pedagógica parece consistente con la distinción elaborada entre pedagogías líquidas, sólidas y gelificadas en los términos en que se ha expuesto, lo cual apunta a la utilidad de esa herramienta analítica para interpretar las pedagogías y *renovaciones pedagógicas* del siglo XXI, así como para entender el fenómeno educativo actual en que los discursos de "mejora" y los de renovación se entremezclan y se confunden en el imaginario del profesorado. La taxonomía utilizada ha permitido hacer una clasificación diferenciadora entre los centros, así como responder a la pregunta sobre los patrones comunes y diferenciadores entre los centros renovadores analizados.

Por una parte, las pedagogías líquidas, caracterizadas por su apertura e indecidibilidad, parecen resonar con la advertencia de Biesta (2021) acerca de no reducir la educación a la mera provisión de resultados medibles, sino de mantener espacios para lo imprevisible y lo relacional. Por otra parte, las pedagogías gelificadas, intermedias entre innovación y estructura, recuerdan a la "reconfiguración pragmática" que Apple (2012) y Fraser (2009) asocian con intentos de equilibrar justicia social y presiones sistémicas, pero que corren el riesgo de caer en compromisos que diluyen el potencial crítico. Por último, las pedagogías sólidas, con finalidades colectivas explícitas y concretas, encuentran eco en las tradiciones de Giroux (2020), McLaren (2015) y Ladson-Billings (2021), quienes insisten en que la educación debe actuar como espacio de resistencia frente a desigualdades estructurales y promover una ciudadanía crítica y emancipadora. Desde esta perspectiva, consideramos que la clasificación propuesta no sólo categoriza tendencias metodológicas, sino que también dialoga críticamente con las tensiones entre innovación educativa, equidad y neoliberalización de la escuela, ofreciendo un marco útil para repensar el sentido de las renovaciones pedagógicas en el siglo XXI.

En definitiva, se puede afirmar que la Hipótesis 1 queda confirmada, dado que se han identificado patrones consistentes que han permitido una clasificación taxonómica útil y con poder metafórico explicativo. Además, se constata desde las tres tipologías propuestas un denominador común, a saber: que tal vez nos encontremos ante un planteamiento pedagógico irreductible a cualquier otra cosa anterior, no ya cronológicamente, sino incluso desde un punto de vista lógico y conceptual, donde las prácticas y discursos de renovación fluctúan más allá de los marcos teórico-prácticos del siglo pasado: de aquí la propuesta taxonómica propuesta.

Terceramente, hay una cierta característica común a los tres tipos de centros estudiados. Por un lado, están los centros cercanos a las pedagogías líquidas, donde priorizan el crecimiento personal y una cierta visión terapéutica o espiritual. Luego los de pedagogías gelificadas, donde priman la adaptabilidad al contexto y a las nuevas tendencias para orientarse al éxito educativo. Y finalmente las pedagogías sólidas

progresistas donde tienen muy claras sus finalidades y su orientación al cambio colectivo y social. Pero en las tres parece emerger algo en común: una suerte de *nueva normatividad* caracterizada por evitar las prescripciones rígidas, los currículos estandarizados y las decisiones educativas deducibles de una teoría. En mayor o menor medida, aparece una característica común, una especie de nuevo paradigma pedagógico que, como ya se vislumbraba veinte años atrás, se define donde la clave de bóveda de la auténtica nueva pedagogía estriba en “es su orientación hacia la apertura constante y la indecidibilidad” (Goor, Heyting y Vreeke, 2004, p. 192).

## 6. Conclusión

Este estudio ha confirmado la variabilidad de las renovaciones pedagógicas que se desarrollan en el panorama educativo español del siglo XXI. Los hallazgos han situado a los centros educativos en un espectro dinámico donde se han encontrado desde características propias de pedagogías sólidas ancladas en la tradición hasta pedagogías líquidas adaptables y en constante cambio. También se han detectado propuestas acordes a la categoría de pedagogías gelificadas que intentan amalgamar lo mejor de ambos enfoques.

¿Es posible que se estén reconfigurando las relaciones entre aprendizaje, conocimiento y sociedad sin que los docentes ni la política educativa pueda hacer nada para evitarlo? Al explorar estas cuestiones, se abre la posibilidad de trascender tanto los planteamientos fruto de la inercia de las últimas décadas como los enfoques meramente reactivos a las novedades más o menos fundamentadas o consensuadas.

¿Tiene sentido seguir hablando de Renovación pedagógica? Esta investigación no solo valida la pluralidad inherente a las prácticas educativas contemporáneas, sino que también refuerza la necesidad de reconceptualizar o tal vez considerar obsoleto el término de “Renovación Pedagógica”.

## Referencias bibliográficas

- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), pp. 337-353. doi: <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Alvi, E. y Gillies, R. M. (2021). Promoting self-regulated learning through experiential learning in the early years of school: a qualitative case study. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), pp. 135-157. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1728739>
- Apple, M. W. (2012). *Can Education Change Society?* Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203083550>
- Ball, S. J. (2021). *The Education Debate*. Policy Press. doi: <https://doi.org/10.56687/9781447360148>
- Bauman, Z. (2009). Education in the Liquid-Modern Setting. *Power and Education*, 1(2), pp. 157-166. doi: <https://doi.org/10.2304/power.2009.1.2.157>
- Beneyto-Seoane, M., Carrete-Marín, N., Arregi-Murgiondo, X. y Domingo-Peñafiel, L. (2023). (Re)Conceptualizando la Renovación Pedagógica en España. Una Revisión Sistemática: Uma revisão sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), pp. 9-30. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.001>

- Biesta, G. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per a educadors*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. Recuperado de <https://www.rosasensat.org/producte/neurociencia-per-a-educadors-2>
- Carbonell Sebarroja, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro. Recuperado de <https://octaedro.com/libro/pedagogias-del-s-xxi>
- Child, M., Williams, D. D., Birch, A. J. y Boody, R. M. (1995). Autonomy or Heteronomy? Levinas's Challenge to Modernism and Postmodernism. *Educational Theory*, 45(2), pp. 167-189. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00167.x>
- Coluccelli, S. (2024). *El método Montessori*. Ob Stare. Recuperado de <https://obstare.com/educacion/el-metodo-montessori>
- Cornelissen, G. (2011). El papel público de la enseñanza: Mantener la puerta cerrada. En M. Simons, J. Masschelein, y J. Larrosa (Eds.), *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Miño y Dávila.
- Crockett, C. (2012). Pedagogy and Radical Equality: Rancière's Ignorant Schoolmaster. *Journal for Cultural & Religious Theory*, 12(2), pp. 163-173. Recuperado de <https://www.jcrt.org/archives/12.2/crockett.pdf>
- de la Espriella, R. y Gómez Restrepo, C. (2020). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2), pp. 127-133. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press. Recuperado de <https://cup.columbia.edu/book/scales-of-justice/9780231146807>
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galàxia Gutenberg. Recuperado de <https://www.galaxiagutenberg.com/producto/escola-daprenents>
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Publishing. doi: <https://doi.org/10.5040/9781350145016>
- Goor, R. v., Heyting, F. y Vreeke, G.-J. (2004). Beyond Foundations: Signs of a New Normativity in Philosophy of Education. *Educational Theory*, 54(2), pp. 173-192. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2004.00013.x>
- Igelmo Zaldivar, J. y Laudo Castillo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 20(1), pp. 37-56. doi: <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.17490>
- Kerschensteiner, G. (2010). *La escuela del trabajo*. Laertes.
- Ladson-Billings, G. (2021). *Culturally Relevant Pedagogy: Asking a Different Question*. Teachers College Press. Recuperado de <https://www.tcpres.com/culturally-relevant-pedagogy-9780807765913>
- Laudo Castillo, X. (2020). Pedagogías del siglo XXI: una cartografía. En J. Feu Gelis, X. Besalú Costa, y J. M. Palaudàrias Martí (Eds.), *Renovación pedagógica en España desde una mirada crítica* (pp. 139-160). Morata. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7881941>

- Luna, D., Romero Morante, J., Pineda-Alfonso, J. A. y Hunt-Gómez, C. I. (2024). "Inclination Towards Innovation": Deconstructing Neoliberal Educational Discourses from a School Context. *Societies*, 14(11), pp. 241. doi: <https://doi.org/10.3390/soc14110241>
- Martínez Bonafé, J. y Rogero Anaya, J. (2021). El Entorno y la Innovación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), pp. 71-81. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila Buenos Aires. Recuperado de <https://minoydavila.com.ar/producto/defensa-de-la-escuela-una-cuestion-publica>
- McLaren, P. (2015). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315633640>
- Miseliunaite, B., Kliziene, I. y Cibulskas, G. (2022). Can Holistic Education Solve the World's Problems: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 14(15), pp. 9737. doi: <https://doi.org/10.3390/su14159737>
- Mora, F. (2024). *Un paseo didáctico por la neuroeducación*. Alianza Editorial. Recuperado de <https://www.alianzaeditorial.es/libro/alianza-ensayo/un-paseo-didactico-por-la-neuroeducacion-francisco-mora-9788411486613>
- Morris, D. y Targ, H. (2022). The Crisis of Higher Education: Neoliberalism and the Privileging of "Innovation" in The Twenty-First Century. *Critical Criminology*, 30(3), pp. 527-540. doi: <https://doi.org/10.1007/s10612-022-09654-9>
- Neill, A. S. (2023). *Summerhill: Un enfoque radical para la crianza de los niños*. Kairós.
- Pinto Caycho, E. C. y Palacios Garay, J. P. (2022). Aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación básica alternativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), pp. 60-69. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2842>
- Prats, E. (2015). *Teorizando en Educación: Entre Erudición, Poesía y Opinionitis*. Editorial UOC. Recuperado de <https://www.torrossa.com/en/resources/an/3070546>
- Rancière, J. (2024). *Uncertain Times*. Polity Press. Recuperado de [https://www.politybooks.com/bookdetail?book\\_slug=uncertain-times--9781509558674](https://www.politybooks.com/bookdetail?book_slug=uncertain-times--9781509558674)
- Soler, J. (2009). *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: dinàmiques i tensions*. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/43097>
- Stake, R. E. (2013). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press. Recuperado de <https://www.guilford.com/books/Multiple-Case-Study-Analysis/Robert-Stake/9781593852481>
- Torrent Font, A. y Feu Gelis, J. (2020). La renovación pedagógica en Cataluña: análisis y prospectiva del tercer impulso renovador (2000-2020). En G. Gómez García, M. R. Navas-Parejo, C. Rodríguez Jiménez, y J.-C. Cruz-Campos (Eds.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 260-280). Dykinson. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7876317>
- Tse, L. (2019). *Tao Te King*. Sirio.