Revista Eletrônica Pesquiseduca
Revista do Programa de Pós-Graduaçãoem Educação
v. 18 n. 50 (2026)
set/dez
ISSN: 2177-1626

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Texto recebido em: 2026-08-15
Texto aprovado em: 2026-08-17

DOI: 10.58422/repesq.2026.e2024

Hacia una cuarta generación de la innovación educativa: una propuesta teórica radical e inclusiva

Toward a fourth generation of educational innovation: a radical and inclusive theoretical proposal

Agustín de la Herrán Gascón[1]
agustin.delaherran@uam.es
https://orcid.org/0000-0001-9156-6971
Ana Fernández Angosto[2]
ana.fernandezangosto@uam.es
https://orcid.org/0000-0001-8943-4101
Nivia Tomasa Álvarez Aguilar[3]
nivial12@yahoo.es
https://orcid.org/0000-0003-4110-8862
Ivan Fortunato[4]
ivanfrt@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0002-1870-7528

Resumen

Este ensayo teórico de orientación hermenéutica propone una teoría de la innovación educativa de cuarta generación sustentada en el enfoque radical e inclusivo de la formación. A través del análisis crítico, se examinan las tres generaciones previas (positivista, interpretativa y sociocrítica) y se evidencia su insuficiente consideración de los errores y ámbitos formativos radicales. Como respuesta, se formula una teoría evolutiva articulada en cuatro generaciones epistemológicas, donde la cuarta integra y amplía las anteriores mediante una

1. Profesor catedrático en Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid (España). E-mail: agustin.delaherran@uam.es. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9156-6971

2. Profesora asociada Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid (España). E-mail: ana.fernandezangosto@uam.es. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8943-4101

3. Profesora de Pedagogia en Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Universidad Autónoma de Nuevo León (México). E-mail: nivial12@yahoo.es. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4110-8862

4. Profesor de Educação/Pedagogia en Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga (Brasil). E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1870-7528

comprensión tridimensional de la educación (disciplinar, transversal y radical). Se concluye que esta innovación depende de ampliar la conciencia pedagógica y recuperar dimensiones formativas históricamente relegadas.

Palabras clave: Innovación educativa; teoría de la educación; conciencia.

Abstract

This hermeneutic theoretical essay proposes a fourth-generation theory of educational innovation grounded in a radical and inclusive approach to formation. Through critical analysis, three previous generations (positivist, interpretive, and sociocritical) are examined, revealing their insufficient consideration of radical errors and radical educational domains. In response, an evolutionary theory structured around four epistemological generations is formulated, where the fourth generation integrates and expands upon the previous ones through a three-dimensional view of education (disciplinary, transversal, and radical). It concludes that fourth-generation educational innovation depends on broadening pedagogical consciousness and reclaiming historically marginalized educational dimensions.

Keywords: Educational innovation; educational theory; consciousness.

Introducción

Durante las últimas décadas, la innovación educativa se ha consolidado como uno de los conceptos más influyentes de la investigación pedagógica internacional. Habitualmente se asocia a saberes disciplinares, competencias, valores, mejora escolar, transformación institucional, desarrollo docente, liderazgo pedagógico, calidad educativa, tecnologías emergentes, metodologías activas, evaluación formativa, equidad e inclusión. Sin embargo, la expansión de sus aplicaciones y significados no siempre ha ido acompañada de una reflexión equivalente sobre su propia naturaleza.

La cuestión tiene alcance práctico. La innovación suele presentarse como una de las principales respuestas a los desafíos contemporáneos de la educación. Se transforman programas, currículos e instituciones. Sin embargo, rara vez se plantea una pregunta previa: ¿qué presupuestos educativos permanecen inalterados mientras innovamos?

Autores como Fullan (2007; 2020), Hargreaves y Shirley (2020), Hopkins (2001), Zhao (2012) o la OECD (2019) han contribuido a comprender los procesos de cambio educativo. Sus aportaciones han permitido explicar cómo se producen las transformaciones escolares, cómo se sostienen las innovaciones y qué condiciones favorecen la mejora institucional. Sin embargo, sus análisis se centran en los procesos de cambio y mejora educativa, más que en una revisión explícita de los presupuestos desde los que la educación es comprendida. Su interés se orienta a la mejora de los sistemas educativos y de la enseñanza, más que al examen crítico de sus fundamentos.

Esta observación no cuestiona el valor de tales contribuciones. Precisamente porque han contribuido a definir el significado contemporáneo de la innovación educativa, resulta pertinente preguntarse qué permanece fuera de su campo de atención.

CC BY

La hipótesis de este trabajo es que la innovación educativa contemporánea se ha desarrollado sobre una comprensión parcial y externa de la educación. Su foco principal se ha dirigido a los medios, procedimientos y recursos educativos, dedicando mucha menos atención a sus fundamentos, a sus posibles errores radicales, a sus ausencias significativas y a sus dimensiones más profundas. Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación (Herrán, 2014), esta situación puede interpretarse como la expresión de un problema epistemológico más amplio, derivado de que la educación incluye dimensiones radicales, entendidas como ámbitos fundamentales, pero habitualmente ignorados o insuficientemente considerados por la teoría, la investigación y la práctica educativas. La educación no se limita a sus dimensiones visibles, reconocidas y recurrentes. Incluye también dimensiones radicales que, aun siendo fundamentales, suelen permanecer fuera de la atención científica, curricular e institucional, incluyendo los organismos supranacionales de la educación. Del mismo modo que el currículo o la formación pueden resultar incompletos cuando excluyen ámbitos educativos relevantes (Herrán; Rodríguez, 2022), la innovación educativa puede quedar limitada cuando deja fuera ámbitos pedagógicos potencialmente relevantes y útiles.

La cuestión central deja entonces de ser cómo innovar mejor para convertirse en otra más profunda: ¿qué estamos dejando fuera cuando innovamos? Esta pregunta desplaza el foco desde las respuestas hacia los marcos desde los que se formulan. Pasa de una lógica centrada exclusivamente en la mejora a otra orientada también a la ampliación de la conciencia pedagógica. No rechaza las formas dominantes de innovación educativa, pues las metodologías activas, la evaluación formativa, la inclusión educativa o la digitalización han generado avances indiscutibles. El problema surge cuando estas formas de innovación se identifican implícitamente con la totalidad del fenómeno innovador, como si la Luna se redujera a su cara visible o el océano a su oleaje.

Kuhn (1962) mostró que los paradigmas científicos permiten resolver problemas relevantes, pero generan puntos ciegos. Algo semejante ocurre en innovación educativa, que suele desarrollarse dentro de una determinada concepción que reconoce unos objetos de estudio e invisibiliza otros relacionados con la profundidad, lo interior y la conciencia.

Las innovaciones de mayor alcance formativo no son necesariamente las más nuevas. La historia de la educación sugiere que algunas de las aportaciones pedagógicas más influyentes surgieron en tradiciones clásicas orientales y occidentales. Autores como Lao Zi, Siddharta Gautama, Confucio, Sócrates, Diógenes de Sinope, Zhuang Zi o Quintiliano desarrollaron propuestas centradas en la conciencia, el autoconocimiento, la sabiduría y la formación humana que continúan planteando

desafíos a la teoría educativa contemporánea. Esta constatación obliga a distinguir entre novedad e innovación educativa, pues no toda novedad implica una innovación relevante. En ocasiones, innovar consiste en recuperar dimensiones excluidas de facto, reconocer errores fundamentales desapercibidos o reincorporar conocimientos históricamente olvidados.

El presente trabajo propone ampliar el concepto de innovación educativa mediante una perspectiva radical e inclusiva capaz de integrar tres dimensiones habitualmente escindidas: la innovación de procesos, medios y metodologías, la orientada al reconocimiento de errores radicales y la dirigida a incorporar ámbitos formativos históricamente desatendidos. Desde esta óptica, innovar puede implicar revisar presupuestos, rectificar errores, eliminar lastres y ampliar el horizonte de lo educativo. Como en un globo aerostático, algunas transformaciones educativas dependen de incorporar nuevas posibilidades y otras de desprenderse de aquello que impide elevarse. La innovación educativa no sería sólo una cuestión de cambio, sino de conciencia, desde la que la propia noción de cambio educativo puede transformarse (Herrán, 2013).

La hipótesis complementaria que orienta este trabajo es que la evolución de la innovación educativa puede interpretarse como una sucesión de generaciones epistemológicas. Cada una amplía parcialmente el campo de observación de la anterior, pero ninguna parece haber incorporado de forma explícita la dimensión radical de la educación. Desde esta perspectiva, la innovación educativa radical e inclusiva puede entenderse como una cuarta generación capaz de integrar aportaciones previas y ampliar simultáneamente sus límites epistemológicos.

En este marco, se desarrolla un ensayo teórico de orientación hermenéutica, basado en la interpretación crítica y el diálogo conceptual con autores y tradiciones que han configurado distintas concepciones de la innovación educativa. El análisis se organiza mediante la reconstrucción interpretativa de diferentes perspectivas epistemológicas sobre la innovación educativa, atendiendo a qué entienden por innovación, qué dimensiones de la educación buscan transformar y cuáles son sus límites. A partir de este diálogo, se propone una lectura evolutiva en cuatro generaciones y se identifican, para la cuarta generación, los conceptos de errores radicales y ámbitos formativos radicales, en el marco del enfoque radical e inclusivo de la formación.

Los límites del concepto dominante de innovación educativa

La innovación educativa es uno de los conceptos más utilizados de la educación contemporánea y, al mismo tiempo, uno de los menos analizados en relación con sus

presupuestos epistemológicos. Cuanto más se amplía su uso en políticas, organismos internacionales, universidades, programas de formación docente, proyectos institucionales y literatura científica, más necesaria resulta una reflexión crítica sobre los supuestos que organizan su significado.

Pese a las diferencias entre autores, corrientes y contextos, gran parte de las conceptualizaciones contemporáneas de la innovación educativa comparten un mismo horizonte de referencia. La innovación suele entenderse como un proceso de mejora relacionado con metodologías, recursos, tecnologías, evaluación, organización escolar, liderazgo pedagógico o enseñanza para el aprendizaje. Esta orientación puede observarse tanto en las teorías del cambio educativo desarrolladas por Fullan (2007), Hargreaves y Shirley (2020) o Hopkins (2001), como en los planteamientos promovidos por organismos internacionales como la OECD, la Unión Europea o la UNESCO.

Estas contribuciones han permitido comprender mejor cómo se generan, difunden y consolidan los cambios educativos. Sin embargo, comparten una característica significativa: operan dentro de una concepción previamente asumida de la educación. Dicho de otro modo, innovan en la educación, pero rara vez convierten la propia idea de educación en objeto de innovación. La diferencia es decisiva. Innovar dentro de una concepción dada supone perfeccionar respuestas. Innovar sobre esa concepción implica revisar preguntas, presupuestos y marcos de comprensión de la formación.

Desde una perspectiva radical e inclusiva, esta identificación constituye una reducción epistemológica. No porque su objeto sea erróneo, sino porque deja fuera dimensiones relevantes de la educación. El paradigma dominante de innovación educativa permite avanzar sobre ciertos problemas, pero tiende a invisibilizar otros.

Esta limitación se observa especialmente en ciertas identificaciones reductoras ampliamente normalizadas. Una parte importante de la literatura contemporánea identifica implícitamente educación y aprendizaje. De este modo, innovar equivale a mejorar procesos de aprendizaje. Biesta (2006; 2022) ha denominado a esta tendencia *learnification*, señalando el riesgo de reducir el discurso educativo a categorías exclusivamente vinculadas al aprendizaje.

Sin embargo, educación y aprendizaje no son conceptos equivalentes. El aprendizaje constituye una dimensión esencial de la educación, pero no la agota (Biesta, 2006; 2022). La educación incluye, además, procesos de rectificación, desprendimiento, maduración, autoconocimiento, descondicionamiento, meditación o evolución de la conciencia (Herrán, 2024). Cuando la educación se reduce al aprendizaje, estas dimensiones tienden a desaparecer del horizonte innovador.

Asimismo, la innovación educativa se identifica cada vez más con la incorporación de tecnologías. Inteligencia artificial, analítica del aprendizaje, plataformas digitales

o entornos virtuales constituyen hoy algunos de sus principales referentes. Sin embargo, una mirada histórica muestra que muchas de las innovaciones pedagógicas más influyentes no estuvieron asociadas a tecnologías específicas (Herrán; Fortunato, 2017). John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, Alexander Neill o Paulo Freire, entre otros muchos, transformaron la educación modificando relaciones, finalidades y concepciones pedagógicas antes que instrumentos.

La cuestión central pasa entonces a ser: ¿la innovación educativa se define por las herramientas que incorpora o por la profundidad de las transformaciones que promueve? La respuesta resulta decisiva porque permite distinguir entre novedad y profundidad. Una innovación tecnológicamente avanzada puede ser pedagógicamente superficial, del mismo modo que una propuesta aparentemente sencilla puede generar transformaciones educativas de gran alcance.

Desde esta perspectiva emerge una limitación adicional del concepto dominante de innovación educativa: su escasa atención a los errores radicales y a los ámbitos formativos históricamente excluidos. La innovación se ha orientado preferentemente hacia la mejora de lo existente, prestando mucha menos atención a aquello que podría estar equivocado o ausente en los propios fundamentos educativos.

Por ello, una comprensión más amplia de la innovación requiere complementar la lógica de la mejora con una lógica de conciencia pedagógica. No sólo preguntarse qué puede hacerse mejor, sino también qué estamos dejando de ver, dando por supuesto y qué aspectos de la educación permanecen sistemáticamente fuera de nuestras innovaciones.

Es precisamente en este punto donde la perspectiva radical e inclusiva encuentra su principal razón de ser.

El enfoque radical e inclusivo como marco para nueva innovación educativa

Las limitaciones observadas en las concepciones dominantes de la innovación educativa pueden interpretarse como la manifestación de un fenómeno más amplio: la parcialidad histórica con que se ha construido el conocimiento pedagógico. La cuestión no afecta únicamente a la innovación educativa. Alcanza también a la comprensión de la educación, la formación, el currículo, la enseñanza y la propia Pedagogía como ciencia de la educación por antonomasia.

El enfoque radical e inclusivo de la formación surge como respuesta a esta limitación epistemológica. No pretende sustituir los conocimientos pedagógicos existentes ni negar las contribuciones acumuladas por la investigación educativa. Su

finalidad es ampliar la comprensión de la educación mediante la incorporación de dimensiones sistemáticamente desatendidas por los marcos pedagógicos dominantes.

La noción de "radical" no se emplea aquí en sentido ideológico o político, sino etimológico y metafórico. Remite a la raíz, a aquello que, aun siendo fundamental para la formación humana, suele permanecer oculto, ignorado o insuficientemente desarrollado. Por su parte, el término "inclusivo" tampoco se limita a los significados asociados a la atención a la diversidad o a la inclusión educativa. Designa una voluntad epistemológica más amplia: incorporar tanto lo visible como lo inadvertido, tanto los contenidos tradicionalmente reconocidos por la educación como aquellos que han permanecido fuera de sus marcos habituales de observación. Desde esta perspectiva, la inclusión no se refiere sólo a sujetos o colectivos, sino también a conocimientos, objetos de estudio, preguntas y dimensiones formativas históricamente relegadas.

El supuesto de partida es que la educación contemporánea presenta una paradoja significativa. Nunca ha producido tanto conocimiento sobre sí misma y, al mismo tiempo, nunca han resultado tan evidentes determinadas zonas de invisibilidad. Ámbitos formativos claves como la conciencia, el autoconocimiento, el ego, la inmadurez, el adoctrinamiento, la muerte, la educación prenatal o la evolución humana continúan excluidas de la producción científica, la formación y el currículo (Herrán; Xu, 2025).

Esta situación puede relacionarse con una construcción histórica de la educación apoyada preferentemente en tradiciones derivadas de la Grecia clásica y características de Occidente, centradas en la adquisición del saber, el conocimiento y el aprendizaje. Sin embargo, grandes maestros de la tradición pedagógica clásica, como Siddharta Gautama, Lao Zi o Zhuang Zi, orientaron sus enseñanzas también al no saber, el desprendimiento, el descondicionamiento, el autoconocimiento, la conciencia y la meditación (Herrán, 2024). De la primera orientación derivan buena parte de los constructos pedagógicos contemporáneos dominantes, incluida la propia innovación educativa. El enfoque radical e inclusivo no pretende sustituir esa tradición, sino ampliarla mediante la recuperación de dimensiones formativas que tuvieron una presencia comparativamente menor en dicha construcción pedagógica.

Lo anterior recuerda la observación de Morin (2001) según la cual todo sistema de conocimiento ilumina ciertos fenómenos mientras oscurece otros. La cuestión no es si existen puntos ciegos, sino cómo responder cuando se toma conciencia de ellos. Desde esta perspectiva, el enfoque radical e inclusivo puede interpretarse como un intento sistemático de identificar, analizar e incorporar aquellas dimensiones que permanecen fuera del campo pedagógico convencional.

Una de sus principales contribuciones ha sido la formulación del currículo radical e inclusivo (Herrán; Rodríguez, 2022), que incorpora a las dimensiones disciplinares y

transversales convencionalmente reconocidas una dimensión radical complementaria, centrada en el educador. Desde esta perspectiva, la educación puede interpretarse como una realidad integrada por dimensiones disciplinares, transversales y radicales. Esta última complementa las anteriores con ámbitos formativos cuya relevancia humana contrasta con su escasa presencia en la investigación, los currículos y las prácticas educativas habituales.

Se consideran radicales aquellos ámbitos formativos que, siendo fundamentales para la educación y para la condición humana, suelen permanecer escasamente demandados, insuficientemente desarrollados por la educación convencional y alejados de los discursos educativos predominantes. Entre ellos pueden reconocerse la conciencia, el autoconocimiento, la humanidad, la muerte, la educación prenatal, el adoctrinamiento, la inmadurez, el ego o la evolución humana.

Su incorporación no responde a una lógica acumulativa. No se trata de añadir contenidos a un currículo ya saturado, sino de reconocer que la educación puede ser más amplia y profunda de lo que habitualmente se supone. La dimensión radical aporta profundidad a la educación y transforma su estructura formativa.

A diferencia de las dimensiones disciplinares y transversales, la dimensión radical no se refiere principalmente a un currículo destinado a los alumnos. Su primer destinatario es el educador. Requiere ser elaborada, comprendida e interiorizada por quienes educan. Su influencia formativa depende menos de su enseñanza explícita que de su incorporación a la conciencia pedagógica del docente. Como ocurre con las raíces de un árbol, su presencia puede pasar inadvertida y, sin embargo, sostener silenciosamente el conjunto. La profundidad radical no se añade a la educación desde fuera; la nutre y se expresa a través de las dimensiones disciplinares y transversales convencionales.

Esta perspectiva tiene implicaciones directas para la innovación educativa. Si el currículo puede estar incompleto, también puede estarlo la innovación. Del mismo modo que existen ámbitos formativos históricamente excluidos del currículo, pueden existir ámbitos innovadores excluidos de las definiciones dominantes de innovación educativa. Desde esta óptica, la innovación contemporánea ha ampliado extraordinariamente recursos, procedimientos y estrategias de cambio, pero mucho menos el campo de aquello que considera susceptible de innovación, prestando menor atención a sus fundamentos, a sus errores de base y a sus posibles ausencias.

El resultado es paradójico: la innovación transforma continuamente la educación sin convertir con la misma frecuencia la propia idea de educación en objeto de innovación. Aquí reside la principal aportación del enfoque radical e inclusivo al debate sobre la innovación educativa. La pregunta deja de ser únicamente cómo

innovar mejor e incorpora otra complementaria: ¿qué entendemos por educación cuando innovamos? O, en términos más radicales, ¿qué aspectos de la educación permanecen sistemáticamente fuera de nuestras innovaciones? Tales preguntas desplazan la atención desde los medios hacia los fundamentos. Por ello, el enfoque radical e inclusivo no interpreta la innovación exclusivamente como incorporación de novedades. También la concibe como un proceso de profundización de la comprensión pedagógica de la educación.

Esta ampliación puede adoptar dos formas complementarias: el reconocimiento de errores radicales, entendidos como supuestos, sesgos o limitaciones invisibilizados que condicionan profundamente la educación, y la incorporación de ámbitos formativos desatendidos que amplían el campo de aquello que puede considerarse legítimamente educativo. Ambos movimientos responden a una misma lógica: no buscan sustituir la innovación educativa existente, sino ampliar sus límites.

Si la educación puede comprenderse como una realidad tridimensional, integrada por dimensiones disciplinares, transversales y radicales, la innovación educativa también puede reinterpretarse desde esa misma estructura. La profundidad de una innovación dependerá entonces no sólo de aquello que transforma, sino también de la dimensión educativa sobre la que actúa. Los apartados siguientes desarrollan ambas posibilidades de ampliación mediante el reconocimiento de errores radicales y la incorporación de ámbitos formativos radicales.

Los errores radicales de nuestra educación como objeto de innovación educativa

La innovación educativa se ha configurado históricamente en torno a una lógica de mejora. Su vocabulario habitual remite a eficacia, equidad, transformación, calidad, creatividad o desarrollo. Desde esta perspectiva, innovar equivale a incorporar algo valioso o a perfeccionar aquello que ya existe. Sin embargo, esta interpretación presupone que los fundamentos sobre los que opera son suficientemente correctos y que los principales problemas educativos derivan de carencias o necesidades de actualización.

Esta presuposición merece ser examinada críticamente. No todos los problemas educativos proceden de lo que falta ni se satisfacen con conocimientos (o adquisiciones de significados). Algunos pueden originarse en aquello que sobra, en lo que se da por supuesto o en determinadas concepciones cuya normalización impide reconocer su carácter problemático. Si esto es así, innovar no consistiría únicamente en añadir, sino también en revisar, rectificar o eliminar.

La literatura internacional sobre innovación educativa ha prestado una atención preferente a los procesos de mejora, cambio y transformación. En contraste, apenas ha explorado la posibilidad de que existan errores profundos relacionados con los propios fundamentos de la educación. La pregunta dominante ha sido cómo mejorar la educación. Mucho menos frecuente ha sido preguntarse qué estamos haciendo mal en educación, por qué nuestros currículos no pueden educar cabalmente o si, considerada globalmente, nuestra educación pudiera estar radicalmente equivocada (Herrán; Xu, 2025).

Desde el enfoque radical e inclusivo, esta cuestión conduce al concepto de error radical (Herrán; Xu, 2025). Un error radical es una equivocación grave que afecta a las raíces de la educación y cuya influencia resulta especialmente intensa, porque alcanza a todo y suele pasar inadvertido. En sentido estricto, los errores radicales comparten seis rasgos: suelen permanecer invisibilizados; se consideran normales o inevitables; no son objeto de estudio de la Pedagogía, de otras Ciencias de la Educación ni de organismos supranacionales; condicionan la teoría, la práctica educativa y la vida personal y social; se reproducen personal, social e institucionalmente sin conciencia pedagógica, y generan efectos formativos profundos rara vez atribuidos a su condición de error.

Esta definición permite distinguir los errores radicales de otros más visibles. La dignidad de la profesión docente, la práctica de la educación inclusiva sin formación ni recursos, una metodología mejorable o una política mal diseñada pueden advertirse o corregirse sistemáticamente y en un plazo definido. Los errores radicales son más difíciles de identificar porque forman parte de la estructura desde los que se interpreta la realidad educativa. No son anomalías del sistema, sino parte de lo que éste considera normal.

La metáfora de las raíces ayuda a comprender esta situación. Los problemas que afectan a las ramas, las flores o los frutos suelen detectarse con facilidad y opacan la comprensión del conjunto. Los que afectan a las raíces pueden permanecer ocultos durante largos periodos, aunque condicionen silenciosamente su desarrollo. Algo semejante ocurre en la educación y la innovación educativa. Los sistemas educativos disponen de numerosos mecanismos para detectar y tratar problemas visibles, pero muchas menos herramientas para reconocer errores relacionados con sus fundamentos, aunque sus efectos externos permitirían identificarlos indirectamente.

El resultado puede ser paradójico. Una innovación puede transformar competencias, metodologías, tecnologías o estructuras organizativas y, a la vez, conservar intactos algunos de los supuestos que limitan más profundamente el desarrollo educativo.

Por ello, el reconocimiento científico de errores radicales constituye una forma específica de innovación, pues amplía la conciencia crítica sobre la propia educación. Innovar puede significar crear, pero también autocriticarse y rectificar. Puede consistir en desarrollar nuevas posibilidades, pero también en disolver identificaciones con creencias, inercias o prácticas que obstaculizan dicho desarrollo.

Esta observación permite distinguir dos dinámicas complementarias del cambio educativo. La primera responde a una lógica aditiva, basada en el conocimiento. Su finalidad es incorporar recursos, significados, tecnologías, metodologías o procedimientos nuevos. La segunda responde a una lógica depurativa. Su finalidad es reconocer errores, desmontar sesgos, cuestionar presupuestos y desprenderse de aquello que limita una comprensión más amplia de la educación. Cuando afecta a hábitos, saberes, estereotipos o prejuicios, puede hablarse de desaprendizaje. Éste forma parte de procesos más amplios y profundos relacionados con la pérdida, la contención, la eliminación o el desprendimiento del ego humano y del ego docente (Herrán; González, 2002).

La innovación educativa contemporánea se ha desarrollado preferentemente desde la primera lógica. El enfoque radical e inclusivo propone incorporar también la segunda. Ambas son necesarias. Sin embargo, cuando la dimensión depurativa desaparece, la innovación corre el riesgo de acumular transformaciones sobre fundamentos insuficientemente revisados.

En este contexto adquiere relevancia el concepto de desempeoramiento, término acuñado por Manuel Gascón Hernández (1994, comunicación personal). Mientras la innovación educativa convencional asocia el cambio con la mejora, el enfoque radical e inclusivo incorpora también el desempeoramiento, entendido como el paso de una situación mala a otra menos peor, mediante el reconocimiento y la eliminación de errores. Cuando éstos son estructurales, el primer paso puede consistir en tomar conciencia y en dejar de empeorar desde procesos orientados más allá de los egos. Desde esta perspectiva, el desempeoramiento puede constituir la condición o fase previa a la mejora.

La historia del conocimiento ofrece numerosos ejemplos de esta dinámica. La superación del geocentrismo, del fijismo biológico, de determinadas concepciones médicas o de la exclusión educativa no comenzó añadiendo nuevos conocimientos, sino reconociendo errores profundamente arraigados. Ocurrió con la condena de Galileo, con la resistencia a aceptar la importancia de la higiene de las manos, con el reconocimiento del derecho universal a la educación o con otros procesos sociales e institucionales sostenidos pese a sus efectos perjudiciales. El avance dependió tanto de lo incorporado como de lo abandonado. Algo semejante ocurre en educación, donde

inercias, formas de adoctrinamiento, creencias pedagógicas, mala práctica o prácticas normalizadas pueden mantenerse durante décadas sin reconocerse como errores, porque los egos dificultan o impiden su rectificación.

La educación no debería constituir una excepción. Desde esta óptica, pueden considerarse candidatos legítimos a error radical y, por tanto, objetos potenciales de innovación la identificación entre educación y aprendizaje, entre educación inclusiva y atención a la diversidad, entre formación y desarrollo de competencias, la naturalización del adoctrinamiento o la desvinculación de la educación del ego humano, la conciencia, una humanidad más unida, el amor o la evolución humana (Herrán; Xu, 2025).

La cuestión no consiste en afirmar dogmáticamente que todos ellos sean errores radicales, sino en reconocer la legitimidad pedagógica de su examen y que su exclusión sistemática empobrece la innovación educativa. Mientras la innovación dominante se orienta a lo que debe añadirse, una innovación ampliada atendería también a aquello que merece revisarse, cuestionarse o eliminarse.

En este sentido, la consideración de los errores radicales amplía y profundiza el significado de la innovación educativa. Innovar sería también reconocer cegueras y miopías (Herrán, 2026), trascender normalidades (Kuhn, 1970), revisar presupuestos y renovar pedagógicamente la educación y la propia Pedagogía.

Desde esta perspectiva, el reconocimiento de los errores radicales no constituye una cuestión secundaria ni preliminar, sino una condición necesaria para que las transformaciones educativas se desarrollen sobre fundamentos más conscientes y mejor examinados. Cuando la educación incorpora errores radicales, innovar puede no ser suficiente (Herrán, 2020). Antes puede ser necesario reconocerlos.

Los ámbitos formativos radicales como objeto de innovación educativa

Si los errores radicales orientan la atención hacia aquello que requiere reconocimiento, revisión o rectificación, los ámbitos formativos radicales remiten a ámbitos educativos desatendidos e insuficientemente desarrollados cuya incorporación puede ampliar significativamente la comprensión y el sentido de la educación y de la innovación educativa.

La innovación contemporánea ha ampliado los medios de la educación mediante transformaciones metodológicas, tecnológicas, organizativas y evaluativas. Sin embargo, apenas ha incorporado cambios estructurales en el enfoque de la educación ni en los ámbitos formativos considerados objeto de innovación educativa. Desde el enfoque radical e inclusivo, esto se traduce en la existencia de ausencias formativas radicales: dimensiones, procesos o constructos que, pese a su relevancia

para la formación humana, apenas ocupan espacios significativos en los currículos, la investigación educativa, la formación docente, las políticas institucionales y la comunicación didáctica (Herrán; Rodríguez, 2022). Esta exclusión raramente es explícita y suele responder a que aquello que no se considera pedagógico tampoco se considera innovable.

Se consideran radicales aquellos ámbitos formativos que, siendo fundamentales para la educación y profundamente necesarios, apenas se demandan, ni son investigados por la Pedagogía, permanecen alejados de los discursos de las organizaciones supranacionales de educación y, sin embargo, suelen ser reconocidos por educadores particularmente conscientes y pedagógicamente sensibles. Su relevancia pedagógica no es local ni coyuntural, sino perenne y universal; su alcance trasciende contextos históricos y sincrónicos concretos, y su incorporación puede ampliar significativamente la comprensión de la educación, favoreciendo el paso de una educación centrada en el aprendizaje a otra que, sin excluirlo, se oriente, además, a una vida más consciente.

Aunque afectan profundamente a la formación humana, estos ámbitos continúan ocupando posiciones marginales en buena parte de la teoría pedagógica, la investigación educativa y los sistemas educativos (Morin, 2001; Herrán, 2025). Entre ellos se encuentran tanto ámbitos deseables, como la conciencia, el autoconocimiento esencial, el amor o la meditación, como otros cuyo valor formativo deriva precisamente de su reconocimiento y eventual superación, como el ego, la inmadurez generalizada, la mediocridad, la barbarie o la estupidez humana.

En conjunto, cuestionan una de las inercias más arraigadas de la educación moderna: la identificación de la formación con el aprendizaje o la adquisición de conocimientos, en convergencia con la crítica de Biesta (2006; 2022), pero ampliándola. Desde esta perspectiva, educar no consiste únicamente en incorporar, sino también en descondicionarse, desidentificarse, eliminar, desprenderse, rectificar y desaprender. Asimismo, ámbitos como la meditación muestran que la formación puede desarrollarse mediante procesos de observación consciente y autoconocimiento profundo, no reducibles ni a la adquisición ni a la pérdida de contenidos (Krishnamurti, 2008).

Hacia una teoría de la innovación educativa radical e inclusiva

Los apartados precedentes han evidenciado dos limitaciones complementarias de la innovación educativa contemporánea: la escasa atención a los errores radicales y la exclusión de ámbitos formativos relevantes del horizonte innovador. Ello sugiere que la innovación dominante opera sobre una delimitación previa de aquello que se

reconoce como educativo. Desde esta perspectiva, la cuestión principal pasa a ser: ¿qué concepción de educación orienta aquello que reconocemos como innovación?

La pregunta resulta especialmente relevante porque parte de las definiciones contemporáneas de innovación educativa se apoyan en categorías relativamente estables, como aprendizaje, currículo, enseñanza, competencias, evaluación, liderazgo o mejora institucional (Fullan, 2007; OECD, 2019; Zhao, 2012). Sin cuestionar su importancia, el enfoque radical e inclusivo sostiene que ninguna de ellas basta para comprender la complejidad-conciencia de la educación ni, por tanto, el alcance potencial de la innovación educativa.

La tesis central de este trabajo es que la innovación educativa puede interpretarse mediante una teoría evolutiva de carácter epistemológico. Esta teoría entiende la evolución de la innovación educativa como un proceso de ampliación progresiva de los objetos de innovación, de los modos de comprender la educación y de la conciencia pedagógica desde la que ésta se interpreta. Desde esta perspectiva, las distintas generaciones se entienden como configuraciones epistemológicas relativamente coherentes que pueden coexistir, complementarse e integrarse y que amplían progresivamente el campo de observación de la educación.

Desde esta perspectiva, puede distinguirse una primera generación de innovación educativa asociada a enfoques positivistas, tecnológicos o tecnocráticos, representados paradigmáticamente por autores como Tyler (1949) y Bloom (1956). Su objeto principal de innovación son los recursos, las metodologías, las tecnologías, la organización, la eficacia de la enseñanza, el rendimiento, los resultados y la mejora de los sistemas educativos. La educación se interpreta prioritariamente como un proceso susceptible de optimización mediante procedimientos técnicamente fundamentados.

La segunda generación se vincula a perspectivas interpretativas, representadas por autores como Stenhouse (1975) y Eisner (2002). Su atención se desplaza hacia los significados, las culturas escolares, las experiencias de docentes y estudiantes, los contextos educativos y los procesos de construcción de sentido. La innovación deja de centrarse exclusivamente en la eficacia de los medios para atender también a la comprensión de quienes participan en la educación.

La tercera generación se asocia a enfoques sociocríticos y posmodernos, representados por autores como Paulo Freire y Henry Giroux. Su objeto principal de innovación incluye las relaciones de poder, las desigualdades, los mecanismos de exclusión, la transformación social, la justicia social, la diversidad, la inclusión, la emancipación y el cuestionamiento crítico de estructuras culturales, ideológicas y políticas. Aunque frecuentemente se asocia a procesos de renovación pedagógica radical,

dicha radicalidad suele referirse a transformaciones curriculares, metodológicas, institucionales, sociales o ideológicas.

Sin embargo, incluso cuando la innovación incorpora la crítica de las relaciones de poder, las desigualdades y los procesos de transformación social, permanece abierta una cuestión de otro orden: *¿pueden constituir objetos de innovación los propios presupuestos desde los que la educación interpreta al sujeto, la formación, el aprendizaje y la realidad educativa?* Estos presupuestos permanecen normalizados, poco visibles y no problematizados, condicionan profundamente la teoría y la práctica educativa. Es en este desplazamiento donde se sitúa la propuesta de una cuarta generación.

La cuarta generación, propuesta desde el enfoque radical e inclusivo, incorpora las aportaciones de las tres generaciones anteriores y las amplía mediante la integración explícita de la dimensión radical de la educación. Desde esta perspectiva, la evolución de la innovación educativa puede interpretarse como una progresiva ampliación de su campo epistemológico: desde los medios y resultados educativos, hacia los significados y experiencias; desde éstos hacia las relaciones de poder y la transformación social; y desde ellas hacia los fundamentos pedagógicos, la conciencia, los errores radicales y los ámbitos formativos radicales de la educación. Su atención se dirige al reconocimiento de errores radicales, a la incorporación de ámbitos formativos radicales, a la ampliación de la conciencia pedagógica y a la revisión crítica de los presupuestos desde los que se comprende la propia educación. Su finalidad no es sustituir las generaciones precedentes, sino incluirlas en una comprensión más amplia, compleja, consciente y coherente de la formación, acorde con su inherente complejidad.

En consecuencia, una innovación será tanto más profunda cuanto mayor sea su capacidad para reconocer errores, incorporar dimensiones excluidas y revisar críticamente los supuestos desde los que se comprende la educación. Desde esta perspectiva, conviene distinguir entre innovar en la educación y renovar radicalmente la educación y la Pedagogía. La mayor parte de la literatura especializada se ocupa de la primera cuestión, legítima y necesariamente. Sin embargo, cuando los fines, presupuestos y límites del campo educativo permanecen inalterados, la innovación queda circunscrita a un paradigma dado: mejora respuestas, pero apenas cuestiona su marco y las preguntas que las originan. Renovar radicalmente la educación y la Pedagogía implica, por el contrario, revisar críticamente esos marcos de comprensión, incluyendo sus errores, ausencias, condicionamientos y posibilidades de evolución epistemológica y profesional.

Desde esta lógica puede proponerse una definición provisional de innovación educativa de cuarta generación: una forma de innovación orientada a ampliar la conciencia pedagógica mediante la revisión crítica de los supuestos desde los que se

comprende la educación, el reconocimiento de errores radicales y la incorporación de ámbitos formativos radicales relevantes para la formación humana. Su objeto de innovación no se limita a procesos, significados, estructuras sociales o relaciones de poder, sino que alcanza los fundamentos pedagógicos, las ausencias formativas relevantes y las condiciones de conciencia desde las que se interpreta y desarrolla la educación. Su relevancia no depende únicamente de la novedad de las respuestas que aporta, sino de la amplitud, profundidad y complejidad de las preguntas educativas que permite formular. Desde esta perspectiva, innovar no consiste sólo en transformar prácticas o sistemas, sino también en ampliar la comprensión de la educación y de la formación.

Si la innovación educativa de cuarta generación amplía la comprensión de la educación y de la formación, también parece necesario preguntarse cómo esta ampliación se traduce en la acción pedagógica cotidiana. En este sentido, la cuestión no remite únicamente a nuevos métodos o recursos, sino a la necesidad de repensar la dimensión didáctica de la innovación. Es precisamente en la Didáctica donde la ampliación ontológica y epistemológica encuentra su realización práctica, al orientar las decisiones pedagógicas que emergen de las circunstancias concretas de la enseñanza.

En esta dirección, la Didáctica Circunstancial (Fortunato, 2026) propone comprender la acción docente a partir de las circunstancias concretas en las que la enseñanza acontece, reconociendo que estas no constituyen únicamente el contexto de aplicación de una propuesta educativa, configurando las propias decisiones y saberes docentes. Desde esta perspectiva, innovar didácticamente implica no solo incorporar nuevas formas de enseñar, sino también construir y reconstruir la acción pedagógica en diálogo con los sujetos, las situaciones y las condiciones concretas de la enseñanza.

En este proceso, la teoría de la educación y de la formación resultan fundamentales. Sin embargo, nuevas comprensiones pedagógicas pueden verse obstaculizadas cuando conocimientos, creencias y fundamentos asumidos se transforman en certezas no examinadas. En tales casos, el obstáculo no radica en la epistemología ni en el conocimiento mismo, sino en la rigidez paradigmática y en el ego que interpreta, sostiene y se identifica con ellos. Desde esta perspectiva pueden distinguirse cinco niveles complementarios de innovación educativa:

- El primero corresponde a la innovación disciplinar y se orienta a la renovación de los saberes propios de cada campo de conocimiento.
- El segundo se refiere a la innovación transversal, vinculada a competencias, valores, virtudes y cuestiones compartidas por distintas áreas curriculares.
- El tercero comprende la innovación metodológica, centrada en recursos, tecnologías, evaluación, organización y procesos de enseñanza y aprendizaje.

- El cuarto nivel es paradigmático y afecta a teorías educativas, modelos formativos, concepciones curriculares y marcos de interpretación pedagógica.
- El quinto corresponde a la innovación radical e inclusiva, orientada a las raíces de la educación, a sus errores más profundos y a ámbitos formativos históricamente relegados. Se vincula con la dimensión radical de la educación, entendida como la profundidad formativa que fundamenta, nutre y amplía las dimensiones disciplinares y transversales.

Desde el enfoque radical e inclusivo, la raíz de la educación no se localiza principalmente en sistemas, currículos o metodologías, sino en la formación de quienes los generan. Por ello, la innovación más profunda también se aplica a los educadores, comenzando por su propia educación. En una dirección convergente, Álvarez Aguilar (2019) subraya que la innovación educativa ha de comenzar por el propio que debe comprenderse no sólo como sujeto que innova, sino como objeto de transformación. Esta exigencia de coherencia formativa enlaza con algunas de las primeras pedagogías de la historia, como las de Lao Zi o Confucio, hoy relativamente ausentes de la educación convencional, para quienes formación y conciencia eran inseparables.

Estos niveles no son excluyentes ni jerárquicos en términos de valor. Cada uno responde a necesidades educativas diferentes, aunque la profundidad innovadora aumenta cuando una propuesta articula varios simultáneamente, especialmente mediante revisiones paradigmáticas y radicales.

La teoría propuesta integra dos dinámicas complementarias de innovación. La primera responde a una lógica de adición y se expresa mediante la incorporación de conocimientos, recursos, tecnologías, competencias o procedimientos. La segunda responde a una lógica de descondicionamiento y se orienta al reconocimiento y superación de ego, errores, sesgos, inercias institucionales, formas de adoctrinamiento y cegueras epistemológicas. Mientras la innovación educativa contemporánea se ha desarrollado preferentemente desde la lógica de adición, el enfoque radical e inclusivo la integra con una lógica complementaria de descondicionamiento, reconocimiento de errores y ampliación de la conciencia pedagógica.

Así, la innovación educativa radical e inclusiva amplía el concepto de innovación educativa al extender su acción desde los medios de la educación hacia quienes la desarrollan, sus fundamentos, límites y posibilidades aún no exploradas.

Discusión: hacia una ampliación radical e inclusiva de la innovación educativa

La teoría propuesta comparte con la literatura contemporánea sobre innovación educativa la convicción de que la educación necesita transformarse para responder a los desafíos de cada época. Sin embargo, difiere de ella en el alcance, profundidad y objeto

de esa transformación. Mientras gran parte de la investigación internacional se orienta a innovar dentro de determinadas concepciones de educación, la perspectiva radical e inclusiva plantea la necesidad de innovar también sobre ellas. El desplazamiento resultante no se limita a la mejora de prácticas, procesos o resultados, sino que alcanza a los marcos epistemológicos que delimitan aquello que puede considerarse educación y, por tanto, innovación educativa.

Desde esta perspectiva, la discusión se articula en torno a seis ámbitos especialmente relevantes para la teoría propuesta: el cambio educativo, el aprendizaje, la transformación, la complejidad, el currículo y la tradición pedagógica. Su análisis permite identificar coincidencias, diferencias y aportaciones específicas del enfoque radical e inclusivo, así como delimitar con mayor precisión su contribución al campo de la innovación educativa:

a) ***Innovación educativa y cambio educativo:*** Las teorías contemporáneas del cambio educativo han explicado cómo se producen y sostienen las transformaciones institucionales (Fullan, 2007; Hargreaves; Shirley, 2020; Hopkins, 2001). La innovación educativa radical e inclusiva coincide con estas aportaciones, pero añade una pregunta complementaria: qué ocurre cuando los propios marcos desde los que se interpreta la educación requieren revisión. Incluso desde perspectivas convencionales se ha observado que determinadas reformas modifican aspectos visibles, mientras algunos supuestos de fondo permanecen estables (Tyack; Cuban, 1995). El problema no reside sólo en transformar sistemas educativos, sino también en examinar críticamente los límites epistemológicos desde los que definen qué merece ser enseñado, investigado o innovado.

b) Innovación educativa y aprendizaje: La propuesta desarrollada converge parcialmente con la crítica formulada por Biesta (2006; 2022) a la progresiva reducción de la educación al aprendizaje. Al cuestionar la denominada learnification of education, mostró que la educación incluye dimensiones irreductibles al aprendizaje y que la identificación entre ambos conceptos empobrece la reflexión pedagógica.
La teoría aquí propuesta comparte esta observación y preocupación, pero amplía su alcance: además de cuestionar la reducción de la educación al aprendizaje, favorecida por una creciente psicologización de la educación, denuncia otras exclusiones sistemáticas que afectan a ámbitos radicales como la conciencia, el autoconocimiento esencial, la madurez, el ego, la unidad del ser humano o la evolución humana, entre otros. Desde esta perspectiva, la formación desborda el marco habitual del aprendizaje y la educación convencional e incorpora ámbitos formativos tanto indeseables como deseables. Entre ellos destaca la meditación, probablemente la metodología educativa más antigua de la historia, entendida no como técnica o mindfulness, sino como vía de conciencia y autoconocimiento profundo (Krishnamurti, 2008), más allá de los procesos de adquisición, aprendizaje, conocimiento, descondicionamiento o pérdida.

c) ***Innovación y transformación:*** La proximidad con las teorías transformativas es igualmente evidente. Autores como Mezirow (1991), O'Sullivan (1999) o Sterling (2001) han defendido la necesidad de transformaciones profundas capaces de afectar a marcos de significado, visiones del mun-

do y formas de comprensión de la realidad.
La innovación educativa radical e inclusiva coincide con estas perspectivas en que las transformaciones relevantes no pueden limitarse a cambios externos, sean técnicos o procedimentales. En este sentido, la propuesta puede interpretarse como un segundo nivel de innovación, en la medida en que, sin renunciar a las transformaciones convencionales, desplaza la atención hacia los marcos de conciencia desde los que la educación es comprendida, desarrollada e innovada. Sin embargo, incorpora dos elementos que raramente aparecen formulados de manera explícita en dichas teorías: la consideración sistemática de los errores radicales y la incorporación de ámbitos formativos radicales como objetos legítimos de innovación. La cuestión no consiste sólo en transformar formas de comprensión. Consiste también en identificar lo que la educación continúa sin ver.

d) ***Innovación y pensamiento complejo:*** La relación con la obra de Morin resulta especialmente significativa. Su teoría de la complejidad ha mostrado la necesidad de superar reduccionismos y fragmentaciones características del conocimiento moderno (Morin, 2001; 2011). La propuesta radical e inclusiva comparte esta aspiración y puede entenderse como un desarrollo específicamente pedagógico de dicho horizonte. Sin embargo, introduce una diferencia relevante. La complejidad permite reconocer la multidimensionalidad de la educación, pero no determina necesariamente cuáles son las dimensiones que permanecen excluidas. Por ello, el enfoque radical e inclusivo no pretende únicamente complejizar la comprensión de la educación. Aspira además a identificar y reincorporar ámbitos que han permanecido sistemáticamente marginados del discurso pedagógico.

e) ***Innovación y teoría curricular:*** La conexión con la teoría curricular es igualmente relevante. Las aportaciones de Pinar (2012), Apple (2019) y Giroux (2020) han contribuido decisivamente a mostrar que el currículo nunca es neutral. Todo currículo implica inclusiones, exclusiones y determinadas opciones culturales, políticas y éticas. La teoría del currículo radical e inclusivo coincide con esta premisa, pero desplaza la atención hacia una cuestión complementaria: no sólo qué contenidos incluye el currículo, sino cuáles quedan fuera de él pese a su relevancia formativa. Esta misma lógica se proyecta sobre la innovación educativa. No basta con analizar las innovaciones que se promueven. Resulta igualmente necesario preguntarse cuáles permanecen fuera de los marcos desde los que se define la innovación. Desde esta perspectiva, toda teoría de la innovación educativa requiere también una teoría de sus exclusiones. Cuando esta revisión no se produce, la innovación puede tender a desarrollarse sobre contenidos, enfoques y objetos recurrentes, girando una y otra vez sobre los mismos referentes. A este fenómeno podría denominarse, metafóricamente, "epistemología de la lavadora" (Herrán; Xu, 2025): una dinámica caracterizada por el movimiento permanente sin una renovación equivalente de los fundamentos, los objetos o los horizontes de la Pedagogía y la Didáctica.

f) ***Innovación y tradición pedagógica clásica:*** La propuesta cuestiona la identificación habitual entre innovación, novedad y progreso histórico. Tradiciones pedagógicas desarrolladas por Siddharta Gautama, Lao Zi, Confucio, Zhuang Zi o Quintiliano otorgaron una importancia central a la conciencia, la sabiduría, el autoconocimiento y la

formación interior. Su consideración muestra que innovaciones pedagógicas profundas pueden consistir en recuperar dimensiones relegadas más que en introducir contenidos completamente nuevos.

g) Innovación y Didáctica como epistemología de la praxis: Si la innovación educativa radical e inclusiva amplía los marcos ontológicos y epistemológicos desde los cuales se comprende la educación, esta ampliación también interpela la manera de concebir y desarrollar la acción docente. Innovar, por tanto, no consiste únicamente en incorporar nuevos métodos, recursos o procedimientos, sino también en comprender la Didáctica como espacio de construcción de conocimiento en y desde la praxis educativa, replanteando, finalmente, la concepción secular de enseñar todo a todos formulada por Comenio.
Desde esta perspectiva, la Didáctica puede entenderse como una epistemología de la praxis, en la medida en que el conocimiento sobre la enseñanza no sólo orienta la acción, sino que también emerge de la interpretación de las circunstancias concretas en las que tiene lugar el encuentro educativo. Esta comprensión de la Didáctica resulta especialmente coherente con una innovación educativa de cuarta generación, en la medida en que desplaza la atención desde la aplicación de respuestas previamente establecidas hacia la construcción situada del conocimiento pedagógico. En esta dirección se sitúa la Didáctica Circunstancial propuesta por Fortunato (2026; in press), desarrollada a partir de Ortega y Gasset, como una perspectiva que comprende la enseñanza como algo muy diferente de la mera transmisión de saberes curriculares. Se trata de una forma de concebir la acción docente a partir de las circunstancias vividas en cada situación educativa, cuyo trabajo educativo nace de los conocimientos, deseos, inquietudes y anhelos de todas las personas involucradas: estudiantes y docente(s).

h) ***Aportaciones del enfoque radical e inclusivo a la innovación educativa:*** La principal contribución de esta propuesta consiste en reinterpretar la innovación educativa como una ampliación epistemológica de la educación y de la formación de quien la concibe y realiza, y no sólo como una estrategia de mejora. Frente a las concepciones predominantes, centradas en políticas, competencias, saberes disciplinares, valores, metodologías, recursos, tecnologías, aprendizajes u organizaciones, la perspectiva radical e inclusiva amplía el campo de aquello que puede reconocerse como objeto legítimo de innovación. Esta propuesta puede sintetizarse en cinco aportaciones principales:

- En primer lugar, desplaza el foco de la innovación desde los medios educativos hacia la educación misma y la formación de los sujetos que la impulsan. La cuestión ya no se limita a cómo y qué innovar, sino también a qué comprensión de la educación orienta la innovación y cuáles son los límites desde los que se define y reconoce.
- En segundo lugar, incorpora los errores radicales como objeto legítimo de innovación educativa. Desde esta perspectiva, innovar también consiste en reconocer limitaciones y errores normalizados, revisar supuestos profundamente arraigados y rectificar desorientaciones que afectan a las raíces de la educación.
- En tercer lugar, amplía el campo de la innovación mediante la incorporación de ámbitos formativos radicales especialmente pertinentes para educadores e investigadores, tradicionalmente excluidos o insuficientemente desarrollados por

la teoría y la práctica educativas. Cuestiones como el ego humano y docente y sus implicaciones, la conciencia, el autoconocimiento esencial, la humanidad, la muerte, la inmadurez social generalizada y la mediocridad asociada, la estupidez humana, la educación prenatal o la pedagogía del saber y del no saber dejan de interpretarse como temas periféricos para considerarse posibles objetos clave de innovación educativa.

- En cuarto lugar, entiende la innovación como una doble dinámica de adquisición de significados y descondicionamiento. Innovar implica tanto incorporar posibilidades nuevas como reconocer el ego, revisar inercias, sesgos, identificaciones y obstáculos que limitan la formación y el desarrollo educativo. La innovación también alcanza los presupuestos epistemológicos y didácticos desde los cuales se comprende y organiza la enseñanza, cuestionando las concepciones normalizadas sobre el sujeto, el aprendizaje, la formación y la acción docente. En este sentido, la Didáctica Circunstancial concreta esta ampliación al comprender la enseñanza como una praxis situada, en la que los saberes y las decisiones docentes se construyen y reconstruyen en diálogo con las circunstancias concretas de cada situación educativa.
- En quinto lugar, propone comprender la innovación educativa como un proceso de ampliación de la conciencia pedagógica desde la complejidad y más allá del ego. Desde esta perspectiva, las innovaciones más útiles serían aquellas que ampliasen las coordenadas desde las que la educación es comprendida y favoreciese su evolución como tránsito del ego a la conciencia.

En conjunto, estas aportaciones sostienen que la innovación educativa contemporánea se desarrolla sobre una comprensión parcial de la educación, que existen errores radicales insuficientemente considerados por la investigación educativa y ámbitos formativos radicales sistemáticamente excluidos de las agendas educativas e innovadoras.

La innovación educativa radical e inclusiva no pretende sustituir las formas dominantes de innovación, sino integrarlas en un marco más amplio, sustentado en la complejidad y la conciencia, que permita actuar simultáneamente sobre los sujetos, los procedimientos, los marcos de comprensión y las dimensiones radicales de la formación humana, comenzando por la propia formación. Desde esta óptica, al reto de cómo innovar para mejorar la educación se añade el de cómo desarrollar una innovación más compleja, consciente y coherente. Ésta es, precisamente, la tesis central defendida en este trabajo.

Conclusiones

La innovación educativa se ha consolidado como uno de los principales referentes del discurso pedagógico contemporáneo. Sin embargo, su expansión y orientación a la práctica ha ido acompañada de escasa reflexión sobre los presupuestos educativos que orientan su significado y desarrollo. Este trabajo ha partido de la hipótesis de que

la innovación educativa dominante se desarrolla sobre una comprensión parcial de la educación y que, por ello, parte de su potencial transformador permanece limitado por sus propios marcos definitorios.

La consolidación de una innovación educativa de cuarta generación plantea también el desafío de profundizar su dimensión didáctica. Si la innovación redefine la comprensión de la educación, la Didáctica constituye el ámbito donde esa comprensión adquiere forma en la praxis docente, mediante decisiones pedagógicas situadas e interpretadas desde las Circunstancias concretas de la práctica educativa.

Desde esta perspectiva, la cuestión central deja de ser únicamente cómo innovar mejor para pasar a preguntarse qué entendemos por educación cuando innovamos y si la innovación educativa se agota cuando la identificamos con lo que normalmente se entiende por innovación. La respuesta a esta pregunta resulta decisiva, porque toda innovación presupone una determinada concepción de la educación. Cuando esa concepción permanece incuestionada, la innovación puede transformar competencias, saberes disciplinares, valores, metodologías, tecnologías, organizaciones o procesos, sin revisar algunos de los fundamentos que orientan tales transformaciones.

Para abordar esta cuestión se han propuesto dos categorías complementarias. La primera se refiere a los errores radicales que condicionan silenciosamente la educación y que rara vez son reconocidos como objetos legítimos de innovación. La segunda alude a ámbitos formativos relevantes para la condición humana que continúan ocupando posiciones marginales en la teoría y la práctica educativas. Ambas dimensiones convergen en una misma tesis: la innovación educativa puede entenderse como un proceso de ampliación de la comprensión de la educación y de la conciencia desde la que ésta se interpreta.

Así, las innovaciones más profundas no son necesariamente las más recientes ni las más tecnológicamente avanzadas. Tampoco son siempre las más visibles. Con frecuencia, las transformaciones de mayor alcance afectan a los supuestos desde los que se interpreta la educación, a los objetos que incorpora y a los límites que deja de considerar definitivos.

La principal aportación teórica del trabajo consiste en proponer una teoría evolutiva de la innovación educativa articulada en cuatro generaciones epistemológicas. La primera se asocia a enfoques positivistas-tecnocráticos, la segunda a perspectivas interpretativas, la tercera a enfoques sociocríticos y posmodernos y la cuarta al enfoque radical e inclusivo. Esta última integra las generaciones precedentes mediante la incorporación explícita de la dimensión radical de la educación. Desde esta perspectiva, la evolución de la innovación educativa puede comprenderse como una progresiva ampliación de su campo epistemológico: desde los medios y resultados educativos,

hacia los significados y experiencias; desde éstos hacia las relaciones de poder y la transformación social; y desde ellas hacia los fundamentos pedagógicos, la conciencia, los errores radicales y los ámbitos formativos radicales de la educación. Este marco incluye, tomando como referencia la propia formación, el reconocimiento de errores radicales, la incorporación de ámbitos formativos radicales y la consideración de la conciencia pedagógica como ámbito legítimo de innovación.

Así, la innovación educativa deja de identificarse exclusivamente con la incorporación de novedades y pasa a concebirse, también, como un proceso de conciencia, revisión, rectificación y ampliación del campo educativo. Innovar no consistiría únicamente en transformar lo que la educación hace, sino además en reconsiderar lo que la educación es.

Las implicaciones de esta propuesta sugieren diversas líneas futuras de investigación. Entre ellas destacan la identificación y validación de posibles errores radicales, el análisis pedagógico de ámbitos formativos insuficientemente desarrollados y el estudio de sus potenciales contribuciones a la teoría del currículo, la formación docente, la Didáctica General y la innovación educativa. Desde esta perspectiva, el futuro de la innovación educativa podría depender tanto de nuevas respuestas como de nuevas preguntas pedagógicas.

En último término, la innovación educativa radical e inclusiva no propone únicamente una nueva forma de innovar, sino una comprensión más amplia, consciente y coherente de la educación desde la que ampliar el campo de aquello que puede reconocerse como concepto y objeto legítimo de innovación educativa.

Referencias

ÁLVAREZ AGUILAR, N. T. El docente universitario como sujeto y objeto de la innovación educativa. **Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores**, v. 6, p. 1-14, 2019. https://doi.org/10.46377/dilemas.v27i1.1585

APPLE, M. W. **Ideology and curriculum**. 4. ed. New York: Routledge, 2019.

BIESTA, G. **Beyond learning**: democratic education for a human future. Boulder: Paradigm Publishers, 2006.

BIESTA, G. **Worldcentred education**: a view for the present. London: Routledge, 2022.

BLOOM, B. S. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, 1956.

EISNER, E. W. **The educational imagination**: on the design and evaluation of school programs. 3. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2002.

FORTUNATO, I. A Didática Circunstancial na e para a docência: um ensaio inquieto, afetivo, reflexivo e político. *In*: JUNG, H. S. et al (org.). **Desafios educacionais contemporâneos nos contextos latino-americano e africano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2026. p. 22-28.

FORTUNATO, I. Circumstantial Didactics: notes on the genesis of a pedagogical concept emerging from everyday teaching practice. *In*: KAYYALI, M. (ed.). **Encyclopedia of Higher Education**. Palm Bay: Apple Academic Press, no prelo.

FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. 4. ed. New York: TC Press, 2007.

GIROUX, H. A. **On critical pedagogy**. 2. ed. London: Bloomsbury, 2020.

HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. **Leading from the middle**: spreading learning, well-being, and identity across Ontario. Toronto: Council of Directors of Education, 2020.

HERRÁN, A. Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía. Un enfoque radical. **Matices del Posgrado Aragón**, v. 20, p. 5-24, 2013.

HERRÁN, A. Enfoque radical e inclusivo de la formación. **REICE**, v. 12, n. 2, p. 163-264, 2014. https://doi.org/10.15366/reice2014.12.2.008.

HERRÁN, A. Cuando la educación tiene errores e innovar no es suficiente. **The Conversation**, 2020. https://theconversation.com/cuando-la-educacion-tiene-errores-e-innovar-no-es-suficiente-117138

HERRÁN, A. Más allá del aprendizaje. **REDIPE**, v. 13, n. 6, p. 16-38, 2024. https://doi.org/10.36260/8y16yt95.

HERRÁN, A. La educación, al oftalmólogo. Carta a los pedagogos y al profesorado. **REDIPE**, v. 15, n. 6, p. 56-94, 2026. https://doi.org/10.36260/j3tsmj91

HERRÁN, A.; XU, R. **Errores radicales de nuestra educación**. Madrid: Hiares, 2025.

HERRÁN, A.; FORTUNATO, I. La clave de la educación no está en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 3, p. 311-317, 2017. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i3.33008.

HERRÁN, A.; GONZÁLEZ, I. El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid: Universitas, 2002.

HERRÁN, A.; RODRÍGUEZ, P. The radical inclusive curriculum: Contributions toward a theory of complete education. **Asia Pacific Education Review**, v. 25, p. 777-790, 2022. https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4.

HERRÁN, A.; FORTUNATO, I.; ÁLVAREZ, N. T. Educación y adoctrinamiento: una mirada desde la educación radical e inclusiva. **Pro-Posições**, v. 34, e20210124ES, 2023. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0124ES.

HOPKINS, D. **School improvement for real**. London: RoutledgeFalmer, 2001.

KRISHNAMURTI, J. La educación y el significado de la vida. Madrid: Edaf, 2008.

KUHN, T. S. The structure of scientific revolutions. Chicago: UC Press, 1962.

MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MORIN, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: Unesco, 2001.

MORIN, E. La vía para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós, 2011.

OECD. **Innovative learning environments**. Paris: OECD Publishing, 2019.

O'SULLIVAN, E. **Transformative learning**: educational vision for the 21st century. London: Zed Books, 1999.

PINAR, W. F. **What is curriculum theory?** 2. ed. New York: Routledge, 2012.

STENHOUSE, L. An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann, 1975.

STERLING, S. **Sustainable education**: re-visioning learning and change. Totnes: Green Books, 2001.

TYACK, D.; CUBAN, L. **Tinkering toward utopia**: a century of public school reform. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

TYLER, R. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: UC Press, 1949.

ZHAO, Y. **World class learners**: educating creative and entrepreneurial students. Thousand Oaks: Corwin, 2012.