

Invariantes culturales e innovación pedagógica: un estudio etnográfico en una Escuela Pública Municipal de Bahía, Brasil

Cultural Invariants and Pedagogical Innovation: An Ethnographic Study in a Municipal Public School in Bahia, Brazil

*José Oliveira da Conceição¹ <https://orcid.org/0000-0002-2004-1374>

Davi Santana Barreto² <https://orcid.org/0009-0009-5456-7321>

¹Universidad Autónoma de Asunción. Paraguay

²Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Brasil

RESUMEN: Este artículo analiza cómo las invariantes culturales —entendidas como patrones relativamente estables de hábitos, creencias y rutinas escolares— condicionan la adopción de prácticas innovadoras en una escuela pública municipal del estado de Bahía (Brasil). Se trata de un estudio de enfoque cualitativo, de base etnográfica, que emplea la observación participante, registros de diario de campo y entrevistas semiestructuradas con docentes y equipo directivo. El análisis interpretativo evidencia la persistencia de prácticas centradas en el profesor, la preeminencia de la transmisión de contenidos y la dependencia de materiales tradicionales, aunque coexistan señales de innovación emergente en iniciativas colaborativas y en el uso limitado de metodologías activas. Los resultados indican que la innovación pedagógica no fracasa, en general, por razones exclusivamente técnicas, sino por anclajes culturales que organizan expectativas, tiempo didáctico y criterios de "buena clase". Se concluye que los cambios sostenibles requieren mediación docente crítica, espacios de formación continua situados en la escuela y proyectos institucionales que vinculen desarrollo profesional, currículo y cultura escolar.

Palabras clave: cultura escolar; innovación pedagógica; etnografía educativa; formación docente; resistencia cultural.

RESUMO: This article analyzes how cultural invariants — understood as relatively stable patterns of habits, beliefs and school routines — condition the adoption of innovative practices in a municipal public school in Bahia. This is a qualitative, ethnographic-based study that mobilizes participant observation, field diary records and semi-structured interviews with teachers and management team. The interpretative analysis shows the persistence of teacher-centered practices, emphasis on content transmission and dependence on traditional materials, even though there are signs of emerging innovation in collaborative initiatives and in the circumscribed use of active methodologies. The results indicate that pedagogical innovation does not fail, in general, for exclusively technical reasons, but because of cultural anchorages that organize expectations, didactic time and criteria of "good class". It is concluded that sustainable changes require critical teacher mediation, spaces for continuing education located in the school and institutional projects that connect professional development, curriculum and school culture.

Palavras-chave: school culture; pedagogical innovation; educational ethnography; teacher training; Cultural Resistance

*Autor correspondiente: José Oliveira da Conceição. Email: joseconceicao@ifba.edu.br

Recibido: 14/10/2025. Aceptado: 11/12/2025

Editor Responsable: Luís Ortiz Jiménez. <https://orcid.org/0000-0002-3943-1989> Doi: [10.18004/riics.2025.diciembre.203](https://doi.org/10.18004/riics.2025.diciembre.203)

Universidad Autónoma de Asunción. Asunción, Paraguay

ISSN (Impresa) 2225-5117. ISSN (En Línea) 2226-4000.

Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.

Vol. 21 n° 2, Diciembre, 2025.pág. 203-214



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la noción de *innovación pedagógica* ha ganado presencia en el discurso educativo, tanto en las políticas públicas como en los programas de formación docente. No obstante, su implementación en el ámbito escolar brasileño ha revelado tensiones persistentes entre el discurso de la innovación y la realidad cotidiana de las prácticas. En el caso del sistema público municipal, donde las condiciones materiales, organizacionales y simbólicas son desafiantes, las propuestas de cambio suelen enfrentar resistencias que van más allá de los aspectos técnicos o instrumentales.

En este contexto, el presente estudio se inscribe en una línea de investigación que indaga sobre las *invariantes culturales* —conceptualizadas como estructuras de pensamiento, hábitos, valores y rutinas que otorgan continuidad a la vida escolar— y su influencia en los procesos de cambio educativo. Siguiendo a Bourdieu (1992), las prácticas escolares se sostienen sobre un *habitus* institucional que tiende a reproducirse, generando una cultura profesional resistente a las transformaciones. A la luz de Freire (2001), esta resistencia no debe interpretarse como simple inmovilismo, sino como expresión de un modo de pensar y actuar históricamente sedimentado, que sólo puede ser transformado mediante procesos de concienciación crítica y diálogo colectivo.

El estudio parte del reconocimiento de que toda innovación es, antes que nada, un proceso cultural. Como plantea Tardif (2012), las prácticas docentes no se modifican por decreto ni por imposición externa, sino cuando los sujetos reinterpretan su experiencia profesional y la resignifican en el marco de nuevas condiciones pedagógicas. De modo similar, Imbernón (2011) y Nóvoa (2017) sostienen que la renovación educativa exige una formación docente situada, basada en la colaboración y la reflexión sobre la práctica.

La investigación se origina en el marco del doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Asunción (UAA) y se desarrolla en el contexto del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía – Campus Irecê (IFBA), en articulación con una experiencia etnográfica realizada en una escuela municipal de la ciudad de Santo Estêvão (Bahía, Brasil)**. El objetivo es comprender cómo las *invariantes culturales* presentes en esta institución condicionan —limitando o posibilitando— la adopción de prácticas pedagógicas consideradas innovadoras.

El estudio adopta un enfoque cualitativo y etnográfico, pues la etnografía educativa permite captar la dinámica cultural de la escuela desde la perspectiva de los actores, atendiendo a los significados, discursos y gestos que constituyen su cotidianidad (André, 1995; Geertz, 1989). Esta aproximación posibilita interpretar las resistencias y las aperturas a la innovación no como hechos aislados, sino como manifestaciones de una trama simbólica que organiza el campo pedagógico.

De este modo, la investigación busca contribuir a la comprensión del fenómeno educativo desde una mirada cultural, identificando los elementos que, al mismo tiempo, preservan la identidad docente y obstaculizan el cambio. Más que ofrecer recetas, el propósito es proponer un marco interpretativo que ayude a los formadores y gestores escolares a reconocer la profundidad de los procesos de transformación y la necesidad de acompañarlos desde políticas de formación continuada y proyectos institucionales coherentes con la realidad local.

MARCO TEÓRICO

Invariantes culturales en la educación

El concepto de *invariantes culturales* remite a los elementos estructurales que otorgan continuidad a la vida social y organizativa de la escuela. Estas invariantes no se reducen a rutinas o costumbres visibles, sino que expresan sistemas simbólicos profundamente arraigados en la cultura escolar. En la perspectiva de Piaget (1978), el término “invariante” designa estructuras de pensamiento que se mantienen relativamente estables a lo largo del desarrollo, permitiendo equilibrio y permanencia. En el ámbito educativo, este concepto puede ser recontextualizado para comprender las formas de acción y los valores que persisten en las instituciones, incluso frente a políticas o discursos de cambio.

De acuerdo con Bourdieu (1992), las prácticas sociales son producto del *habitus*, es decir, de disposiciones internalizadas que orientan la acción sin necesidad de una reflexión constante. En el campo educativo, estas disposiciones se manifiestan en representaciones de “buena enseñanza”, “disciplina”, “evaluación” o “éxito escolar”. Las *invariantes culturales* funcionan, por tanto, como mecanismos de reproducción simbólica que legitiman determinadas prácticas y excluyen otras. Comprenderlas implica reconocer que la escuela no es sólo un espacio de transmisión de saberes, sino también de producción de significados culturales y de perpetuación de un orden pedagógico.

Innovación pedagógica y resistencia docente

El discurso contemporáneo sobre la innovación pedagógica suele asociarse a la incorporación de tecnologías, metodologías activas o enfoques competenciales. Sin embargo, reducir la innovación a la dimensión instrumental conduce a una comprensión superficial del fenómeno. Como advierte Imbernón (2011), innovar significa transformar las relaciones entre saber, poder y práctica en el espacio escolar, lo que supone cuestionar los marcos culturales que sostienen las tradiciones docentes.

En el caso de la educación pública brasileña, las propuestas de innovación frecuentemente se enfrentan a condiciones estructurales adversas —falta de recursos, sobrecarga laboral, escasa formación continua—, pero también a resistencias simbólicas. Según Tardif (2012), el saber docente es un saber de experiencia, acumulado en la práctica, que ofrece seguridad ontológica al

profesorado. Toda innovación que amenace esa estabilidad puede ser vivida como pérdida o ruptura.

A partir de Freire (2001), la resistencia no debe entenderse como obstáculo negativo, sino como momento dialéctico de una conciencia en movimiento. En la medida en que el docente reflexiona sobre su práctica, esta resistencia puede transformarse en conciencia crítica y apertura al cambio. En este sentido, la innovación pedagógica requiere espacios de diálogo y reflexión colectiva que resignifiquen las prácticas sin violentar la identidad profesional.

La etnografía educativa como vía de comprensión de la práctica

Para comprender la complejidad cultural que subyace a la vida escolar, la investigación adopta la etnografía educativa como perspectiva metodológica. Como plantea Geertz (1989), la etnografía consiste en una “descripción densa” que busca captar los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones. En el campo educativo, esta aproximación permite acceder a la dimensión simbólica del trabajo docente, a sus rutinas, rituales y discursos.

André (1995) introdujo la etnografía educativa en Brasil como una metodología capaz de articular la observación participante con la interpretación reflexiva del investigador. En este enfoque, el investigador no es un observador externo, sino un sujeto implicado, que negocia significados con los participantes y busca comprender la cultura escolar desde dentro.

La etnografía, por tanto, se constituye en una herramienta potente para desentrañar las *invariantes culturales* que estructuran el hacer pedagógico. Su valor reside en la posibilidad de comprender las resistencias no como fallas o errores, sino como expresiones de un modo de ser docente que se ha constituido históricamente. Al mismo tiempo, permite identificar los espacios de ruptura y creación donde la innovación puede emerger como práctica cultural situada.

METODOLOGÍA

Enfoque epistemológico

Esta investigación se fundamenta en la perspectiva cualitativa interpretativa, con un enfoque etnográfico reflexivo, orientado a comprender las dimensiones simbólicas de la vida escolar. De acuerdo con Geertz (1989), la etnografía se constituye como una “descripción densa” (*thick description*), es decir, una lectura interpretativa de las acciones humanas en su contexto cultural. Esta aproximación busca ir más allá de la mera observación de comportamientos, para penetrar en los significados compartidos que los sujetos construyen en su cotidiano.

En la línea de Rockwell (2009) y André (1995), la etnografía educativa latinoamericana se concibe como un proceso dialógico, donde el investigador no es un observador neutral, sino un sujeto implicado, que se transforma junto con el campo. Desde esta perspectiva, comprender las *invariantes culturales* exige

reconocerlas no como objetos estáticos, sino como procesos vivos de resistencia y adaptación, encarnados en prácticas, discursos y silencios institucionales.

La investigación se apoya también en el principio bourdieusiano de reflexividad científica (Bourdieu, 1992), que insta al investigador a analizar su propia posición dentro del campo educativo. En este caso, el investigador es a la vez profesor y formador en el IFBA, lo que le confiere una doble mirada: participante y analítica. Esta implicación no se considera una amenaza a la objetividad, sino una condición de posibilidad para acceder al sentido profundo de las prácticas.

Contexto institucional

El estudio se desarrolló en una escuela pública municipal ubicada en Santo Estêvão (Bahía, Brasil), en una comunidad semiurbana caracterizada por fuertes lazos sociales y una historia educativa marcada por continuidades. La escuela, fundada en la década de 1980, ha participado de diversos programas de innovación propuestos por la Secretaría Municipal de Educación y por proyectos federales, aunque con resultados dispares.

El espacio físico combina elementos de renovación —como un laboratorio de informática y un aula multifuncional— con estructuras tradicionales: disposición frontal, pizarras acrílicas, y una rutina horaria rígida. Las interacciones observadas durante el trabajo de campo revelan una convivencia entre discursos progresistas (centrados en la autonomía del alumno) y prácticas reproductoras (centradas en la repetición y la copia).

Esta coexistencia evidencia el conflicto simbólico entre dos rationalidades: la pedagógica tradicional, sustentada en la figura del profesor como transmisor de saberes, y la innovadora, basada en la mediación y la colaboración. El objetivo de la etnografía fue comprender cómo estas rationalidades se entrelazan, se oponen y se resignifican en la cultura institucional.

Sujeto investigador y rol en el campo

El trabajo de campo fue realizado por el propio autor, en su condición de docente-investigador vinculado al Instituto Federal de Bahía (IFBA) y participante del programa de doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Asunción (UAA). Esta doble pertenencia generó una relación singular con la comunidad escolar: por un lado, existía un vínculo de confianza derivado del conocimiento mutuo; por otro, se requería un ejercicio constante de distanciamiento analítico.

El investigador adoptó una postura de presencia dialogante, procurando equilibrar observación y participación, escucha y intervención mínima. Este posicionamiento permitió captar tanto los discursos explícitos como los no dichos —los gestos, silencios y prácticas reiteradas que configuran el ethos docente—. Como advierte Clifford (1986), toda etnografía es una traducción cultural; en este caso, una traducción de la vida escolar al lenguaje de la interpretación pedagógica.

Procedimientos metodológicos

La investigación se desarrolló durante seis meses, entre agosto de 2023 y enero de 2024, con visitas semanales de observación. Se emplearon los siguientes instrumentos y técnicas:

- **Observación participante**, centrada en clases, reuniones pedagógicas y espacios informales (intervalos, pasillos, sala de profesores). Las notas fueron registradas en un diario de campo reflexivo, donde se consignaron descripciones, interpretaciones iniciales y emociones del observador.
- **Entrevistas semiestructuradas** con ocho docentes y dos miembros de la gestión, con guías orientadas a explorar sus concepciones sobre enseñanza, innovación y cambio.
- **Análisis documental** de los proyectos pedagógicos de la escuela, planes de aula y registros de formación docente.

El material recolectado se organizó en categorías analíticas derivadas del marco teórico y del trabajo de campo: (a) resistencia simbólica, (b) prácticas ritualizadas, (c) innovación emergente, (d) formación continua, y (e) cultura institucional.

Análisis de los datos

El análisis se llevó a cabo mediante la técnica de análisis de contenido temática (Bardin, 2016), adaptada a la lógica interpretativa de la etnografía. El proceso combinó codificación inductiva (a partir de los registros del campo) y análisis deductivo (a partir del marco conceptual).

El diálogo entre categorías teóricas y empíricas permitió construir metáforas analíticas, como la de la “inercia cultural” y la “resistencia reflexiva”, que expresan las tensiones vividas entre tradición e innovación. Cada fragmento del discurso docente fue interpretado considerando su contexto situacional y su relación con las estructuras institucionales.

Consideraciones éticas

El estudio cumplió con los principios éticos de la investigación en educación. Se obtuvo consentimiento informado de todos los participantes y se garantizó su anonimato mediante el uso de seudónimos. El proyecto fue avalado por el Comité de Ética del Instituto Federal de Bahía (IFBA) y desarrollado en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Asunción (UAA).

El compromiso ético no se limitó al resguardo de datos, sino que se extendió a la responsabilidad interpretativa: representar la voz docente con fidelidad, evitando la exotización de sus prácticas y reconociendo su saber como construcción legítima de conocimiento profesional.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presentación de los resultados no pretende ofrecer generalizaciones, sino interpretaciones situadas del proceso escolar observado. La etnografía permitió identificar tres ejes analíticos que atraviesan la cultura institucional: (a) la permanencia de prácticas tradicionales; (b) la presencia de *invariantes culturales* que estructuran el trabajo docente; y (c) la emergencia de signos de innovación pedagógica.

Permanencia de prácticas tradicionales

El primer hallazgo está relacionado con la fuerza de la rutina escolar como dispositivo de control simbólico. En las aulas observadas, la figura del profesor continúa ocupando un lugar central: la disposición física, el uso del tablero, la evaluación escrita y la secuencia expositiva constituyen el núcleo de la práctica cotidiana.

Una profesora de lengua portuguesa expresaba:

“A gente fala muito em inovação, mas o aluno ainda precisa copiar pra aprender.”

Este enunciado condensa una *invariante cultural*: la asociación entre aprendizaje y reproducción, que define el “buen estudiante” como aquel que escucha, copia y repite. Siguiendo a Tardif (2012), este tipo de práctica no puede ser comprendido como simple resistencia, sino como resultado de un saber experiencial consolidado, que brinda seguridad y continuidad.

Durante las observaciones, se notó que la mayoría de los docentes reconocía la importancia de las metodologías activas, pero las consideraban inviables en un contexto de tiempo reducido, indisciplina y falta de apoyo institucional. Así, la *innovación* se percibía como un ideal externo, no como una construcción interna de la escuela.

Las invariantes culturales: entre la seguridad y el control

El segundo eje analítico muestra que las *invariantes culturales* operan como un tejido invisible que sostiene la vida institucional. Son estructuras de sentido que, al mismo tiempo que garantizan estabilidad, limitan la transformación.

Por ejemplo, el ritual de la planificación mensual —presentado como práctica burocrática— se mantenía como un acto de validación externa ante la coordinación, más que como espacio de reflexión pedagógica. Los docentes cumplían con el formato, pero raramente lo resignificaban.

Siguiendo a Bourdieu (1992), este tipo de práctica institucional reproduce un *habitus* que organiza la acción sin necesidad de coerción explícita. En la escuela observada, la *invariante* más visible era la centralidad del control: el control del tiempo, del discurso, del movimiento de los estudiantes y, en cierto modo, del propio profesor por la estructura jerárquica.

Sin embargo, ese control también se expresaba como deseo de orden y coherencia, revelando una paradoja: los mismos mecanismos que limitan la innovación son los que permiten que la escuela funcione. Como advierte Rockwell (2009), la cultura escolar no es un bloque homogéneo, sino un campo de tensiones donde tradición e invención coexisten y se reconfiguran constantemente.

Signos de innovación emergente

Pese a la fuerza de las invariantes, el trabajo de campo permitió identificar movimientos de apertura y creación pedagógica. Algunas prácticas revelaron intentos de renovación, principalmente a través de actividades colaborativas, proyectos interdisciplinarios y el uso puntual de recursos digitales.

Un ejemplo significativo fue la iniciativa de una profesora de Ciencias, que promovió una “feria ambiental” con participación de alumnos de diferentes grados. Aunque el proyecto no contó con apoyo institucional formal, generó entusiasmo, visibilidad y aprendizaje colectivo.

En palabras de la docente:

“Quando a gente faz junto, os alunos se interessam mais; parece que a escola fica viva.”

Estos momentos, aunque aislados, muestran que la innovación no surge de imposiciones externas, sino de prácticas situadas y afectivas, que emergen del compromiso de los docentes con sus estudiantes. Según Freire (2001), todo acto educativo verdaderamente transformador parte del reconocimiento del otro como sujeto del proceso, no como objeto de la enseñanza.

Asimismo, la experiencia etnográfica permitió observar un fenómeno sutil pero revelador: la autocrítica docente. En diversas conversaciones informales, los profesores manifestaron insatisfacción con la rutina y deseo de cambio, aunque sin claridad sobre cómo hacerlo. Este movimiento de cuestionamiento interno representa, en sí mismo, una forma de resistencia reflexiva —una *invariante en transformación*.

La escuela como campo de tensiones culturales

De conjunto, los hallazgos sugieren que la escuela estudiada encarna un campo de tensiones donde coexisten estructuras de reproducción y movimientos de reinención. Las *invariantes culturales* no son simplemente obstáculos; son matrices simbólicas que dan sentido al hacer pedagógico.

La innovación, por tanto, no debe entenderse como ruptura total con la tradición, sino como un proceso de resignificación cultural que requiere tiempo, acompañamiento y diálogo. Coincidiendo con Imbernón (2011), los cambios educativos duraderos sólo son posibles cuando se articulan con proyectos colectivos y políticas institucionales de formación docente.

El análisis evidencia que el principal desafío no es técnico, sino epistemológico y cultural: resignificar qué significa enseñar, aprender e innovar en el marco de una cultura profesional históricamente construida.

Cuadro 1. Síntesis comparativa de los resultados del estudio etnográfico

Ejes analíticos	Descripción empírica (observaciones de campo)	Interpretación teórica (autores de referencia)	Ejemplo de evidencia o cita del campo
Permanencia de prácticas tradicionales	Predomina la exposición oral del profesor, la copia del contenido en el cuaderno y la evaluación escrita. Rutina estructurada y uso mínimo de tecnologías.	La práctica docente se sostiene en un <i>habitus</i> de transmisión (Bourdieu, 1992) y en saberes experienciales que confieren seguridad (Tardif, 2012).	“A gente fala muito em inovação, mas o aluno aún precisa copiar pra aprender.” (Docente de Lengua Portuguesa).
Invariantes culturales: seguridad y control	Se observan rituales burocráticos (planificaciones, controles, rutinas de aula) que reproducen un orden escolar jerárquico.	Las <i>invariantes culturales</i> garantizan estabilidad institucional, pero limitan la creatividad pedagógica (Rockwell, 2009; Freire, 2001).	Coordinadora: “Hay que seguir el plan. Si no, parece que no trabajamos.”
Signos de innovación emergente	Surgen prácticas colaborativas e interdisciplinarias, ferias científicas, proyectos ambientales y uso selectivo de recursos digitales.	La innovación se construye en la acción colectiva y en la reflexión situada (Imbernón, 2011; Nôvoa, 2017).	“Quando a gente faz junto, os alunos se interessam mais; parece que a escola fica viva.” (Docente de Ciencias).

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo etnográfico (2023–2024).

La síntesis presentada en el *Cuadro 1* permite observar de manera integrada las tensiones que estructuran la vida pedagógica de la escuela. Sin embargo, más allá de las descripciones empíricas, resulta necesario comprender cómo esas fuerzas interactúan simbólicamente en el proceso de cambio. En este sentido, la *Figura 1* representa de forma conceptual el equilibrio dinámico entre tres polos interdependientes —*tradición*, *resistencia* e *innovación*— que coexisten y se reconfiguran continuamente en la cultura escolar. Este modelo triangular ayuda a visualizar que la innovación no sustituye la tradición, sino que dialoga con ella, generando espacios de negociación donde los docentes reinterpretan su práctica profesional.

Elaboración propia, 2025. Resolución: 300 dpi, ancho: 11,5 cm).

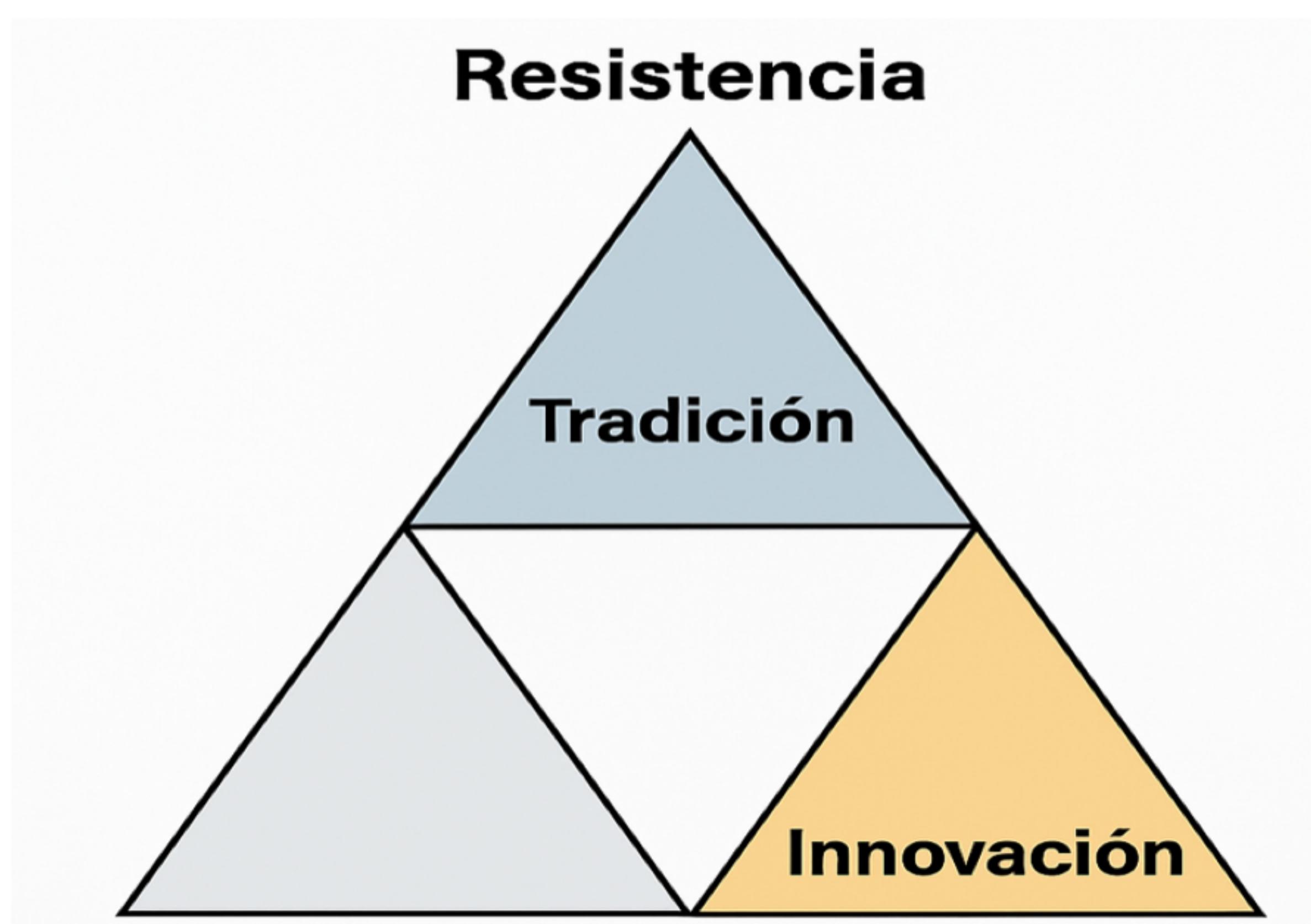


Figura 1. Triángulo conceptual de tensiones culturales en la escuela.

El modelo representado en la *Figura 1* permite comprender que las tensiones culturales presentes en la escuela no se resuelven mediante la sustitución de un polo por otro, sino por la búsqueda constante de equilibrio entre ellos. Tradición, resistencia e innovación constituyen dimensiones complementarias de un mismo proceso formativo, en el que los docentes reinterpretan su quehacer profesional frente a los desafíos del cambio. Esta mirada sistémica reafirma que la cultura escolar no es un obstáculo, sino el terreno donde se negocian los sentidos de la práctica y donde la innovación adquiere legitimidad simbólica. A partir de este punto, las conclusiones del estudio procuran sintetizar las implicaciones pedagógicas y formativas derivadas de este equilibrio dinámico.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado permite afirmar que las tensiones entre tradición, resistencia e innovación forman parte constitutiva de la cultura escolar y no pueden interpretarse como fuerzas opuestas, sino como dimensiones interdependientes del mismo proceso educativo. La etnografía realizada evidenció que las *invariantes culturales* no son simples obstáculos al cambio, sino estructuras simbólicas que otorgan identidad, seguridad y continuidad al trabajo docente.

Sin embargo, cuando esas invariantes se naturalizan y dejan de ser objeto de reflexión, se convierten en mecanismos de control que limitan la creatividad pedagógica y la apropiación crítica de las políticas de innovación. En este sentido, el equilibrio dinámico representado en la *Figura 1* expresa una condición necesaria para que la transformación educativa sea sostenible: mantener lo esencial de la cultura profesional, pero en diálogo permanente con nuevas formas de enseñar y aprender.

Los resultados del estudio confirman que la innovación no se impone desde fuera del aula ni depende exclusivamente de recursos tecnológicos, sino que emerge de las prácticas reflexivas y de la colaboración entre docentes. Como advierte Freire (2001), no hay cambio sin conciencia, y esa conciencia sólo se desarrolla en la interacción crítica con la realidad. Del mismo modo, Imbernón (2011) y Nóvoa (2017) señalan que la renovación pedagógica requiere tiempo, acompañamiento y una comunidad profesional capaz de aprender colectivamente.

A partir de esta comprensión, se concluye que la innovación educativa auténtica debe concebirse como un proceso cultural que articula tres dimensiones inseparables:

- (a) la preservación de los valores y saberes consolidados de la profesión docente;
- (b) la reflexión crítica sobre las rutinas y creencias que sostienen las prácticas; y
- (c) la apertura a nuevas experiencias formativas contextualizadas.

Finalmente, este estudio reafirma que la tecnología y las metodologías activas no constituyen, por sí solas, innovación educativa. Su valor reside en el uso pedagógico consciente, situado y culturalmente comprometido. La verdadera transformación no depende del recurso, sino del proyecto educativo que lo orienta y del compromiso ético y político de los sujetos que lo construyen cotidianamente desde la práctica docente.

Contribución de los autores

Jose Oliveira da Conceição. Autor principal del artículo; responsable de la orientación del estudio, investigación y redacción.

Davi Santana Barreto: Coautor del artículo; responsable por la recolección de datos, análisis y apoyo investigativo.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflicto de interés.

Financiamiento

La investigación es completamente autofinanciada.

REFERENCIAS

- André, M. E. D. A. (1995). *Etnografía de la práctica escolar*. Papirus.
- Bardin, L. (2016). *Análisis de contenido* (4^a ed.). Akal.
- Bourdieu, P. (1992). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Clifford, J. (1986). *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature, and art*. Harvard University Press.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía del oprimido* (49^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Imbernon, F. (2011). *Formación y desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Nóvoa, A. (2017). *Profesores: Imágenes del futuro presente*. Morata.
- Piaget, J. (1978). *La toma de conciencia*. Crítica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: História y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes y formación profesional* (4^a ed.). Narcea.