

## **TEORÍAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS CONTRAHEGEMÓNICAS. SOBRE LA PEDAGOGÍA DISRUPTIVA**

*Theories and Counterhegemonic Educational Practices.  
About Disruptive Pedagogy*

Blas GONZÁLEZ-ALBA\*, Moisés MAÑAS-OLMO\*, María Esther PRADOS-MEGÍAS\*\*  
y María SÁNCHEZ-SÁNCHEZ\*\*

\**Universidad de Málaga. España.*

\*\**Universidad de Almería. España.*

*blas@uma.es; moises@uma.es; eprados@ual.es; Gabbers1983@hotmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0002-4769-6522>; <https://orcid.org/0000-0002-7286-4786>;*

*<https://orcid.org/0000-0002-6413-2219>; <https://orcid.org/0000-0001-9746-9697>*

Fecha de recepción: 25/09/2023

Fecha de aceptación: 11/12/2023

Fecha de publicación en línea: 04/06/2024

**Cómo citar este artículo / How to cite this article:** González-Alba, B., Mañas-Olmo, M., Prados-Megías, M. E. y Sánchez-Sánchez, M. (2024). Teorías y prácticas educativas contrahegemónicas. Sobre la Pedagogía disruptiva [Theories and Counterhegemonic Educational Practices. About Disruptive Pedagogy]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 179-198. <https://doi.org/10.14201/teri.31679>

### RESUMEN

El concepto de ruptura pedagógica se ha relacionado durante años con la innovación pedagógica, la ruptura con modelos educativos tradicionales, el uso de las TIC y la búsqueda de la calidad educativa; aun así, dicho concepto, desde un sentido práctico, está poco definido, por lo que sigue siendo elemento de estudio, más aún cuando nos referimos a la enseñanza secundaria. En esta investigación presentamos y analizamos 47 prácticas pedagógicas desarrolladas en centros educativos de secundaria

tanto de ámbito nacional como internacional que responden a los principios de las pedagogías disruptivas. Se desarrolla una revisión sistemática de la literatura considerando la información recogida en diferentes bases de datos (*Scopus, Web of Science, ERIC, Catálogo Jábega, Dialnet*). Los resultados muestran, por un lado, que la disrupción pedagógica puede utilizarse como una valiosa herramienta para mejorar aspectos sobre la calidad de la educación tradicional, especialmente en contextos donde se requiere una transformación social. Por otro lado, aporta un conjunto de estrategias con las que el alumnado se siente más motivado y comprometido con su aprendizaje a la par que le permite obtener mejores resultados académicos.

*Palabras clave:* innovación pedagógica; práctica pedagógica; enseñanza secundaria; revisión sistemática de la literatura; pedagogía disruptiva.

## ABSTRACT

The concept of pedagogical disruption has been related for years with pedagogical innovation, the break with traditional educational models, the use of ICT and the search for educational quality; even so, this concept, from a practical sense, is poorly defined so it is still an element of study, even more so when we refer to secondary education. In this research we present and analyse 47 pedagogical practices developed in secondary schools that respond to the principles of disruptive pedagogies, both nationally and internationally. A systematic review of the literature is carried out using different databases (*Scopus, Web of Science, ERIC, Jábega Catalogue, Dialnet*). The results show, on the one hand, that pedagogical disruption can be used as a valuable tool to improve aspects of the quality of traditional education, especially in contexts where social transformation is required. On the other hand, it provides a set of strategies with which students feel more motivated and committed to their learning, obtaining better academic results.

*Keywords:* pedagogical innovation; pedagogical experience; high school; systematic literature review; disruptive pedagogy.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en una de las acciones promovidas en dos proyectos de investigación interconectados. Por un lado, el proyecto de I+D+i de carácter nacional “Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Secundaria” financiado por la Agencia Estatal de Investigación en la Convocatoria 2018 de Proyectos de I+D de Generación de conocimiento y Proyectos de I+D+i RETOS, con el código RTI2018-097144-B-I00. Por otro lado, el proyecto denominado, “Conocimiento *knowmádico* y prácticas pedagógicas disruptivas: narrativas comunitarias emergentes en Educación Secundaria”, financiado por la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad en el marco del programa operativo FEDER Andalucía 2014-2020, con el código UMA20-FEDERJA-121.

Siguiendo algunos de los resultados de ambos proyectos, hay que considerar que la presente investigación se centra en prácticas educativas disruptivas que no utilizan tecnologías y que se desarrollan en educación secundaria. Al respecto, hemos de considerar que el concepto “disruptivo” no es nuevo en el campo educativo, pues en el ámbito anglosajón hablar de disrupción se asocia a romper el orden establecido y desafiar lo hegemónico a través de la transgresión de estructuras y reglas de organización educativa. En la actualidad, el término disruptivo se asocia a prácticas relacionadas con la *innovación*, y en este contexto surgen denominaciones como *innovación disruptiva* (Al-Imarah y Shields, 2019), *pedagogía disruptiva* (Hedberg, 2011; Ocaña-Fernández *et al.*, 2020; Ortega y Llach, 2016; Vratulis *et al.*, 2011) y *educación disruptiva* (Abreu y Lorenzo, 2020; Eyzaguirre, 2022). En un primer momento, lo disruptivo adquiere un sentido multiconceptual en relación con los ámbitos industriales, financieros y tecnológicos, apropiándose de términos como *tecnología disruptiva* (Bower y Christensen, 1995) e *innovación disruptiva* (Christensen y Raynor, 2003). A partir de la publicación del libro *La clase disruptiva: cómo la innovación disruptiva cambiará la forma en que el mundo aprende* de Christensen *et al.* (2008), estos términos son tratados desde otras conceptualizaciones.

De acuerdo con este autor, el término *innovación disruptiva* habría que considerarlo en relación con prácticas educativas que usan la tecnología, abiertas a otros marcos de referencia que consideran nuevas necesidades, usos y valores con carácter permanente y con visión prospectiva, que se anticipan a realidades, situaciones y problemas socio educativos que suponen un desafío al modelo de educación hegemónica y una ruptura con modelos y prácticas educativas tradicionales (Christensen, 1997; Christensen *et al.*, 2006). En este sentido, hablar de innovación disruptiva es cuestionar el paradigma tradicional y considerar lo disruptivo como un proceso (McDonald *et al.*, 2017) que tiene carácter transformador y no sancionador (Christensen *et al.*, 2008; Christensen 1997) y que se desarrolla a nivel individual, colectivo, comunitario e institucional (Quilty, 2017). Este modo de considerar lo disruptivo implica utilizar otras lógicas contrahegemónicas, pues la innovación disruptiva tiene el propósito de considerar a otras personas, colectivos y necesidades a las que no se les suele dar respuesta desde el ámbito educativo. Ello implica cambiar el sentido en el modo de pensar y hacer, es decir, transformar los enfoques y prácticas existentes con la intención de crear soluciones más efectivas y relevantes. Sin embargo, las transformaciones educativas implican desafíos que requieren inversiones significativas en tecnología, capacitación del personal y desarrollo de nuevos materiales educativos (Fullan, 2007), sin las cuales se haría compleja la implementación y sostenibilidad de esta. Autores como Christensen *et al.* (2008) plantean que una limitación es la necesidad de equilibrar innovación y calidad educativa, ya que al adoptar enfoques disruptivos existe el riesgo de identificar la calidad educativa con resultados académicos y, por tanto, considerarla únicamente en términos de estándares o rankings, de ahí, que estos autores adviertan la necesidad de garantizar que la innovación disruptiva incluya cambios profundos

en el modelo educativo al mismo tiempo que mejora la calidad del aprendizaje y el logro del alumnado.

*Lo disruptivo*, responde a una actitud trasgresora y radical (Olvera *et al.*, 2023) que tiene el propósito de mejorar los procesos educativos, transformar la vida escolar en un sentido amplio (Cortés *et al.*, 2020) y promover aprendizajes transformadores (Acaso *et al.*, 2015), esto es, desarrollar otras formas de aprender, otros modelos educativos (Valles-Baca y Acosta, 2022) y propuestas para construir otras epistemologías. Con este propósito en el horizonte, los procesos disruptivos vinculan los procesos de enseñanza y aprendizaje con la realidad en la que se encuentran inmersos los y las estudiantes (Johnson, 2011) y tienen el propósito de transformar las metodologías, los espacios escolares y las jerarquías de poder del aula. Sin lugar a duda, nos encontramos con un proceso complejo, sistémico y contrahegemónico que precisa de transformaciones del contexto educativo, de los conceptos didácticos y de los objetivos educativos (Adell y Castañeda, 2012), lo que supone un desafío y una oportunidad en sí mismo.

A colación de lo indicado, autores como Fernández-Enguita (2018), Giroux (2011) y Rivas (2019, 2020, 2021), vienen planteando cómo los sistemas educativos se encuentran inmersos en una deriva neoliberal que los conduce a desarrollar prácticas educativas que fomentan la reproducción social, prácticas asimétricas basadas en relaciones de poder, la homogeneización de procesos, contextos y de personas, las desigualdades en el acceso a la educación y la consecución de logros y/o éxitos basados en la competitividad, el descuido y el deterioro de las relaciones comunitarias, del bien común y de los espacios naturales (Huerta-Charles y McLaren, 2021).

En esta misma línea, Mills (1997) planteó en su momento que las prácticas educativas reproducían las relaciones de poder opresivas y el sistema educativo las legitimaba, por ello, se precisan pedagogías disruptivas que desafíen las desigualdades, las prácticas educativas dominantes y la injusticia social. Como señala Pilonieta (2017) al respecto, se trata de hacer de la educación una cuestión políticamente “interesante”, lo que requiere de promocionar liderazgos distribuidos u horizontales (Arribas y Torrego, 2007), promover la responsabilidad compartida y participativa del alumnado, desarrollar prácticas educativas que faciliten la investigación, reflexión, aplicación y difusión de conocimientos (Dede, 2007) y facilitar la toma de decisiones compartidas (Cortés *et al.*, 2020).

De un modo particular, la disrupción -pedagógica, innovadora o educativa- hace referencia a desafiar epistemologías escolares (Anderson y Justice, 2015) y sistemas de valores y de conocimiento que mantienen formas de saber y de ser convencionales (Litts *et al.*, 2020) y jerarquizadas. En esta línea, lo disruptivo viene acompañado de principios y estrategias que invitan a descubrir y formular nuevos interrogantes, construir otros recursos y herramientas (Pilonieta, 2017), crear lenguajes y caminos que inviten a una circularidad en las relaciones educativas y socioafectivas (Ahmed, 2018), personalizar la educación, flexibilizar en términos de tiempo y lugar los recursos educativos y fomentar el aprendizaje activo buscando el interés y la participación del alumnado en su propio aprendizaje, pues como señalan Valverde-Berrococo *et al.* (2023) en Educación Secundaria se utilizan en gran medida metodologías

transmisivas y poco motivadoras que promueven exclusivamente la memorización. En este sentido, se presentan experiencias, estudios e investigaciones desarrolladas en Educación Secundaria que responden a los descriptores de innovación disruptiva, pedagogía disruptiva y/o educación disruptiva y que:

- 1) Se enmarcan bajo los principios de la pedagogía crítica y que han fundamentado una práctica pedagógica disruptiva
- 2) No utilizan herramientas tecnológicas.

## 2. MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo presenta una revisión sistemática de la literatura (RSL) de carácter descriptiva-retrospectiva (Cuevas *et al.*, 2022; Gabarda *et al.*, 2022; Moriña *et al.*, 2023), donde se han planteado las siguientes etapas: a) considerar interrogantes para analizar los estudios; b) definir la estrategia de búsqueda -descriptores, bases de datos, etc.-; c) aplicar los criterios de inclusión-exclusión (IE); d) seleccionar los trabajos que responden a las preguntas de investigación; y, e) analizar la información a través de un sistema de códigos y categorías.

Los interrogantes de partida han sido: ¿Cuáles son los referentes teóricos que sustentan las prácticas disruptivas en los centros educativos de Secundaria? ¿Cuáles son estas dinámicas disruptivas en Educación Secundaria y sobre quién inciden? ¿Cuáles son las aportaciones más relevantes y transformadoras que recoge la investigación internacional sobre la puesta en práctica de pedagogías disruptivas en centros de Educación Secundaria?

La selección de la literatura científica responde a una práctica abierta en la que se han considerado investigaciones y trabajos que aparecen en múltiples bases de datos: a) Scopus, considerada en la actualidad como una base con amplia cobertura en estudios educativos, sociales y humanistas (Marín-Suelves y Ramón-Llin, 2021; Torralbas *et al.*, 2021); b) Web of Science; c) ERIC (Institute of Education Science); d) catálogo Jábega (Catálogo de la biblioteca de la Universidad de Málaga); y, e) Dialnet. Los descriptores booleanos utilizados fueron TITLE-ABS-KEY “Culturally-disruptive pedagogy” OR “Critical Pedagogy” And “Secondary School”, And “Disruptive pedagogy” OR “Disruptive Education” OR “Disruptive Innovation”. La búsqueda realizada durante el mes de marzo de 2023 ha otorgado 126 resultados en las diferentes bases de datos (40 Scopus, 30 Web of Science, 17 ERIC, 15 Catálogo Jábega y 24 Dialnet).

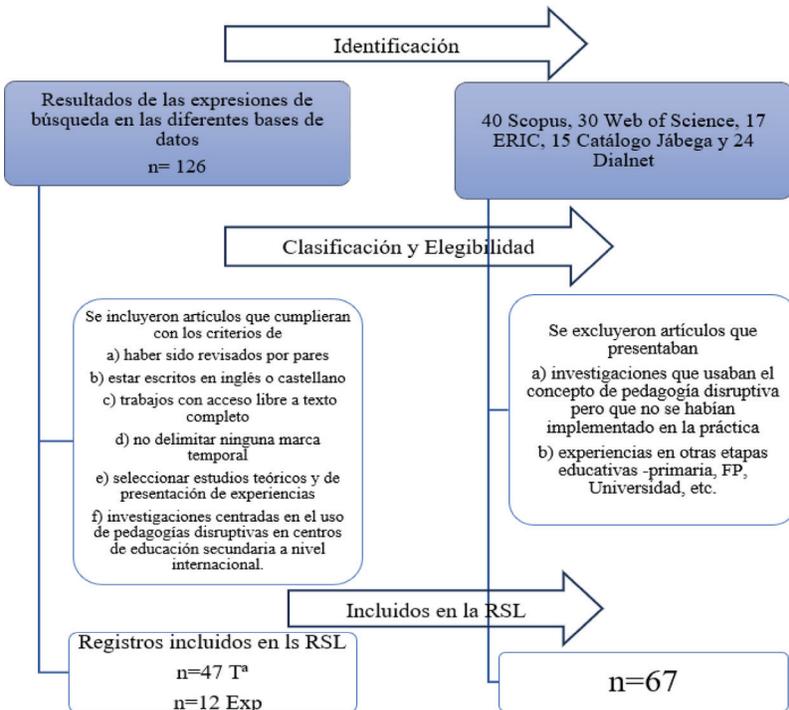
Después se procedió a hacer un reparto de los mismos y el posterior escrutinio *ad hoc*, por parte de los investigadores, de los cuales los criterios de inclusión fueron: a) haber sido revisados por pares; b) estar escritos en inglés o castellano; c) trabajos con acceso libre al texto completo; d) no delimitar ninguna marca temporal; e) seleccionar estudios teóricos y de presentación de experiencias; y, f) considerar investigaciones centradas en el uso de pedagogías disruptivas en centros de Educación Secundaria a nivel nacional e internacional. En cuanto a los criterios de exclusión

fueron: a) investigaciones que usaban el concepto de pedagogía disruptiva pero que no se habían implementado en la práctica; b) experiencias en otras etapas educativas -primaria, Formación Profesional (FP), Universidad, etc.-, por no ajustarse a los objetivos de los proyectos anteriormente citados y en los que se enmarca el presente trabajo.

El proceso de selección de los documentos (Figura 1) se ha desarrollado en tres etapas:

1. Se identificaron un total de 126 artículos en las diferentes bases de datos.
2. De estos artículos se excluyeron un total de 42 por no cumplir con los criterios anteriormente mencionados.
3. Se eliminaron 25 artículos, considerando, a posteriori, que estos artículos no se acercaban a los criterios de calidad investigadora. Este proceso dejó n = 47 -artículos teóricos o de conceptualización teórica- que nos han permitido construir el marco teórico y justificar desde una perspectiva teórica el artículo, y n =12 artículos de experiencias disruptivas nacionales e internacionales en centros de Educación Secundaria.

FIGURA 1  
FLUJOGRAMA



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, se han considerado los estándares PRISMA, 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) (Page *et al.*, 2021) que arrojaron el siguiente flujograma (Prieto, 2020) (Figura 1).

En la última etapa, y con el propósito de analizar y clasificar la información a través de un sistema de códigos y categorías (Tabla 1), nos hemos apoyado en el modelo PICoS (Participantes, Temas de Interés, Contexto, Diseño del Estudio) (González y Molero-Jurado, 2023) desde el cual se subdividieron y codificaron los diferentes artículos seleccionados en base a estas y otras variables que consideramos de interés para la investigación como: 1) interrogantes sobre los que se proyectó este estudio; 2) códigos; y 3) categorías de los mismos.

TABLA 1  
 INTERROGANTES, CÓDIGOS Y CATEGORÍAS

<b>Categorías</b>	<b>Código</b>
Datos descriptivos	País Año Instrumentos de recolección de la información Diseño Temas de interés
Referentes teóricos	Autores Fundamentos teóricos
Prácticas pedagógicas y sobre quién inciden	Participantes Contexto Experiencias
Aportaciones relevantes	Resultados

Fuente: Elaboración propia

### 2.1. *Datos descriptivos*

Los documentos revisados presentan experiencias desarrolladas en diferentes ámbitos: en escuelas rurales (Ansell, 2002), en centros educativos ubicados en zonas con necesidades de transformación social (Alfrey y O'Connor, 2020; Cortés *et al.*, 2020), con alumnado de educación especial en contextos residenciales (Alfandari y Tsubaris, 2021), con estudiantes de español en centros de Educación Secundaria (Di Stefano *et al.*, 2021), con estudiantes en transición a la Educación Postsecundaria (Luguetti *et al.*, 2023) y en centros de Educación Secundaria con proyectos enfocados al medio ambiente en asignaturas de Educación Física y Salud (Alfrey y O'Connor, 2020; Warne *et al.*, 2013), Religión (Hammer, 2023), Música y Artes Plásticas y Visuales (Lousley, 1999; Ramos-Ramos, 2022).

Los estudios analizados se han desarrollado en países como Reino Unido, Noruega, España y Zimbabue. En lo referente a los instrumentos de recogida de

información podemos observar que las principales herramientas metodológicas en los trabajos analizados han sido: entrevistas, grupos focales, teatro del oprimido, grupos de reflexión y discusión, grabación visual, uso de fotografías, *fotovoice* y revisión documental.

### 3. RESULTADOS

La revisión sistemática y el análisis de los textos seleccionados abordan distintos aspectos categorizados en las siguientes cuestiones: 1) referentes teóricos de la pedagogía disruptiva como fuentes onto-epistemológicas en los que se apoyan determinadas prácticas educativas; 2) prácticas pedagógicas que promueven dinámicas disruptivas y sobre quién inciden dichas prácticas; y 3) aportaciones relevantes y transformadoras sobre la puesta en práctica de pedagogía disruptiva en centros educativos.

#### 3.1. *Referentes teóricos de la Pedagogía Disruptiva*

Como apunta Ibáñez (2016), enseñar de forma disruptiva requiere utilizar recursos flexibles y diversos tanto en el acceso como en su estructura que permitan impulsar la cooperación entre estudiantes. Por otro lado, Ocaña-Fernández *et al.* (2020), señalan que este modo de enseñar ha de favorecer procesos de creatividad y de creación compartida que promuevan la evaluación procesual, la construcción social y significativa de conocimientos, el compromiso y la motivación (Hedberg y Freebody, 2007).

Por ello, lo disruptivo requiere de referentes teóricos que sustenten el modo de hacer pedagógico, especialmente en una etapa tan vulnerable y de cambio como es la adolescencia. En la etapa de Educación Secundaria se precisa de actuaciones que impliquen de forma activa y participativa al alumnado, lo cual implica romper las inercias hegemónicas teóricas en la que se instaura un modo de entender el proceso de aprendizaje. En este sentido, la revisión realizada apunta a la necesidad de ofrecer otros referentes epistemológicos que abordan en su seno claves para ofrecer prácticas disruptivas. Estos referentes teóricos abordan cuestiones relativas a exclusión, pobreza, género, raza, estructuras de poder sociopolíticas, sostenibilidad y ecología, patrimonio cultural y lingüístico, dinámicas de participación social y colectiva y democracia. Los referentes encontrados son los siguientes:

- Las aportaciones de Paulo Freire como referente para una liberación y emancipación de las personas y los colectivos a través de la educación (*Pedagogía del Oprimido*, 1970) y su aplicación en la obra de Boal (2009) a través del *Teatro del Oprimido*.
- bell hooks (2021) conocida por su libro *Enseñar a transgredir* y por sus aportes a la teoría feminista o Henry Giroux (2011) y Michael Foucault (1975) cuya

mirada crítica y reflexiva sobre el sistema educativo y las estructuras sociales y la promoción de la conciencia y la transformación social son claves en la construcción de “otra” escuela.

- Desde una perspectiva medioambiental referentes críticos como David Orr (2002) que promueve una conciencia ecológica y aborda la intersección entre medio ambiente, la sostenibilidad y la conciencia ecológica como principios inherentes a la educación.
- Las teorías feministas de Braidotti (2015) y los estudios culturales de Ahmed (2018), amplían lo educativo hacia una mirada diversa y plural de lo que significa construir ciudadanía, incluyendo la perspectiva de género en toda cuestión educativa. En este sentido, uno de los estudios revisados (Ansell, 2002), proporciona herramientas conceptuales para analizar y cuestionar las estructuras sociales y culturales que perpetúan la desigualdad de género en los entornos educativos.
- Las aportaciones de Alfandari y Tsoubaris (2021) cuestionan y desafían los fundamentos de las estructuras educativas existentes, promoviendo la construcción de nuevas actitudes y comportamientos en estrecha interrelación entre la teoría crítica (Ball, 1994) y las teorías de las estructuras sociales (Latour, 2007).
- Las teorías de relaciones de poder (Boal, 2009) y la innovación, las cuales están asociadas con procesos emocionales y sociales las cuales se consideran fundamentos teóricos adecuados para abordar temas sensibles, tales como, las concepciones religiosas y su influencia en los contextos educativos (Hammer, 2023).
- Finalmente, las teorías críticas del arte (Girault y Barthes, 2016) que se presentan como un marco teórico valioso para abordar temas sociales y políticos en el ámbito educativo (Ramos-Ramos *et al.* 2022). Al igual que sucede con los planteamientos epistemológicos que sustentan investigaciones vinculadas al campo de la pedagogía de la salud en escuelas promoviendo dinámicas disruptivas (Warne *et al.*, 2013). Estas teorías críticas aplicadas al mundo del arte han permitido explorar y cuestionar las representaciones artísticas y su relación con las estructuras sociales y culturales dominantes generando espacios de reflexión y transformación en el ámbito educativo.

### 3.2. *Actuaciones pedagógicas que promueven dinámicas disruptivas y sobre quién inciden*

La mayor parte de las actuaciones pedagógicas que se implementan en los centros de Educación Secundaria y que se abordan desde un planteamiento disruptivo surgen como respuesta a tensiones relacionadas con el currículum y con cuestiones estructurales, sociales, organizativas, culturales y vecinales, generalmente asociadas a contextos sociales deprimidos y con colectivos vulnerables. La revisión realizada muestra un número importante de estas actuaciones pedagógicas desarrolladas por profesorado y que a nivel metodológico y estratégico se presentan bajo el paraguas

de la investigación-acción participativa (Hammer, 2023; Luguetti *et al.*, 2023; Ramos-Ramos *et al.*, 2022). Estas actuaciones son las siguientes.

Alfandari y Tsoubaris (2021) y Hammer (2023), desarrollan actuaciones con dinámicas de interacción y role-playing en las que el alumnado se posiciona ante diferentes situaciones asumiendo roles de forma más empática y crítica hacia diversas situaciones sociales. Alfandari y Tsoubaris (2021) plantean un proyecto con profesorado de la *Milestone Academy* (Reino Unido) con el propósito de buscar una educación científico-crítica en diversas asignaturas, a lo largo de diez clases de una hora de duración cada una. La investigación utilizó metodologías creativas en las que se ofrecen “normas básicas alternativas para la comunicación”. Para ello introdujeron técnicas de expresión corporal, realizaron intercambios creativos y recreaciones corporales considerando los principios del teatro del oprimido y desarrollaron talleres creativos para reflexionar sobre el proyecto y la repercusión de este desde la experiencia del alumnado. La experiencia de Hammer (2023) también se basó en un proyecto de investigación-acción en una escuela Secundaria en Oslo (Noruega). Para ello utilizaron las bases del teatro del oprimido con el propósito de trabajar conceptos relacionados con el poder, la opresión y el empoderamiento para sensibilizar al alumnado en cuestiones referentes a la justicia social y al desarrollo del ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida.

La investigación llevada a cabo por Cortés *et al.* (2020), presenta las modificaciones al currículum abordando cuestiones estructurales y políticas del centro educativo y el modo en cómo ello repercute en dimensiones metodológicas y organizativas. Este estudio muestra resultados positivos ante la implantación de una metodología de aprendizaje-servicio en los centros educativos y de qué modo esta genera espacios y tiempos que favorecen el trabajo colaborativo y la apertura del centro a la comunidad, dando lugar a nuevas relaciones entre servicios sociales, educativos, comunitarios y empresas.

El trabajo de Luguetti *et al.* (2023), analiza de qué modo la transformación curricular influye en proyecciones futuras del alumnado una vez terminada la Educación Secundaria y muestra un programa diseñado colaborativamente entre alumnado y profesorado para mejorar el proceso de tránsito a estudios de post-secundaria. Este programa se diseñó bajo las premisas teóricas de la pedagogía comprometida de bell hooks (1994, 2003) y con el propósito de involucrar activamente a los jóvenes y que desarrollasen estrategias que les permitieran negociar acerca de su futuro (opciones de vida, estudios, laborales, etc.). La implementación del programa permitió evaluar el (co)diseño y obtener recomendaciones a futuro. El proceso fue registrado a través de grabaciones de entrevistas grupales y registros fotográficos.

La introducción de la pedagogía crítica en el currículum también se ha convertido en algo común dentro de estas prácticas disruptivas. En este sentido, el profesorado que adopta estos referentes encuentra barreras, resistencias y tensiones estructurales a la hora de aplicar estos proyectos de innovación disruptiva. En esta línea, destacamos dos proyectos desarrollados en Zimbabue; el primero muestra

la eficacia de promulgar la pedagogía crítica dentro del currículum de un centro de Educación Secundaria -Budirirai- en el distrito de Mwenezi y en la asignatura de Historia durante un año académico ordinario (Machingo, 2021). Este proyecto articuló a seis grupos de estudiantes (49 alumnos -20 niños y 29 niñas-) de diferentes pueblos (Musvoti, Zvihwa, Marufu, Sitera, Timire y Mangezi) con el objetivo de exponer de forma colaborativa las investigaciones que el alumnado realizaba buscando y utilizando fuentes primarias para su aprendizaje y promoviendo que “se sintieran cómodos criticando a su maestro e incluso a los libros de texto” (Machingo, 2021, p. 6). Como parte de las actividades de investigación se alentó al alumnado a visitar a los ancianos en las aldeas para obtener evidencia primaria y compartir sus hallazgos con sus compañeros. Esto les permitió criticar las fuentes de la historia y tener interacciones significativas basadas en los informes de sus colegas. El segundo proyecto presenta un estudio desarrollado en la ciudad de Lesotho (Ansell, 2002) y organizado con base en dos grupos de discusión conformado por estudiantes. En el marco de dichos grupos se plantearon y expresaron opiniones y se tomaron decisiones respecto a cuestiones relativas a las escuelas secundarias rurales de este país. Estas cuestiones se focalizaron en la construcción de identidades de género entre niñas del ámbito rural en el contexto escolar. Las áreas, con un componente altamente *generizado*, versaron sobre tres ejes que rompían con lo tradicional de estas ciudades: perspectivas laborales y trabajo remunerado, trabajo doméstico y reproductivo y toma de decisiones dentro del hogar.

Otras de las investigaciones que abordan las transformaciones del currículum son las realizadas por Alfrey y O'Connor (2020), Warne *et al.* (2013) y Di Stefano *et al.* (2021), utilizando la asignatura de enseñanza del español. La investigación de Di Stefano *et al.*, (2021) presenta la implementación de ciertas actividades en el aula como son: lecturas, textos multimedia, revistas de investigación, materiales de conferencias o talleres, etc. Los resultados apuntan a que dichas actividades promueven la inclusión, el respeto cultural, la equidad, la justicia social, la identificación y el desafío de eliminar estereotipos relacionados con el género, la raza, el idioma, la inmigración y la nacionalidad en las aulas de español en los Estados Unidos. El estudio de caso presentado por Alfrey y O'Connor (2020) muestra un proyecto de transformación del currículum llevado a cabo en el departamento de Educación Física y Salud en una escuela secundaria australiana en los suburbios de Melbourne. El proyecto utiliza una metodología de investigación-acción, implementándose cada año en un curso diferente. Para ello se mantuvieron reuniones con el alumnado y profesorado implicado en la asignatura y con otro profesorado que no formase parte de estas. Al finalizar cada año, y con la información obtenida tras un proceso de devolución y evaluación compartida, se implementaban las propuestas de mejora en el siguiente curso. El estudio presentado por Warne *et al.* (2013), realizado con un grupo de 35 estudiantes de una escuela de Educación Secundaria superior en el municipio de Östersund, en el norte de Suecia. La selección de estudiantes se hizo según su posición social y la identificación de jóvenes en situación de riesgo, además se seleccionó a 5

profesores. Todas las personas seleccionadas participaron en 3 talleres de *fotovoice* con una duración de 120 minutos cada uno. Esta metodología busca aumentar el empoderamiento y la participación de los y las estudiantes en las dinámicas de los centros escolares. Durante los talleres se utilizaron fotografías y textos para explorar temas relevantes. Como resultados principales se encontró que el estatus socioeconómico bajo se asociaba con niveles más bajos de bienestar mental y la falta de capital social se relaciona con la incapacidad de los jóvenes para participar en la toma de decisiones. Sin embargo, al mismo tiempo, el alumnado presentó algunas propuestas destacadas, como fueron: 1) más trabajo en grupo para mejorar las relaciones en el aula; 2) ofrecer formación al profesorado para mejorar sus habilidades pedagógicas y de liderazgo; 3) obtener más computadoras y reparar las que estaban averiadas para facilitar el aprendizaje y reducir el estrés; 4) ofrecer comida más sabrosa en la cafetería escolar para obtener energía para el trabajo escolar y el bienestar.

La investigación de Seeger *et al.* (2022), realizada en escuelas secundarias de alta pobreza en la región metropolitana de Washington D. C. plantea dinámicas en las que el alumnado colabora de forma conjunta con el profesorado para reestructurar el currículum educativo, tanto en el contenido como en la metodología. Este planteamiento está acompañado de lecturas de textos de Martin Luther King y presentaciones de Chimamanda Ndiiche en los que se abordan cuestiones sobre la equidad y la justicia social, entre otras.

También, las investigaciones de Ramos-Ramos *et al.* (2022) y Lousley (1999), focalizadas en el currículum de asignaturas de Música y Artes Plásticas y Visuales, plantean incidir a través de ellas en los contextos sociales cercanos con el propósito de repercutir en cambios sobre el contexto cercano. La investigación de Ramos-Ramos *et al.* (2022) se ubica en los alrededores de un instituto de Educación Secundaria en el barrio marítimo de Valencia con alumnado de 3º de Educación Secundaria Obligatoria. La intervención se realiza a través de una investigación-acción participativa en la que los estudiantes trabajan con artistas y educadores para crear obras de arte que aborden temas sociales y ambientales. En la investigación de Lousley (1999), basada en la metodología etnográfica crítica y con un posicionamiento desde la pedagogía crítica, se realizaron intervenciones en cuatro clubes ambientales de escuelas secundarias urbanas y multiculturales de la ciudad metropolitana de Toronto. Este proyecto llevó a cabo diálogos con todos los agentes educativos acerca de la cultura, las estructuras, las relaciones y los discursos relacionados con la raza, la etnia, la clase y/o el género con el propósito de conocer y analizar cómo se construyen los discursos ambientales dominantes.

### 3.3. *Aportaciones relevantes y transformadoras sobre la puesta en práctica de pedagogías disruptivas en centros educativos*

La literatura consultada nos muestra experiencias exitosas en términos de *repercusiones, transformaciones y dinámicas* de cambio establecidas en los centros

educativos en los que se han desarrollado. Los resultados presentados por Alfandari y Tsoubaris (2021), Ansell (2002), Warne *et al.* (2013) y Hammer (2023) muestran que el uso de pedagogías críticas en el aula ha generado cambios positivos en las relaciones de poder entre los participantes, tanto dentro como fuera del entorno educativo, contribuyendo de un modo implícito y explícito a la construcción de una escuela y una ciudadanía más democrática. En este sentido, utilizar el teatro como herramienta disruptiva ha permitido a los y las estudiantes la posibilidad de cuestionar sus propias formas de pensamiento, fomentando un aprendizaje orientado al cambio y generando modificaciones en la producción del conocimiento, así como en la construcción de subjetividades (Alfandari y Tsoubaris, 2021). Además, los estudiantes han mejorado sus habilidades de comunicación y su capacidad para resolver conflictos interpersonales, promover una mayor comprensión y aceptar la diversidad (Hammer, 2023); al mismo tiempo, el profesorado ha valorado positivamente su capacidad para actuar como facilitador (Warne *et al.*, 2013).

De manera similar, el estudio de Cortés *et al.* (2020), destaca que la implementación de pedagogías disruptivas en los centros educativos ha generado cambios en las expectativas del profesorado al adoptar una mirada más cercana y empática hacia el alumnado. También se han producido transformaciones en el currículo, el cual se comienza a entender como una herramienta de transformación (Machingo, 2021) y no como un conjunto de conocimientos a transmitir desde una concepción bancaria (Freire, 1970) y jerarquizada. Por otra parte, los estudios de Alfrey y O'Connor (2020) y Luguetti *et al.* (2023), plantean que se produce un cambio en el rol del alumnado, facilitando que este se involucre activamente mediante estrategias de juegos de roles, grupos de discusión y debates. El uso de estas estrategias colaborativas, participativas y reflexivas genera conciencia crítica e impulsan propuestas de modificación del currículo basadas en fundamentos teóricos e ideológicos como la justicia, el compromiso social y educativo, la perspectiva crítica, la conexión del contenido curricular con el mundo real y la diversidad de voces, así como, enfoques que promueven la equidad educativa y social (Seeger, 2023).

#### 4. CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

Del mismo modo que el concepto 'disrupción' se asocia a *innovación*, resulta difícil abordar la innovación educativa sin considerar el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), Tecnologías para el Empoderamiento y la Transformación (TEP) o Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC) (Del Río, 2023). Al respecto, son muchos los autores y autoras que relacionan los conceptos de innovación disruptiva (Christensen, Raynor y McDonal, 2015; Pilonieta, 2017), pedagogía disruptiva (Hedberg y Freebody, 2007; Ocaña-Fernández *et al.*, 2020) y educación disruptiva (León, 2021; Molano, 2018) con el uso de tecnologías; no obstante, y siendo conocedores de que son muchas las prácticas educativas que responden a

sus principios y no utilizan las tecnologías y en el marco de los proyectos en los que se emerge esta investigación, planteamos el presente estudio. En este sentido, y considerando como punto de partida el trabajo de Bower y Christensen (1995), hemos evidenciado que son (n = 196) publicaciones las desarrolladas en Educación Secundaria que responden a los principios de la innovación disruptiva, la pedagogía disruptiva y/o la educación disruptiva sin hacer uso de tecnologías. Esto plantea un desafío -a la vez que limitación- en el sentido de conocer qué otras prácticas educativas se desarrollan bajo los términos innovación disruptiva, pedagogía y educación disruptivas y si ello responde a prácticas educativas que rompen con lógicas educativas hegemónicas y tradicionales en cuanto a lo organizativo, la implementación de metodologías, lo estructural y político del sistema educativo y la asunción o no de otras epistemologías pedagógicas. A pesar de ello, podemos encontrar otras investigaciones y experiencias disruptivas que al no utilizar los criterios de búsqueda utilizados no hayan sido considerados, lo cual puede ser considerado como otra de las limitaciones de este estudio.

Con el propósito de abordar prácticas educativas innovadoras y disruptivas, los 12 estudios analizados recogen prácticas denominadas disruptivas que se han caracterizado por ser: (1) experiencias educativas contrahegemónicas; (2) han transformado las culturas escolares en su dimensión curricular, organizativa, metodológica y participativa; (3) se han desarrollado sin basarse en el uso de tecnologías; y (4) se han implementado en Educación Secundaria.

De un modo particular, el análisis de estos trabajos nos muestra que las pedagogías disruptivas:

- transforman los contextos, los escenarios, los roles escolares, las situaciones de aprendizaje y las formas de enseñar y de aprender
- se sustentan en la corresponsabilidad, en la toma de decisiones compartidas (Cortés *et al.*, 2020), en la búsqueda de la justicia social y en la creación de relaciones educativas constructivas, dialógicas y transformadoras
- mejoran las relaciones escolares, la convivencia, el clima escolar (Cortés *et al.*, 2020) y rompen con una organización escolar que se sostiene sobre una cultura escolar tradicional
- se desarrollan como prácticas de aprendizaje atractivas, estimulantes, desafiantes, creativas (Alliaud y Antelo, 2009), críticas y visibilizadoras para los y las estudiantes
- generan aprendizajes conectados con la realidad y los intereses del alumnado (Johson, 2011)
- promueven procesos educativos democráticos (Fernández-Enguita, 2018; Rivas, 2021) que facilitan otras formas de comunicación, de relación y de diálogo más horizontales, polifónicas y constructivas.

Este estudio de revisión sistemática muestra otra mirada hacia lo que durante años hemos considerado como innovación, pedagogía, educación y/o experiencias

disruptivas; al respecto, los estudios analizados presentan lo disruptivo como una cuestión vinculada a procesos y/o experiencias educativas donde la comunidad educativa en general y el alumnado en particular son copartícipes y cocreadores de procesos de enseñanza y aprendizaje, aportando con ello una visión más concreta y acotada de lo que este concepto implica.

De igual forma, hemos podido resaltar que el uso de estrategias educativas -con cierto trasfondo social- como el teatro del oprimido, el uso del diálogo participativo, las tertulias dialógicas, la creación de grupos de trabajo colaborativo, el desarrollo de proyectos transformadores, la investigación-acción participativa, la creación artística y musical, la expresión corporal, entre otras, han de ser incorporadas de forma más habitual al ámbito educativo, ya que favorecen la expresión y la comunicación, la reflexión, la expresión de la justicia social y educativa, la equidad y la conciencia social, es decir, contribuye a la transformación personal del alumnado, y por tanto, a la transformación comunitaria.

A pesar de la complejidad que tiene abordar prácticas que respondan a los principios de la pedagogía disruptiva -dado el amplio espectro de prácticas que pueden tenerse en cuenta- se puede afirmar que estas promueven el aprendizaje significativo y autorregulado (Miralles *et al.*, 2013), sitúa a los y las estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje, aumentando su protagonismo como agente activo (Cuetos-Revuelta *et al.*, 2020) en un escenario educativo que promociona la reflexión crítica, la autonomía y la creatividad (Quiroz-Albán y Tubay-Zambrano, 2021). A colación de estas cuestiones que venimos exponiendo, ¿no es acaso esta la escuela que queremos? Este interrogante nos interpela en la búsqueda de un segundo desafío, este es, construir procesos educativos compartidos, democráticos, constructivos, dialógicos..., que permitan a los y las estudiantes cuestionar y reflexionar acerca de posicionamientos hegemónicos y neoliberales que dominan el espacio educativo, escolar, político, económico y social.

En este sentido, hemos de considerar algunas de las dificultades que implica la introducción de estas prácticas disruptivas dentro de los escenarios educativos, bien por falta de recursos y de apoyo de los agentes institucionales, bien por la falta de expectativas sobre los proyectos que se desarrollan (Machingo, 2021), o bien por fricciones y resistencias por parte del profesorado y del alumnado ante la implementación de proyectos disruptivos (Cortés *et al.*, 2020). Estos aspectos se constituyen como dimensiones limitantes para el desarrollo de prácticas y estrategias educativas que traten de llevar a cabo la transformación estructural, organizativa y/o educativa. Al mismo tiempo, supone un desafío complejo que requiere de acciones educativas disruptivas, conjuntas, compartidas, creativas y democráticas que se articulen en la práctica en respuestas educativas que trasciendan el aula, al profesorado, al alumnado, a las familias, inclusive los agentes sociales y permitan construir una ciudadanía más crítica, plural, cívica, justa, tolerante, dialógica y democrática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. M., & Lorenzo, H. D. R. (2020). Las potencialidades de la educación disruptiva en la formación de ingenieros en ciencias informáticas. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, 8(3), 1-12. <https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/215>
- Acaso, M., Manzanera, P., & Piscitelli, A. (2015). *Esto no es una clase: investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Ariel.
- Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coords). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. (pp. 18-63). Editorial espiral.
- Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. UNAM.
- Alfandari, N., & Tsoubaris, D. (2021). Temas controvertidos en la ciencia: Explorando las dinámicas de poder mediante la aplicación de pedagogías críticas en educación secundaria. *Revista Izquierdas*, 51, 1-18. <https://www.izquierdas.cl/ediciones/2022/numero-51>
- Alfrey, L., & O'Connor, J. (2020). Critical pedagogy and curriculum transformation in Secondary Health and Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 288-302. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741536>
- Alliaude, A., & Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 89-100.
- Al-Imarah, A., & Shields, R. (2019). MOOCs, disruptive innovation and the future of higher education: A conceptual analysis. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(3), 258-269. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1443828>
- Anderson, J. L., & Justice, J. E. (2015). Disruptive design in pre-service teacher education: uptake, participation, and resistance. *Teaching Education*, 26(4), 400-421. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2015.1034679>
- Ansell, N. (2002). 'Of course, we must be equal, but ...': imagining gendered futures in two rural southern African secondary schools. *Geoforum*, 33, 179-190. [https://doi.org/10.1016/s0016-7185\(01\)00033-1](https://doi.org/10.1016/s0016-7185(01)00033-1)
- Arribas, J., & Torrego, J. (2007). El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros. En J. Torrego, J. Aguado, J. Arribas, J. Escaño, I. Fernández, S. Funes y M. Gil (Eds.), *Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 27-66). Graó.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Open University Press.
- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido*. Alba Editorial.
- Bower, J., & Christensen, C. (1995). Disruptive technologies: catching the wave. *Harvard Business Review*, 41-53. <https://hbr.org/1995/01/disruptive-technologies-catching-the-wave>
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Gedisa.
- Christensen, C., Horn, M., & Johnson, C. (2008). *Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns*. McGraw-Hill.
- Christensen, C. M. (1997). *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail?* Harvard Business School Press.
- Christensen, C. M., Baumann, H., Ruggles, R., & Sadtler, T. M. (2006). *Disruptive innovation for social change*. *Harvard Business Review*, 84(12), 94-101. <https://hbr.org/2006/12/disruptive-innovation-for-social-change>

- Christensen, C. M., & Raynor, M. E. (2003). *The innovator's solution*. Harvard Business School Press.
- Christensen, C. M., Raynor, M., & McDonal, R. (2015). What is disruptive innovation? *Harvard Business Review*, 93(12), 44–53. <https://hbr.org/2015/12/what-is-disruptive-innovation>
- Cortés, P., Rivas, J. I., Márquez, M. J., & González, B. A. (2020). Resistencia contrahegemónica para la transformación escolar en el contexto neoliberal. El caso del instituto de educación secundaria Esmeralda en Andalucía. *Izquierdas*, 49, 2351-2377. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7633672>
- Cuetos-Revuelta, M. J., Grijalbo-Fernández, L., Argüeso-Vaca, E., Escamilla-Gómez, V., & Ballesteros-Gómez, R. (2020). Potencialidades de las TIC y su papel fomentando la creatividad: percepciones del profesorado. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2). <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26247>
- Cuevas, N., Gabarda, C., Rodríguez, A., & Cívico, A. (2022). Tecnología y educación superior en tiempos de pandemia: revisión de la literatura. *Hachetepepe. Revista científica en Educación y Comunicación*, 24, 1-18. <https://doi.org/10.25267/Hachetepepe.2022.i24.1105>
- Dede, C. (2007). *Transforming Education for the 21st Century*. Harvard Education Press.
- Del Río, J. L. (2023). A vueltas con la llamada innovación educativa. Algunas reflexiones para suscitar el debate. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 4(1), 7–19. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15923>
- Di Stefano, M., Almazán, A., Yepes, W., & Razifard, E. (2021). ‘Tu lucha es mi lucha’: teaching Spanish through an equity and social justice lens. *Foreign language annals*, 54(3), 753-775. <https://doi.org/10.1111/flan.12578>
- Eyzaguirre, D. O. (2022). Educación disruptiva: nuevos desafíos en la formación de investigadores sociales en tiempos de Pandemia, y distanciamiento social. *Revista Conrado*, 18(89), 189-195. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2718>
- Fernández- Enguita, M. (2018). *Más Escuela y menos Aula: la innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Morata.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fullan, M. (2007). Change Theory as a Force for School Improvement. In Burger, J.M., Webber, C.F., Klinck, P. (Eds.), *Intelligent Leadership. Studies in Educational Leadership* (pp. 27-39). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9_3)
- Gabarda, V., Colomo, E., Ruiz, J. P., & Cívico, A. (2022). Aprendizagem de matemática aprimorada por tecnologia na Europa: uma revisão de literatura. *Texto Livre*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40275>
- Girault, Y., & Barthes, A. (2016). Postures épistémologiques et cadres théoriques des principaux courants de l'éducation aux territoires. *Education Relative à l'Environnement*, 13(2), 16. <https://doi.org/10.4000/ere.755>
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum International Publishing Group.
- González, A., & Molero-Jurado, M. del M. (2023). Relación existente entre creatividad y rendimiento académico en la adolescencia: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 10(2), 8. <http://dspace.umh.es/handle/11000/29299>
- Hammer, A. (2023). Uso del teatro foro para abordar la homosexualidad como un tema controvertido en la educación religiosa. *British Journal of Religious Education*, 4(1), 23-33. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2010652>

- Hedberg, J. G. (2011). Towards a disruptive pedagogy: changing classroom practice with technologies and digital content. *Educational Media International*, 48(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/09523987.2011.549673>
- Hedberg, J., & Freebody, K. (2007). *Towards a disruptive pedagogy: Classroom practices that combine interactive whiteboards with TLF digital content*. University of Melbourne.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Hooks, B. (2003). *Comunidad de aprendizaje: Una pedagogía de la esperanza*. Routledge.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Huerta-Charles, L., & McLaren, P. (2021). Educar nuestra esperanza en tiempos de oscuridad: Cómo continuar trabajando hacia la justicia social en un mundo capitalista neoliberal. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 37-45. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.004>
- Ibañez, R. R. (2016). La innovación disruptiva y la formación de las competencias del siglo XXI en las universidades de América Latina. Adiós al modelo educativo dominante. *TEXTOS. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 20(1), 29-34. <https://journals.eagora.org/revCIBER/article/view/187>
- Johnson, C. (2011). La manera disruptiva de aprender. *Redes*, 3 julio. <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-entrevista-curtis-johnson-asesoreducativo/1144909/>
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos*. Siglo XXI.
- León, C. M. (2021). Modelos disruptivos e innovadores: una respuesta desde la educación superior a la pandemia del COVID-19. *Sapientia Technological*, 2(1), 11-21. <https://sapientiatechnological.aitec.edu.ec/index.php/rst/article/view/7>
- Litts, B. K., Tehee, M., Jenkins, J., Baggaley, S., Isaacs, D., Hamilton, M. M., & Yan, L. (2020). Culturally disruptive research: A critical (re) engagement with research processes and teaching practices. *Information and Learning Sciences*, 121(9/10), 769-784.
- Lousley, C. H. (1999). (De)Politicizing the Environment Club: environmental discourses and the culture of schooling. *Environmental Education Research*, 5(3), 293-304. <https://doi.org/10.1080/1350462990050304>
- Lugueti, C., Ryan, J., Eckersley, B., Howard, A., Buck, S., Osman, A., Hansen, CH., Galati, P., Cahill, R. J., Craig, S., & Brown, C. (2023). 'It wasn't adults and young people [...] we're all in it together': co-designing a post-secondary transition program through youth participatory action research. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2203408>
- Machingo, P. (2021) Experiences of enacting critical secondary school history pedagogy in rural Zimbabwe. *Cogent Arts & Humanities*, 9(1), 2010927. <https://doi.org/10.1080/23311983.2021.2010927>
- Marín-Suelves, D. & Ramón-Llin, J. (2021). Physical Education and Inclusion: a Bibliometric Study. Apunts. *Educación Física y Deportes*, 143, 17-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.03)
- McDonald, R., & Eisenhardt, K. (2017). *Parallel Play: Startups, Nascent Markets, and the Search for a Viable Business Model*. Working Paper (14-88). Harvard Business School.
- Mills, C. (1997). *The racial contract*. Cornell University Press.
- Miralles, P., Gómez, C. J., & Arias, L. (2013). La enseñanza de las ciencias sociales y el tratamiento de la información. Una experiencia con el uso de *webquests* en la formación del

- profesorado de educación primaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(2), 98-111. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v10n2-miralles-gomez-arias.html>
- Molano, M. (2018). Educación disruptiva en el contexto lasallista: glosas para la discusión. *Revista de la Universidad de La Salle*, 75(1), 55-68. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss75.4>
- Moriña, A., Carballo, R., & Castellano-Beltran, A. (2023). A Systematic Review of the Benefits and Challenges of Technologies for the Learning of University Students with Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/01626434231175357>
- Ocaña-Fernández, A., Montes-Rodríguez, R., y Reyes-López, M. L. (2020). Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 3-12. <https://doi.org/10.5209/reciem.67172>
- Olvera, J., Montes, R., & Ocaña, A. (2023). Innovative and disruptive pedagogies in music education: A systematic review of the literature. *International Journal of Music Education*, 41(1). 3-19. <https://doi.org/10.1177/02557614221093709>
- Orr, D.W. (2002). *The nature of design: ecology, culture, and human intention*. Oxford University Press.
- Ortega, V. S., & Llach, M. C. (2016). Pedagogías disruptivas para la formación inicial de profesorado: usando blogs como e-portafolio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 382-398. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56746946021>
- Page M. J., McKenzie J. E., Bossuyt, P. M., Boutron I., Hoffmann T. C., Mulrow C. D., & Moher D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International journal of surgery*, 88, 105906. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2021.105906>
- Pilonieta, G. (2017). Innovación disruptiva. Esperanza para la educación de futuro. *Educación y ciudad*, 32, 53-64. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n32.2017.1627>
- Prieto, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Qiroz-Albán, A. T., & Tubay-Zambrano, F. (2021). Las TIC´s como teoría y herramienta transversal en la educación. Perspectivas y realidades. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 156-186. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2130>
- Quilty, A. (2017). Queer provocations! Exploring queerly informed disruptive pedagogies within feminist community-higher-education landscapes. *Irish Educational Studies* 36(1), 107-123. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1289704>
- Ramos-Ramos, P., Gómez Colchero, E., Bort Calvo, V., & García García, F. (2022). Belleza degradada: arte contextual y educación en el paisaje a través de un proyecto en educación secundaria. *ARTSEDUCA*, 32, 107-120. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6128>
- Rivas, J. I. (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora. Descolonizar la investigación educativa. En A. De Melo, I. Espinosa, L. Pons y J. I. Rivas (Coords.). *Perspectivas decoloniales sobre la educación*, (pp. 23-60). Unicentro/UMA Editorial.
- Rivas, J. I. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <http://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>

- Rivas, J. I. (2021). Cambiando de paradigma. Otra investigación necesaria para otra educación necesaria. En E. López (Comp. y Ed.), *Círculos Pedagógicos. Espacios y tiempos de emancipación* (pp. 177-182). Nueva Mirada Ediciones.
- Seeger, M. T. (2023). Becoming a Knower: Fabricating Knowing Through Coaction. *Social Epistemology*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/02691728.2023.2266716>
- Seeger, C., Parsons, S., & View, J. L. (2022). Equity-Centered Instructional Adaptations in High-Poverty Schools. *Education and Urban Society*, 54(9), 1027-1051. <https://doi.org/10.1177/00131245221076088>
- Torrallas, J. E., Batista, P., Herreros, A. L., & Carballo, A. A. (2021). Procesos de cohesión grupal e inclusión educativa. estudio bibliométrico en la base de datos Web of Science. *Revista Cubana de Psicología*, 3(3), 27-40. <https://revistas.uh.cu/psicocuba/article/view/199>
- Valles-Baca, H. G., & Acosta, H. P. (2022). La educación disruptiva y el desarrollo de competencias universitarias. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1284>
- Valverde-Berrocoso J., Rivas-Flores J. I., Anguita-Martínez R., & Montes-Rodríguez, R. (2023). Pedagogical change and innovation culture in secondary education: a Delphi study. *Front. Educ.*, 8, 1092793. <https://doi:10.3389/feduc.2023.1092793>
- Vratulis, V., Clarke, T., Hoban, G., & Erickson, G. (2011). Additive and disruptive pedagogies: The use of slowmation as an example of digital technology implementation. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1179-1188. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.06.004>
- Warne, M., Snyder, K., & Gillander, K. (2013). Photovoice: an opportunity and challenge for students' genuine participation. *Health Promot Int.*, 28(3), 299-310. <https://doi.org/10.1093/heapro/das011>