

Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos

Juan M. Escudero Muñoz
 Universidad de Murcia. España.
 jumaes@um.es



Recibido: 30/7/2014
 Aceptado: 30/7/2014

Resumen

En las tres últimas décadas, el sistema educativo español ha experimentado múltiples cambios e innovaciones y ha logrado avances, aunque todavía quedan retos por conseguir en la provisión justa y democrática del derecho a la educación. En primer lugar, el texto ofrece una revisión de tres categorías de innovaciones educativas en los centros escolares —oficiales, extraoficiales y ausentes— y señala algunos datos empíricos recientes sobre su desarrollo. En segundo lugar, propone un marco teórico determinado para analizarlas, en el que se cruzan las perspectivas técnica, reflexiva y crítica con tres niveles: individual, institucional y social. En la tercera parte, tomando en consideración los análisis precedentes, se señalan determinados logros y retos pendientes en relación con la ordenación del sistema, la redistribución autonómica de las competencias en educación, el currículo, la enseñanza y el profesorado y la autonomía de los centros. Además de avances y retos del pasado, se advierte de algunas serias incertidumbres ligadas a la crisis actual y a la nueva reforma en proceso de ser implementada.

Palabras clave: innovación educativa; mejora; cambio; sistema educativo.

Resum. *Avenços i reptes en la promoció de la innovació als centres educatius*

Al llarg de les tres últimes dècades, el sistema educatiu espanyol ha experimentat múltiples canvis i innovacions i ha assolit avenços, tot i que encara queden reptes per aconseguir respecte a l'assoliment just i democràtic del dret a l'educació. En primer lloc, el text ofereix una revisió de tres categories d'innovacions educatives als centres escolars —oficials, extraoficials i absents— i assenyala algunes dades empíriques recents sobre el seu desenvolupament. En segon lloc, proposa un marc teòric determinat per analitzar-les, en el qual es creuen les perspectives tècnica, reflexiva i crítica amb tres nivells: l'individual, l'institucional i el social. A la tercera part, prenent en consideració les anàlisis precedents, s'hi assenyalen determinats assoliments i reptes pendents en relació amb l'ordenació del sistema, la redistribució autonòmica de les competències en educació, el currículum, l'ensenyament i el professorat i l'autonomia dels centres. A més d'avenços i reptes del passat, s'hi adverteix d'algunes serioses incerteses lligades a la crisi actual i a la nova reforma en procés de ser implementada.

Paraules clau: innovació educativa; millora; canvi; sistema educatiu.

Abstract. *Progress and challenges in promoting innovation in schools*

In the last three decades, the Spanish educational system has seen numerous changes and innovations and made import advances, although many challenges have yet to be addressed to ensure the democratic right of all citizens to education. This article first provides a review of three categories of educational innovation in the school setting: official, extra-official and missing, and presents recent empirical data on their development. Secondly, a theoretical framework for analyzing educational innovation is proposed, in which technical, reflexive and critical perspectives intersect with three levels: individual, institutional and social. Taking into account the previous review and conceptual explanation, advances in educational innovation and challenges are discussed in relation to structural changes, the regional redistribution of the jurisdiction over education, curricula, teaching and organizational and pedagogical autonomy, as well as some serious uncertainties arising from the current crisis and the new educational reform in progress.

Keywords: educational innovation; improvement; change; school system.

Sumario

- | | |
|--|--|
| 1. La innovación educativa en las últimas décadas: ¿Qué cambios, de quiénes fueron y cuáles habrían sido algunos de sus efectos? | 3. Avances y retos pendientes en materia de innovación: algunas conclusiones |
| 2. Un marco teórico de referencia para analizar y valorar la innovación | Referencias bibliográficas |

En las últimas tres décadas, la innovación educativa —renovación pedagógica, elaboración y desarrollo de programas, proyectos y experiencias organizativas y pedagógicas por parte de los centros escolares— ha sido múltiple y se ha extendido, seguramente con matices diferenciales, por nuestro sistema pedagógico desde la educación infantil hasta la enseñanza universitaria. La tarea de dar cuenta de ello y responder sobre cuáles pudieran haber sido los avances alcanzados o los retos pendientes es algo que excede a esta contribución, incluso acotando el tema a la etapa obligatoria, que será el foco preferente de atención.

En ese período de tiempo proliferó, quizás hasta la desmesura, una fiebre y un afán reformista por parte de las políticas nacionales y autonómicas que provocaron una enorme variedad de innovaciones educativas muy loables algunas y, posiblemente, hasta triviales otras. Con anterioridad a la transición democrática, el clima de cambio, de ruptura y de alternativas sociopolíticas, que se expandía por todos los ámbitos de la vida nacional, fue concretándose también en la educación. Diferentes colectivos y docentes fueron conformando los llamados «movimientos de renovación pedagógica (MRP)» o, con algún carácter singular, habían tomado en sus manos ideas y prácticas alternativas a la educación tradicional antes y a lo largo del devenir de las reformas oficiales, en mayor o menor sintonía y, en ocasiones, al margen de ellas. Es de suponer

que los balances acerca de nuestra trayectoria innovadora hayan de ser favorables según determinados criterios y aspectos, mientras que quizás no lo sean tanto considerando otros. No cabe duda de que, en efecto, ocurrieron múltiples cambios no solo en leyes y en decisiones estructurales, sino también en centros y aulas, así como en los sujetos que las habitaron. Lo contrario habría sido casi imposible e injustificable. La práctica totalidad de las esferas sociales, culturales, políticas, económicas, así como las condiciones y las formas de vida de las personas, particularmente las nuevas generaciones, fueron escenarios y protagonistas de cambios extensos y profundos a los que la educación no fue ajena.

No es una tarea sencilla, sin embargo, levantar acta de los avances alcanzados y los retos por lograr todavía, así como, más en concreto, las contribuciones u omisiones de las innovaciones. De ahí que aquí solo se pretenda ofrecer una lectura muy panorámica, manifiestamente parcial (educación obligatoria) y, por supuesto, susceptible de todo género de discrepancias. De hecho, las lentes dispuestas, el modo de aplicarlas y las fuentes documentales son, como podrá apreciarse, manifiestamente mejorables.

Nos vamos a referir a tres categorías de innovaciones que son un tanto lasas, imprecisas conceptualmente y no estancas, pero que, de algún modo, pueden facilitar el empeño. La primera de ellas nos servirá para referirnos a determinadas «innovaciones oficiales» que, más o menos en consonancia con las reformas, fueron llevadas a cabo por los centros y el profesorado. En el contexto de las reformas educativas acontecidas, que fueron varias y sucesivas, fragmentarias y muy vulnerables a las turbulencias políticas de los gobiernos nacionales y de las comunidades autónomas, estuvieron marcadas por las exigencias, los apoyos y los estímulos, la orientación y hasta el control de las administraciones. Como se indicó más arriba, también hubo otros cambios y proyectos renovadores cuyos actores, focos, dinámicas y orientaciones teóricas y prácticas no podrían ser incluidos en la categoría anterior. Con serios riesgos de conformar una diferente a modo de cajón de sastre, se ha pensado que puede tener algún sentido referirse a «renovaciones extraoficiales». Sus promotores se cuidaron de establecer diferencias hasta en las palabras, sustituyendo el término *innovación* (supuestamente más técnico) por el de *renovación*, pretendidamente o realmente alternativo en sus filosofías y prácticas. Y, como seguramente no todo fue tan innovador ni renovador, sino que, incluso en tiempos prolíficos de cambios educativos, la inercia del pasado y la continuidad de las regularidades preexistentes suelen ser una constante en todos los sistemas escolares (Cuban, 1992; Escudero, 2002), se ha creado una tercera categoría, la de «innovaciones ausentes», más elástica y difusa aún que las dos anteriores. Cabría incluir en ella los no cambios, las omisiones, así como otras tantas indiferencias o resistencias, tan difíciles de apreciar como de valorar en todos sus extremos y en su contextura.

Las dos primeras categorías nos servirán para desarrollar el primer apartado del texto, que será el más extenso, en cuya parte final se hará mención a algunos resultados empíricos, tomados de una publicación reciente sobre la

innovación educativa en España (MEC, 2011). En el segundo, conscientes de que la naturaleza, los significados y las condiciones de la innovación son diferentes según las perspectivas teóricas con que se miren, se expone un marco conceptual que nos permitirá caracterizar someramente diferentes discursos, relatos, políticas y prácticas innovadoras. Será tomado en consideración para formular, en el tercer y último apartado, algunas conclusiones respecto a avances y retos pendientes.

1. La innovación educativa en las últimas décadas: ¿Qué cambios, de quiénes fueron y cuáles habrían sido algunos de sus efectos?

El panorama de las innovaciones educativas acontecidas, mirado desde la perspectiva temporal ahora disponible, puede merecer análisis y juicios bien diferentes, situados en dos polos extremos. Uno de ellos estaría constituido por valoraciones benevolentes de quienes sostendrían que, a pesar de muchos pesares, merced a las innovaciones llevadas a cabo, nuestro sistema educativo es ahora mucho mejor, más justo y democrático, comparado con el heredado de la dictadura. El otro, por las de quienes afirmarían que, en realidad, lo esencial de los grandes propósitos y aspiraciones por una educación más justa y equitativa, de calidad democrática, no pasó de buenos propósitos e intenciones (cuando existieron), pues los cambios y las innovaciones ocurridas no han contribuido a realizar avances significativos. A base de cambios a modo de retoques y de vaivenes erráticos, no se logró la transformación ancha y profunda que el sistema educativo estaba esperando de la democracia y, tras ya varias décadas de ella, todavía sigue a la espera. Han sido, ciertamente, muchos los cambios acaecidos —intencionales y planificados unos, imprevistos, sobrevenidos y hasta descontrolados otros tantos—, pero, desde esta valoración de conjunto, cabe señalar que se han tocado más las estructuras, acaso las apariencias de innovación, o quizás se han logrado algunos oasis aislados de calidad y de mejora, pero, hasta la fecha, no se han realizado las transformaciones profundas que habrían sido necesarias para garantizar mejor el derecho esencial de todas las personas a la educación.

Entre esas dos posiciones extremas, caben seguramente juicios intermedios y menos tajantes. Los cambios y las innovaciones en educación corresponden a tiempos largos, tienen muchas caras con pros y contras simultáneos y sucesivos, son difíciles de valorar con juicios de todo o nada, con balances totalmente positivos o negativos. Sucede, de otro lado, que, al adoptar alguna perspectiva histórica que procure conectar el pasado, el presente y el futuro, no importaría solo mirar hacia atrás, sino también hacia lo que se está haciendo ahora mismo. Es difícil sustraerse, así, al hecho de que, en la actualidad, según aprecian muchas personas, hay nubarrones espesos que se ciernen sobre el estado actual y previsible de nuestra educación. Los efectos colaterales de la crisis sobre la educación, a los que se ha sumado una nueva reforma (otra más), la LOMCE, son valorados como una amenaza, más preocupante que otras precedentes si cabe, que podría llegar a arruinar a la escuela y a la educación

públicas, además de hacernos retroceder muchos años, con lo cual nos veríamos obligados a recorrer caminos ya transitados. Ello podría deteriorar, a su vez, el clima y el espíritu, las condiciones y los compromisos que se precisan para acometer los cambios educativos (innovaciones o renovaciones) que, en estos tiempos tan singulares, desafían a todos los sistemas pedagógicos y, desde luego, también al nuestro. Dicho eso, nuestro foco de atención se ocupará más del tiempo pasado que del porvenir.

a) Innovaciones ligadas al diseño y al despliegue de las reformas escolares tras la democracia

Nadie relativamente bien informado podría sostener que la innovación ha estado ausente de nuestro sistema educativo en las últimas décadas y, por poner una fecha de referencia, particularmente en los años previos y posteriores a la primera reforma de la democracia, la LOGSE (1990). Más difícil y compleja, sin embargo, es la posibilidad de hacer balances de la ingente cantidad de «innovaciones oficiales» llevadas a cabo (su gestación, planificación, desarrollo y sus resultados en diversidad de ámbitos, temas, agentes, etc.). Más todavía, del valor y las contribuciones de las mismas, que, a su vez, tendrían que ser matizadas según los diferentes niveles macro, meso y micro del sistema educativo (acotado incluso a su etapa obligatoria) y su comprensible variabilidad de acuerdo con determinados criterios geográficos o de otro tipo (comunidades autónomas, centros de primaria y secundaria, públicos, concertados o privados, urbanos y rurales, etc.).

En nuestro contexto, se da la dificultad añadida de una débil y fragmentaria cultura de evaluación que nos priva de informaciones bien documentadas y análisis de alcance. No deja de ser llamativo, por poner un ejemplo, el hecho de que, mientras una fuente ministerial tan reconocida como la *Revista de Educación*, que dedicó un número extraordinario a reformas e innovaciones en la España entre 1907 y 1939 (*Revista de Educación*, 2007), desde los años noventa hasta la fecha no hiciera algo similar sobre las reformas y las innovaciones acaecidas en la democracia, a pesar de que fueron varias las primeras e innumerables las segundas. Hemos tenido que esperar hasta fechas bien recientes (MEC, 2011) para contar con un tratamiento de la innovación educativa en España (1970-2008).

Ello no significa, desde luego, que la reforma propuesta por la LOGSE (1990), en particular, y las demás que la sucedieron, en general, hayan dejado de ser objeto de análisis y valoraciones. Ni tampoco que no haya otras fuentes diversas (estudios o investigaciones, revistas, monografías, artículos, libros, etc.) que hayan tratado, por activa y por pasiva, los previos, los primeros desarrollos y el devenir de los cambios con sus impactos innovadores. Sobre las reformas escolares de la etapa democrática, en especial la primera y más representativa que se acaba de citar, pero también sobre la LOPEC (1995), la posterior y reactiva LOCE (2002) o la más reciente y actual, la LOE (2006), reactiva a la anterior y recuperadora del espíritu de la primera, se han vertido

ríos de tinta. Del estado del sistema educativo, se han ido ocupando los informes periódicos del Consejo Escolar del Estado, las cifras y los datos recopilados y publicados por el MEC (no siempre, pues, hubo apagones informativos) y, además, muy diversas publicaciones y análisis (Bolívar y Rodríguez, 2002; Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012; Escudero, 2002, 2004; Gimeno y Carbonell, 2004; Grañeras et al., 1999; Rozada, 2002; Viñao, 2004; Tiana, 2011, por citar solo algunas referencias de una lista que sería considerable).

Tomando como fecha de referencia los años noventa, la citada revista ministerial ha ido tratando todo tipo de temas que, de una u otra forma, están relacionados con la innovación (reformas educativas, el centro como lugar de cambio, la autonomía de los centros, educación intercultural e inclusiva, profesorado, pacto escolar, fracaso o abandono escolar, etc.). A pesar de ello, sin embargo, ha estado prácticamente ausente un tratamiento mínimamente sistemático, explícito y global de la «ola innovadora» que ciertamente bañó centros y aulas (;por encima o algo más?) y, menos aún, ocupado en describir en qué consistió y cómo se llevó a cabo, cuáles fueron sus efectos más visibles o casi invisibles, las lecciones aprendidas o aún por aprender.

Es difícil aventurar alguna explicación satisfactoria de ello. Podría aducirse, por ejemplo, que tal vacío fue debido a que nos dejamos impresionar por una valoración generalizada, según la cual, entre las reformas oficiales y las innovaciones educativas, hay tales discontinuidades y mal entendimiento, que no vale la pena dedicar mayores esfuerzos a la tarea de dar cuenta y documentar las que pudieran haber ocurrido bajo los auspicios de aquellas. El caso es, sin embargo, que otras fuentes de expresión y diseminación de proyectos y prácticas innovadoras (por ejemplo: revistas pedagógicas bien acreditadas y de amplia difusión entre el profesorado), sí que dieron cuenta de la ingente cantidad de innovaciones ocurridas en los centros y en las aulas, la mayor parte de las mismas relatadas por docentes particulares, colectivos, ciclos, departamentos o centros directamente involucrados. Ello podría estar revelando que, incluso en ese plano, fueron otros los medios de publicación y los protagonistas innovadores, y no tanto las administraciones y sus aledaños, aunque entre estos últimos no faltaron las críticas ni tampoco las aportaciones más constructivas.

Además de la existencia de fuentes y dispositivos, suficientes o no, de diseminación de innovaciones (estaría por documentar quiénes y con qué provecho participaron de ello), el impulso de la innovación oficial por las reformas fue impresionante. De hecho, en las dos últimas décadas, tanto la Administración central como las autonómicas han dispuesto y aplicado políticas, recursos, profesionales y servicios claramente empeñados en promover, financiar y apoyar proyectos y experiencias por parte de los centros y el profesorado. Bastaría con echar un vistazo a las múltiples convocatorias, ayudas y publicaciones del Ministerio (ver, al respecto, el CIDE, por poner un caso) o a las iniciativas propias de cada una de las comunidades autónomas, una vez que fueron asumiendo las competencias respectivas. Tras la creación de los centros de profesores (o servicios similares) en los primeros años de la década de 1980, los proyectos y las experiencias de innovación se fueron sucediendo y

multiplicando de año en año. Por su parte, la instauración de programas sectoriales (integración e inclusión, nuevas tecnologías, coeducación, reformas experimentales, interculturalidad, escuela rural y coeducación, etc.), la organización y disposición de servicios y profesionales (inspección, equipos de orientación y apoyo, asesores, etc.) o la aparición de nuevos y sucesivos «temas estrella» puestos en escena por las políticas de las administraciones (constructivismo, atención a la diversidad, calidad a secas o equitativa, proyectos institucionales de centros, competencias básicas, etc.), representaron, sin duda, coordinadas y estímulos que generaron un sinfín de proyectos de innovación, que habría que contar por millares (el estudio citado del MEC (2011) ha ofrecido una descripción amplia y mucho más detallada de lo que aquí procede).

Unos interrogantes pertinentes que cabría plantearnos son: ¿qué innovaciones fueron ocurriendo y qué balance cabría hacer de ellas a día de hoy?; ¿cuáles fueron sus relaciones con los cambios oficiales y legislados?; ¿cómo fueron acometidas por los centros y por los docentes (o también por otros agentes)?; ¿qué tipo de efectos y contribuciones relativamente bien documentadas llegaron a tener? En una reflexión sobre el particular, he sostenido (Escudero, 2012a) que una de las características de nuestras políticas educativas pasadas ha consistido más en legislar y decretar cambios que en seguir y evaluar el curso y los resultados de los mismos, así como sus significados, apropiaciones o indiferencias institucionales y profesionales. No deja de ser una generalización matizable, pero puede que no carezca de fundamento la apreciación de que los mayores esfuerzos se centraron en retocar los aspectos estructurales del sistema, diseñar programas y más programas, con la expectativa cuasi tautológica de que, por ser instaurados, iban a funcionar según las intenciones declaradas. De ese modo, la permanente riada de reforma tras reforma no habría sido el mejor caldo de cultivo para una innovación relevante, integrada y sostenida, para una manera de pensar y de hacer según la cual las decisiones tomadas se apoyaran, al menos en parte y con sensatez, en un buen reconocimiento y en una buena valoración de lo que iba ocurriendo, procurando extraer de ello lecciones convenientes. Seguramente, las políticas educativas que, queriéndolo o no, se obcecaban en un continuo «tejer y destejer la madeja» no son las más propicias para aquella renovación que llega a calar, contando con tiempos pausados y esfuerzos sostenibles, capaces de transformar para bien ideas, relaciones y prácticas escolares y pedagógicas.

Aunque está fuera de mi propósito paliar ese vacío de información y conocimiento respecto a avances y a retos innovadores, es posible esbozar el abanico de las innovaciones «oficiales» desplegadas. Una referencia para ello pueden ser los grandes ejes de la reforma fundacional ya referida, la LOGSE (1990).

A grandes rasgos, se puede decir que se trató del primer proyecto de reforma educativa tras la restauración democrática, bien justificada y exigida, por tanto, aunque ni siquiera a estas alturas haya logrado concitar el consenso nacional que debiera haber merecido, más bien al contrario. Pero, en realidad, no solo contó con la legitimidad parlamentaria que la sancionó (aunque no por parte de todos los partidos políticos de la Cámara), sino que representó,

para una amplia mayoría del país, un primer intento de plasmar sobre la educación valores y principios básicos democráticos, puesto que la herencia recibida de la dictadura nos había dejado muchos déficits al respecto. La democratización del sistema educativo más democrático, justo y equitativo, armonizando la igualdad y la libertad y apostando por una redistribución social, política e institucional del poder y la responsabilidad sobre la educación, eran asuntos pendientes a los cuales aquella reforma, con sus luces y sus sombras, respondió, tanto por razones internas como las indicadas, como, asimismo, por la vocación de convergencia que era precisa con los países del entorno en materia de educación y escolarización.

Aunque sea a costa de cierto esquematismo, podrían cifrarse en cuatro los ejes vertebrales de los cambios planteados por la LOGSE (Escudero, 2002, 2004; De Puelles, 2000):

- a) Una reordenación estructural del sistema educativo.
- b) Una revisión y un nuevo diseño del currículo nacional, con claras implicaciones, al menos según lo pretendido, para la enseñanza, el aprendizaje, las metodologías didácticas y la evaluación, el profesorado, el alumnado y las familias.
- c) Un también nuevo modelo de gobierno y gestión de los centros escolares, en los que, además de su democratización y una mayor participación de la comunidad educativa, se reconoció (y se reguló y se exigió) una cierta autonomía organizativa y pedagógica.
- d) Una redistribución del poder y determinadas decisiones sobre la educación transferidas a las comunidades autónomas, en consonancia con la nueva arquitectura constitucional del Estado.

Aún reconociendo que son débiles las relaciones entre los cambios estructurales establecidos por las reformas y las innovaciones llevadas a cabo por parte de los centros y el profesorado, cada uno de esos ejes, y el conjunto de los mismos, provocaron alteraciones innegables, fueran los que llegaran a ser el carácter, las representaciones sociales y escolares de las mismas, así como su despliegue y sus contribuciones efectivas.

El primero de los ejes mencionado —reordenación del sistema y, particularmente, de la educación obligatoria— fue una decisión estructural que, ciertamente, llevó consigo alteraciones escolares profundas, seguramente algunas «innovaciones oficiales», otras «extraoficiales» y, cómo no, alguna que otra catalogable como «innovación ausente». La nueva educación primaria (ahora limitada a seis cursos y descargada de los dos últimos de la anterior EGB) y la extensión de la escolaridad obligatoria representada por la ESO, así como el paulatino reconocimiento del carácter educativo de la etapa entre tres y cinco años (no obligatoria pero constituida en un fructífero espacio renovador), supusieron un acceso generalizado a los centros docentes por parte de toda la población en edad escolar. Con ello, cuando menos, la democracia educativa formal se fue consagrando, así como la entrada y la permanencia durante más

tiempo en el sistema de una población escolar más heterogénea, una parte de la cual, correspondiente sobre todo a los sectores sociales y culturales más desfavorecidos, había quedado fuera, particularmente de los antiguos institutos de bachillerato, ahora institutos de educación secundaria.

La ampliación y democratización estructural de la educación (por imperativo legal según el lamento de algunos; por justo reconocimiento del derecho de todos a más educación según otros) constituyó, con toda certeza, un contexto oficial provocador de nuevas realidades cotidianas en centros y aulas: diversidades del alumnado; crecimiento espectacular de la población inmigrante a lo largo de los años; asuntos relativos a la transición de primaria a secundaria; nueva configuración de los centros escolares, el profesorado y sus relaciones con el entorno y las familias; una paulatina fragmentación del sistema entre centros públicos, concertados y privados; etc. Fue merced a esta decisión y a sus correspondientes efectos organizativos y pedagógicos lo que llevó a que, por la realidad de hechos consumados, los centros y el profesorado tuvieran que reaccionar ante fenómenos desconocidos (masificación en secundaria, por citar uno), hacerse cargo de un sector del alumnado en riesgo de desenganche (al filo de la LOCE, 2002, se acuñó la etiqueta de «objetores escolares»), al que, en unos casos, se respondió con innovaciones organizativas y pedagógicas, pero, en otros y simultáneamente, con desbordamiento institucional, desenganche, queme y desesperación docente, con un notable malestar en determinados centros y sectores docentes (Escudero, 2002).

A su vez, el cuarto de los ejes citados —redistribución autonómica del poder y competencias sobre la educación— representó, seguramente con derivas y resultados tremendamente dispares según la comunidad autónoma de que se tratara, un nuevo contexto administrativo y regulador de la educación y de la innovación: disposición de nuevos recursos, apoyos, orientaciones y directrices. A lo largo de los años, en esta materia, se ha podido observar de todo. Lo más positivo, el acercamiento, la participación de las autonomías en el gobierno y la gestión educativa de su competencia. Lo más negativo, la utilización de esa redistribución del poder para objetivos políticos partidarios. En ocasiones, nos permitieron contemplar espectáculos lamentables (fue penosa la gestión de la materia llamada «educación para la ciudadanía», por recordar solo un ejemplo cercano); el uso de redes también partidarias para designar cargos y responsables; la aplicación de políticas autonómicas singulares en materia de escolarización y composición de la red de centros públicos, concertados y privados, o la eliminación de servicios como los apoyos externos y los centros de profesores.

En el contexto de esas coordenadas, las políticas y las prácticas de innovación se fragmentaron, se singularizaron con unos u otros énfasis por momentos (planes de calidad, énfasis en competencias, por citar dos casos). Y, por terminar la relación, este eje ha ido mostrando sus efectos diferenciales, no solo en aspectos como los indicados, susceptibles de relacionarse con la innovación, sino también por lo que se refiere a los datos disponibles sobre rendimiento escolar, fracaso y abandono temprano del mundo académico que

han ido siendo documentados (MEC, 2000, 2012), y exponiendo con reiteración uno de los retos pendientes más desafiantes.

En términos más sustantivos, el currículo, la enseñanza, las metodologías, los materiales y la evaluación, como ámbitos más propiamente pedagógicos, así como el gobierno y el funcionamiento de los centros (más institucionales) sobre los que se delegó y se exigió los temas y las responsabilidades correspondientes en materia de autonomía organizativa y pedagógica, han representado un buen elenco de contenidos, agentes (presentes y también ausentes), prácticas y proyectos (los más famosos fueron los PEC, los PCC, los PGA y otros por el estilo). Posiblemente, la amplia mayoría de experiencias y de proyectos innovadores en los centros recayeron sobre el currículo, la enseñanza, los materiales didácticos, la evaluación y, a su modo, sobre el gobierno de los centros (organización del profesorado, coordinación, colaboración, etc.). Dar cuenta de ellos resulta prácticamente imposible. Para una revisión comprensiva, una vez más, es interesante consultar la fuente citada: MEC (2011). Convendría añadir, asimismo, que, según las reformas de turno y los partidos políticos promotores de las mismas, tal vez hubo variaciones relativas a la orientación, a los temas estrella, al clima y a la implicación institucional y del profesorado, así como la moral del mismo, aunque desconozco la existencia de estudios representativos sobre el tema. Lo que parece cierto es que la eclosión innovadora fue hasta impresionante en cantidad, y seguramente también en calidad en determinados oasis aislados.

Se ha debatido reiteradamente acerca de si el espíritu de las reformas, de unas y de otras, llegó o no a calar. Incluso sobre si, por fortuna, no todo el mundo se plegó acriticamente a las exigencias innovadoras impulsadas (y hasta impuestas con razón o sin ella) por los responsables públicos nacionales o autonómicos. Se ha dejado constancia de que también en nuestro contexto, como en otros, una cosa son las buenas intenciones (o no tan buenas) de los reformadores, sus intereses, lógicas y tiempos, y otra, generalmente diferente y casi siempre discrepante, las ideas y las prácticas, la historia, los contextos y los intereses de los prácticos. Seguramente, ha habido cambios estructurales que, a pesar de crear condiciones y contextos nuevos para la renovación, solo quedaron en simulacros de innovación. Ha habido reformas sin innovaciones y, posiblemente, también innovaciones a pesar o más allá de aquellas.

Es muy posible que hayan acontecido movimientos curriculares y pedagógicos que han quedado atrapados por las apariencias y las formalidades exigidas, mientras que otros comportaron reconstrucciones activas y reflexivas. Que algunas innovaciones no pasaran de ser formas burocráticas de asentimiento sin más, así como que se dieran resistencias explícitas, algunas quizás sensatas y provechosas u otras, por qué no decirlo, poco más que reservas numantinas de nostalgia y defensa de intereses corporativos. No cabe duda de que las nuevas palabras y jergas reformadoras (Bolívar y Rodríguez, 2002) se extendieron por doquier y de que, así las cosas, hubo innovaciones nominales que no merecerían ser valoradas como avances, sino todo lo contrario.

Pero, en ese período, fuera por la fuerza de hechos consumados o por cambios sociales que entraron con o sin las reformas (nuevas condiciones del

alumnado; modificaciones de la estructura y de las dinámicas de las familias; recomposición de las condiciones y de los procesos sociales, económicos y políticos; reconfiguración de las clases medias y sus demandas educativas; nuevo papel de los medios, en particular de las TIC, en la creación de opinión y socialización, principalmente en las generaciones más jóvenes; etc.), muchos docentes hicieron esfuerzos encomiables para encontrar sentido a sus relaciones personales y pedagógicas con las nuevas realidades y condiciones de los discentes. La innovación proliferó a lo ancho de centros y aulas, y también con profundidad e intensidad, quizás hasta la extenuación, en escuelas y docentes que sería injusto dejar de nombrar y reconocer. A medida que nos hemos acercado a las fechas actuales, a todo lo anterior habría que añadir la progresiva introducción de las TIC en los centros, el currículo y la enseñanza. Un tema que, por su relieve y potencial innovador (acaso solo cosmético según casos, pero encomiable en otros muchos), merecería una atención propia. Han proliferado las propuestas, también los análisis de conjunto, pero, una vez más, han sido menores los análisis y las evaluaciones sobre lo que se ha hecho, cómo y qué efectos ha producido en términos de innovación (Area, 2008; Castañeda y Adell, 2013; *Revista Fuentes*, 2013).

Negar o minusvalorar los esfuerzos y la dedicación de centros y docentes a renovar ideas, metodologías, uso de materiales, relaciones pedagógicas, criterios y procedimientos de evaluación, o pasar por alto los recursos, las energías de muchas personas y las metodologías dedicadas a la formación docente fuera y dentro de los centros (para hacerse una idea de grandes cifras, véase Lázaro et al., 2011), sería algo infundado y además injusto. Está documentado o no como sería deseable, muchos profesores y profesoras, en todos los niveles educativos y, particularmente, en la educación obligatoria, han dado lo mejor de sí mismos en esta materia e hicieron de ello un componente innovador. Así encontraron sentido, o al menos lo buscaron, e hicieron del desarrollo profesional una ocasión para pensar y ejercer una profesión no siempre bien valorada ni reconocida, en más de una ocasión injustamente zarandeada y despreciada por las administraciones, la sociedad, las familias y otros sectores de las nuevas clases emergentes, sobre todo en las épocas de la abundancia.

Las historias de algún que otro docente quemado y con la moral en horas bajas no estuvieron, desde luego, ausentes, pero, a la innovación pedagógica, muchos y muchas le dedicaron energías considerables. A ello contribuyeron de una manera especial los centros de profesores, tantos asesores y asesoras que ejercieron su labor con miras altas, entusiasmo, afanes de aprender y de disseminar ideas, métodos, proyectos y experiencias. Sería incorrecto desconocerlo y dejar de valorarlo. Y ello, a pesar de que también quedaran expuestos a sus propios estadios de encanto, desencanto y abandono. Los CEP fueron objeto de críticas severas por parte de diversos analistas, de desconsideración por parte de algunos sectores del profesorado y de descuido por parte de las administraciones. Hasta el extremo de que, en los últimos años, algunas comunidades autónomas los han eliminado y otras están en proceso de hacerlo. A mi entender, no obstante, también en este aspecto los balances

deben ser comedidos. Es necesario evitar caer en la autocomplacencia o en el derrotismo (Escudero, 2002).

En relación con el tercer eje —autonomía organizativa y pedagógica de los centros—, los modos de pensar, interpretar y responder a la propuesta y la exigencia planteada por la reforma fueron, igualmente, heterogéneos, con luces y con sombras. Ese eje de la reforma de los años noventa, lamentablemente precipitado y mal gestionado desde las administraciones central y autonómica, resultó, además de realmente novedoso en nuestra tradición centralista, bastante disonante con la cultura y las prácticas vigentes en las administraciones (sus servicios, sus profesionales y sus expertos), los centros y el profesorado, posiblemente más aún en la educación secundaria que en la primaria. Como ya se ha dicho en relación con otros aspectos, si de innovaciones se habla (hacer cosas nuevas y de una manera diferente o desconocida antes), está claro que hubo una enorme cantidad de ellas, tantas como centros y como docentes que, por imperativos legales, se vieron obligados a elaborar los denominados «proyectos institucionales», gastar horas sin fin y asistir a reuniones para escribirlos, someterlos a la consiguiente valoración por parte de la inspección educativa (en más de un caso, los devolví a los centros para que formularan bien el punto tal o cual que no era «correcto») y un largo etcétera de ejemplos que podrían aducirse, recordando los enormes trechos que hubo entre la autonomía decretada y la autonomía asumida y ejercida con capacidades y compromisos desde las bases (Revista de Educación, 2004; Escudero, 1994).

Así y todo, hubo centros y docentes, posiblemente más en primaria que en secundaria, que consiguieron hacer de la necesidad virtud. A pesar de encontrarse con condiciones externas no del todo favorables, reconstruyeron el mandato externo como una oportunidad de revisar y reconstruir las propias situaciones culturales organizativas y pedagógicas. Los famosos proyectos de centros, fueran educativos, curriculares o como sucesivamente se les fue recalificando, sirvieron para hacer esfuerzos destinados a tomar en consideración el contexto y las realidades del alumnado y la comunidad a la que servían, definir los grandes principios y orientaciones pedagógicas de la enseñanza, fortalecer vínculos y relaciones de coordinación y colaboración, así como crear y desarrollar proyectos conjuntos de renovación. En ocasiones, supuso un espacio abierto a la participación del alumnado (sus voces y su implicación), de las familias y de otros agentes sociales y comunitarios, quizás hasta el extremo de tener que incluir sus propósitos y sus dinámicas renovadoras, no en esta categoría de «innovaciones oficiales», sino en la siguiente, «innovaciones extraoficiales». Ello constituye una muestra, entre otras, de la dificultad de establecer distinciones tajantes.

Se ha denunciado que el «espíritu» de la LOGSE fue perdiendo pulso, sentido y potencial innovador a medida que fue atravesando y padeciendo, como tantas otras reformas, ese ciclo fatal del que habló Cuban (1992): desde el encantamiento de los diagnósticos y los primeros pasos, hasta la aparición de nuevos problemas en la implementación, lo cual da lugar al desencanto, a

la aparición de nuevas propuestas reformistas, condenadas a sufrir el mismo ciclo de erosión y sustitución, moviendo y llevando de acá para allá al sistema, pero dejando casi todo igual. Algo de ello nos ocurrió. A lo largo de los años, tras los primeros pasos de aquella reforma y cuando, en realidad, no había habido el tiempo ni la calma suficiente para desarrollarla y seguir explorando sus posibilidades y aprendiendo reflexivamente sus lecciones, fue cundiendo el desencanto y se cayó en la infundada expectativa de que podrían resolverse tapando vías de agua (LOPEGCE, 1995). Más tarde, con el cambio de partido en el gobierno, tras activar algunas polvaredas de descrédito (fue ilustrativa la de las humanidades), el PP aprobó la LOCE (2002), que, como sabemos, no llegó a aplicarse en todos sus extremos (itinerarios, retoques curriculares y de la enseñanza, etc.), aunque sí en otros (elección de directores escolares). Otro cambio posterior del Gobierno, entonces ocupado por el PSOE, dio lugar a la todavía vigente LOE (2006), uno de cuyos temas estrella, además de la tan controvertida educación para la ciudadanía, se cifró en la introducción de las competencias básicas, en línea con acuerdos asumidos en la Unión Europea. Hubo un programa ministerial, COMBAS, dedicado a potenciar esta nueva iniciativa, que formaba parte de un conjunto más amplio de otros, hasta diecisiete (MEC, 2010), entre los que han sido destacables *Escuela 2.0* o el PROA, a cuyo análisis y evaluación la *Revista de Educación* dedicó un número extraordinario a finales del año 2012.

Lo expuesto solo es una descripción muy somera de la amplia gama de innovaciones educativas supuestamente más ligadas a las reformas, cuyo balance, seguramente, requiere dejar constancia de aspectos claros y oscuros, valoraciones intermedias y matizadas entre los dos polos a los que antes se hizo referencia. Más adelante, comprometeremos otras apreciaciones menos distantes.

b) Innovaciones extraoficiales

Bajo esta segunda categoría, en cuya laxitud no es necesario volver a insistir, cabe referir un amplio conjunto de ideas, análisis y valoraciones de las políticas de reforma por parte de los autodenominados «colectivos renovadores críticos», genéricamente acogidos a los MRP o a otros proyectos e iniciativas que tal vez no estarían por reconocerse bajo tal sigla. Sea con las denominaciones que se quiera, antes, durante las primeras fases de la LOGSE y siguiéndola cada vez con más reservas y críticas sucesivamente (no viene al caso detenerse en las que recibieron todavía con más intensidad la LOCE y, a su manera, la actual LOE), tales docentes y colectivos constituyeron las perspectivas teóricas y prácticas más críticas y alternativas, no solamente a la realidad de la educación en los últimos años de la dictadura cuando nacieron (escuelas de verano, el MCEP u otros movimientos), sino también a la orientación, el despliegue y el devenir de las reformas de la etapa democrática, incluidas, como se dice, las socialdemócratas.

Sobre su génesis, desarrollo y nostalgias, análisis, valoraciones críticas, propuestas y balances de lo que fueron en sus momentos de mayor presencia y lo

siguen siendo aún con un carácter quizás testimonial, hay múltiples manifiestos, publicaciones y algunos relatos particulares de proyectos y experiencias (García Gómez, 2012 —situándolos en la historia política, intelectual y educativa tras la transición—; Lázaro et al., 2011; Martínez Bonafé, 1994, 2010; Tabanque, 2003; Rogero, 2010; Rozada, 2002 —un amplio texto recogido en el estudio reciente del MEC sobre la innovación educativa—, o Yanes, 2012). En todas ellas, se puede apreciar con nitidez, además de sus conexiones con pedagogías de la vanguardia europea (Freinet, Movimiento Escuela Moderna, etc.), sus lazos con las teorías sociales y educativas internacionales y nacionales más de izquierdas. La apuesta por una democracia social y educativa radical, por la escuela y la educación públicas, por un currículo y una enseñanza alternativa, por una profesión docente democrática y socialmente comprometida con la justicia y la equidad, por la igualdad y la emancipación, son algunas de sus señas valorativas y conceptuales de identidad. Uno de sus impulsores más activos, Rogero (2010), resumía, hace poco y de forma sucinta, sus rasgos más representativos:

Conexión de la realidad social y la realidad educativa, solidaridad con las personas y grupos sociales sometidos a algún tipo de injusticia, búsqueda del saber y la cultura para la emancipación, renovación de la enseñanza a través de la renovación de la propia práctica docente, desarrollo, comprensión y comunicación de las ideas a través de un movimiento organizado. (p. 142)

Así como el abanico de innovaciones aludidas en la categoría anterior fue ingente, el de grupos, colectivos y docentes, de una manera más o menos explícita incluidos bajo la denominación de «críticos y renovadores», no le fue a la zaga. A título de ejemplo, vale la pena visitar la página actual del Portal Innova (<https://sites.google.com/a/red-innova.net/web/>), una red de innovaciones extendidas por todo el país en la que puede observarse un centenar largo de ellas. Son, naturalmente, muy heterogéneas, pero, en cualquier caso, representan una muestra visible de que, también por otros confines más autónomos, independientes y acaso marginales respecto a lo oficial, las innovaciones o las renovaciones pedagógicas han florecido en el país con intensidad. Por destacar alguna de ellas singularmente significativa, tanto por su vigencia y creatividad como por representar en la actualidad la una mayor extensión de un buen número de centros y comunidades autónomas, han de citarse las «comunidades de aprendizaje» (Flecha, 2008). Un ejemplo de su visibilidad y de su presencia han sido los dos congresos CIMIE ya celebrados —el más reciente, en julio de este mismo año en Tarragona—, donde varios centenares de asistentes compartieron y discutieron la orientación que las define, los temas amplios de trabajo socioeducativo que se están acometiendo y las metodologías renovadoras. En algunos casos, supusieron ejemplos interesantes de alianzas entre escuelas, docentes, familias, alumnado y comunidad local. El MECEP (www.mcep.es), que procede de los años anteriores a la democracia y que ha seguido manteniéndose hasta la fecha en un buen número de provincias (su último congreso nacional se celebró este mismo año), es otro buen ejemplo de

innovaciones extraoficiales y alternativas, integradas por docentes todavía militantes, a pesar de desencantos y limitaciones.

Sería larga la lista de grupos y de proyectos a reconocer, entre la que habría que dejar constancia de colectivos, asociaciones y profesionales (educadores y educadoras sociales con el paso de los años) que han venido trabajando en los intersticios existentes entre la escuela y la educación en sus múltiples espacios más allá de los escolares. Por todo el país, ya desde hace años pero acaso con mayor intensidad actualmente, hay muchas personas que prestan servicios sociales y educativos a través de ONG u otras modalidades asociativas. Bajo el amparo de fundaciones privadas o ayudas municipales (ahora declinantes), así como con unas dosis impresionantes de implicación y compromiso social con los sujetos y los sectores más desfavorecidos en prácticamente todo, vienen remediando vías de agua abundante, por las cuales, tanto a las instituciones escolares como a los servicios sociales oficiales, se les escapan entre las manos muchas vidas desperdiciadas. Está por reconocer y valorar su trabajo y sus contribuciones, así como por llamar la atención sobre sus condiciones laborales realmente insatisfactorias con frecuencia, nunca justificables por el valor y la importancia del voluntariado, las redes sociales y el protagonismo de la sociedad civil (García y Gómez, 2009). En términos de innovación, tienen su propio espacio que hay que reconocer, así como contribuciones que merecerían una atención específica, pues su trabajo viene siendo realmente importante, especialmente con sujetos y colectivos vulnerables.

c) Datos de un balance empírico que hacen pensar

Es seguramente cierto, como veremos algo más adelante, que las innovaciones educativas revisten muchas y complejas dimensiones. Son sutiles e inaprensibles algunos de sus elementos, sobre todo los más significativos. Las relaciones entre los mismos no siempre son transparentes y, entonces, los estudios y los análisis empíricos sobre su génesis, desarrollo y resultados, sean los que fueren, siempre están llamados a ser tomados con las debidas reservas. Una alternativa a los estudios a gran escala son los de casos. Quizás han abundado más que otros en nuestro contexto. Por mencionar tan solo algunos recientes, puede consultarse la publicación del MEC (2011), ya citada, o también otra serie de ellos editados en el monográfico sobre Investigación sobre la práctica de la innovación educativa en la revista *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado* (2010), donde se da cuenta de varios de ellos llevados a cabo por grupos de investigación de las universidades de Sevilla y Santiago de Compostela. Nos ofrecen informaciones y análisis ricos, y ello es clave para comprender por dentro la innovación, pero resultan limitados para documentar qué es lo que está sucediendo más allá de algunos oasis innovadores, en el supuesto mejor de haber podido identificarlos y describirlos convenientemente.

Por su parte, los análisis cuantitativos, que ofrecen datos presuntamente más representativos, por ejemplo del panorama nacional, suelen ser gruesos y superficiales, por lo que nos dejan con muchas dudas acerca del significado de

los porcentajes o las interpretaciones por parte de los informantes sobre las cuestiones planteadas. Las grandes cifras, por lo tanto, siempre dejan la impresión de que no solo es imposible que reflejen los detalles y los contextos más singulares, sino sobre todo los sentidos más personales e institucionales, así como las razones, las prácticas reales y las vidas de las personas o de los centros de los que supuestamente permiten hablar. A pesar de estas limitaciones, tienen algún valor, aunque haya de cifrarse más en los interrogantes que abren que en las respuestas contundentes que proponen. Tomando en consideración esta advertencia, nos vamos a hacer eco de uno de los capítulos del estudio más panorámico que se ha realizado en fechas próximas sobre la innovación, al que nos hemos venido refiriendo en más de una ocasión. Más en concreto, tomaremos algunos datos de Marcelo et al. (2010), que publicaron una síntesis interesante.

Los datos en cuestión corresponden al estudio de campo que se llevó a cabo en todas las comunidades autónomas un par de años antes de la fecha referenciada en la cita anterior. Fueron obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario que fue respondido por 933 proyectos de innovación, según los términos correspondientes a la ficha técnica del mismo:

La mayoría de los cuestionarios han sido respondidos por el coordinador o la coordinadora del proyecto (63%), por un grupo pequeño del profesorado (17%), o por la totalidad de docentes del proyecto (11%). Por último, tan sólo un 5,1% de los cuestionarios han sido contestados por un grupo amplio de docentes; en un 7,1% ha contestado un miembro del equipo directivo. (Marcelo et al., 2010: 115)

Es un matiz a tener en cuenta, como hacen los autores, a la hora de poder valorar la información que ofrecen.

Otros datos de la muestra indican que el 84,9% de los proyectos estudiados correspondían a centros públicos, mientras que el 15% pertenecían a centros concertados. A infantil y primaria, el 52,3% y, a secundaria, el 43,3%. Los directores y jefes de estudio participan como miembros de equipos en un 40,5%. Y, al valorar en una escala de 1 a 5 ciertas características de los centros implicados, la puntuación más alta se atribuye a la implicación del equipo directivo (4,32). Con valores menores, encontramos, sucesivamente: la existencia de un buen ambiente entre compañeros (3,86); el impacto de las actividades de formación en las que se implican los docentes (3,81); el debate y la reflexión sobre la calidad de la enseñanza (3,59); la preocupación del profesorado por ir tomando datos para evaluar los proyectos (3,56); la implicación en los procesos de elaboración del proyecto educativo, de las programaciones didácticas, de la coordinación, etc. (3,52), y la disposición del profesorado a asumir riesgos e implicarse en proyectos nuevos (3,47).

En relación con el número de profesores participantes, un 6,6% responde que lo hacen más de treinta del centro. En el otro extremo, figuran cinco o menos (un 33,3%), lo que podría interpretarse como que, en la amplia mayoría, habría estado ausente la innovación del centro como un todo. Por su parte,

respecto al origen y a la toma de iniciativas, los aspectos más valorados son: profesores particulares (un 42,6%), necesidades sentidas por un grupo de ellos (un 42,9%), atribuyendo al respecto un 26,6% al equipo directivo, lo que no sería del todo coherente con lo señalado más arriba, cuando se le atribuían una implicación y una influencia más acusadas. En un apartado posterior, se informa de que, en relación con el apoyo al desarrollo de los proyectos por parte de los equipos directivos, un 34,1% declara que existe y que asume funciones de coordinación, dirección y dinamización de los mismos. Respecto a la duración de los proyectos, predominan los de un año (un 31,8%) y dos años (un 32,8%); un 11,9% habrían tenido una duración de cinco cursos.

En relación con los *contenidos* de los proyectos, figuran, de más a menos: lengua y literatura, convivencia, educación ambiental, nuevas tecnologías, ciencia y tecnología, aprendizaje significativo y calidad (los más citados de más a menos); los menos mencionados: aprendizaje cooperativo (un 2%), interculturalidad (un 1,7%), emprendizaje (un 1,6%), implicación de las familias en la educación (un 1%) y portafolio para la evaluación (un 0,2%). Y, al señalar los *propósitos* de los mismos: responder a necesidades del alumnado, trabajar nuevos modelos de enseñanza e innovar en contenidos. No se cuantifican, aunque sí se hacen constar, las diferencias al respecto entre infantil, primaria y secundaria.

En relación con las *actividades* realizadas, las expresamente indicadas pero sin cuantificar son la «elaboración de materiales curriculares y la observación de sus aplicaciones en el aula». Sí se presentan los porcentajes correspondientes a otras, como, por ejemplo: lectura y documentación (un 55,1%); asistencia a actividades regladas de formación (un 49%); reuniones con docentes de otros centros (un 36,4%), y exposiciones por parte de expertos (un 33,8%). Y, al preguntar por los *recursos utilizados*, se citan: libros (un 76,1%) —de texto, un 33,8% y especializados, un 42,3%—; materiales propios (un 76,8%); TIC (un 65%) —programas de ordenador e Internet—; fotografías (un 49,3%); materiales manipulativos (un 48,1%), y vídeos (un 44,4%). De otro lado, al recabar información sobre el *asesoramiento* de los proyectos, se cita, en primer y distinguido lugar, a los CEP (un 46,5%), a otros especialistas (un 17,8%), a los equipos de orientación y apoyo (un 14,35), a docentes de otros centros (un 8,5%), a profesorado universitario (un 8%) y a inspección (un 3,9%).

Según los encuestados, los *cambios producidos* por los proyectos podrían agruparse en tres grupos de más a menos. Los más citados, que oscilan entre un 38,7% y un 31,7%, se refieren al equipamiento de los centros (el que más) y, sucesivamente, a la elaboración de proyectos institucionales, distribución de espacio y horarios, coordinación docente por ciclos y departamentos y clima positivo de relación. Algo menos, las relaciones con el entorno y la familias (un 27,9% y un 25,8%, respectivamente) y la coordinación entre todos los docentes de los centros (un 28,2%). Los menos referidos, la evaluación de centros (un 18,8%) y la gestión de los mismos (un 17%).

Respecto a los *cambios en la enseñanza*, un 76,8% ha respondido que sí han sucedido. Los aspectos específicos referenciados son: uso de nuevos materiales

didácticos (un 58,8%), aprendizaje de alumnos (un 52,9%), tareas asignadas a los estudiantes (un 49,6%), forma de presentar información (un 44%) y relaciones entre el profesorado y el alumnado (un 43,4%). Se hace constar, a su vez, que también se dieron cambios negativos, no previstos: disciplina, sobrecarga del trabajo, falta de presupuesto y malas relaciones con los otros profesores o con el equipo directivo. Los efectos que reciben valoraciones más altas en comparación con los anteriores atañen al *aprendizaje de los estudiantes*. En concreto, las actitudes y la cooperación con los iguales, la autoestima, la tolerancia y el respeto a la diversidad, el manejo de instrumentos y la comunicación de ideas y experiencias oscilan entre el 60,7% del primer efecto de la relación y el 50,4% del último. Recibieron porcentajes más bajos los siguientes aspectos: la responsabilidad respecto al propio aprendizaje (un 45,5%), las estrategias de resolución de problemas (un 40%) y las estrategias de investigación por parte del alumnado, con un valor de un 45,5% en centros públicos y un 31,4% en los concertados. No aparece información sobre resultados del rendimiento ni sobre la incidencia o no de los proyectos de innovación en las tasas de éxito o de fracaso escolar.

Se trata, como se decía antes, del estudio empírico de alcance llevado a cabo recientemente, según mi conocimiento, sobre la innovación a escala nacional. Como reconocen sus autores, el empeño fue complejo, de forma que los datos concretos han de ser tomados con cautela. De hecho, si, como sucedió, la mayoría de los informantes fueron los coordinadores o las coordinadoras de los proyectos, lo que revelan los porcentajes expuestos sería más representativo de ellos que del conjunto del profesorado, de manera que, aún tratándose de un estudio a escala nacional, tiene sus limitaciones comprensibles. De otro lado, al referirse a proyectos que, de algún modo, vendrían a corresponder a «innovaciones oficiales», dejan fuera o diluidos posibles proyectos de renovación extraoficial y, desde luego, aquellos a los que específicamente se ha hecho mención más arriba, tanto MRP como comunidades de aprendizaje o los de las mencionadas ONG.

Comentando, tan solo de momento, otras características que parecen quedar apuntadas, llama la atención la tasa de participación, la rara implicación de centros como un todo en proyectos, la presencia y la influencia más bien relativa de los equipos directivos o la falta de sostenibilidad en el tiempo de las iniciativas. Tomados los demás aspectos solo como indicios, llevan, como se decía antes, a formular nuevos interrogantes acerca de los temas, las actividades, los recursos utilizados, el asesoramiento o los resultados a cuyo desarrollo tales proyectos habrían hecho algún género de contribuciones. No deja de ser curioso, por ejemplo, el hecho de que los definidos en su momento como «temas estelares» de las reformas, parecen haber tenido menos «destellos innovadores» que los buscados por los reformadores oficiales. Por citar un caso reciente, las dichas competencias básicas, al menos según los datos a los que hemos tenido acceso, no habrían hecho todavía acto de presencia.

Pero, antes de entrar en el relato de avances y retos pendientes, pasaremos brevemente a estipular algunos significados, dimensiones y perspectivas desde

los que poder hablar de la innovación, haciendo explícitas para ello algunas lentes con las que mirarlos.

2. Un marco teórico de referencia para analizar y valorar la innovación

Sobrevolando por el territorio amplio de las innovaciones educativas acontecidas en las últimas décadas, en el apartado anterior, se ha presentado una panorámica determinada con grandes pinceladas. Para poder llegar a algún balance sobre avances y retos pendientes al respecto en el apartado siguiente, es necesario hacer explícitas algunas lentes o criterios respecto a los cuales formularlas. El universo de la innovación es muy amplio y complejo. Comporta significados diferentes y consta de tales dimensiones, elementos y relaciones entre los mismos que, sin duda, no es una realidad dada, sino una trama personal y socialmente construida. En su acepción vulgar, *innovar* significa 'hacer algo novedoso'. Pero echando mano del conocimiento teórico, investigador y práctico hoy disponible, ello representa, como mucho, solo las hojas del rábano. En realidad, no importan tanto las cosas que se hagan, por nuevas que pudieran ser, sino los sentidos y los significados, las creencias, las concepciones y los propósitos, hasta los sentimientos y las actitudes, el tacto y los compromisos con los que son motivadas, dotadas de sentido y llevadas a cabo. Hay tantas maneras de hablar y realizar innovaciones en educación como diversas son las perspectivas teóricas y prácticas dispuestas para hacerlo. De ello, se ha ocupado, hace ya tiempo, la literatura especializada (González y Escudero, 1987) y, a medida que el conocimiento, la reflexión, la experiencia y los proyectos han ido siendo sometidos a reflexión y a crítica constructiva, las lentes se han hecho más finas, los criterios, más situados y debatidos, los temas e interrogantes han crecido, sea específicamente sobre la innovación o, como es de suponer, también sobre el cambio, las reformas y sus derroteros educativos, sociales y políticos (Hargreaves et al., 2010).

Para referirme a la innovación universitaria en el contexto del llamado «proceso de Bolonia», se elaboró un esquema (tabla 1) como el siguiente (Escudero, 2012b). Con ligeros retoques, nos puede servir para este caso.

El esquema propone una determinada mirada con dos ejes, cada uno de ellos con tres especificaciones. En las columnas, se identifican las tres perspectivas ya clásicas sobre reformas e innovación: técnica, reflexiva y crítica. En las filas, tres agentes, planos o niveles: individual, institucional y social. Al combinarlo, aparecen varios subterritorios de la innovación, cada uno de ellos con conceptos clave. Como otras posibles clasificaciones construidas con determinados criterios parciales, presenta algunas fortalezas y también debilidades, explícita presencias y silencia ausencias. Kemmis y Smith (2008), por ejemplo, han señalado que cabe hablar de una praxis (innovación) teórica, lo que generaría una cuarta columna. Vendría a consistir en la búsqueda del conocimiento, una disposición intelectual a indagar sobre la verdad por sí misma, a contemplar y razonar acerca de la naturaleza de las cosas. Ya se ha hecho una ligera mención a esta faceta más arriba y se procurará tomarla también en consideración.

Tabla 1. Enfoques de la innovación

	Técnica	Reflexiva. Práctica	Crítica
Individual	Profesores técnicos que innovan aplicando reformas externas instrumentalmente.	Profesores reflexivos que reinterpretan las reformas e investigan sobre sus prácticas con la idea de comprenderlas y mejorarlas.	Profesores críticos, militantes, resistentes, transformadores, que insertan sus prácticas en procesos y aspiraciones de emancipación.
Institucional	Estandarización y fuerte regulación del cambio, seguimiento lineal del mismo por parte de los centros.	Autonomía organizativa y curricular, procurando hacer de ella una oportunidad de reconstrucción interna de la autonomía delegada por la Administración.	Autonomía organizativa y curricular críticamente reconstruida, a la luz de imperativos éticos de justicia, equidad y democracia efectiva.
Social	Dirección y control de las reformas por parte de las fuerzas sociales y económicas hegemónicas.	Políticas de centralización de algunos elementos y descentralización de otros.	Políticas sociales y educativas en pro de la democracia, la justicia y la equidad y la inclusión educativa.

Fuente: elaboración propia (Escudero, 2012b).

En otro artículo, Kemmis y Grootenboerg (2008) proponen, a su vez, un concepto interesante, el de «arquitectura de la praxis». Pretenden reconocer que los individuos (en nuestro caso, innovadores, renovadores, etc.) son, piensan y hacen, no en el vacío ni en solitario, sino sosteniendo determinadas relaciones con ciertas condiciones *culturales discursivas* (lenguajes y comprensiones sociales, tradiciones, sistemas y mecanismos de regulación cultural, etc.); *elementos y dinámicas sociopolíticas* (valores y normas, integración social, historia e instituciones, lógicas y reglas del cambio social), y *condiciones materiales y económicas* (objetivos, recursos económicos, humanos y de otros tipos, tiempos y espacios, imperativos hegemónicos ligados al desarrollo económico y técnico). De alguna forma, circulan y forman parte de los planos institucionales y sociales expresamente señalados en el esquema propuesto. Tomándolo en consideración, las tres perspectivas clásicas se matizan, se enriquecen y dialogan entre sí, superando los planteamientos un tanto estancos que en ocasiones han supuesto.

Asimismo, en tiempos de globalización, de sociedad de la información y de hegemonía cultural, política y económica neoliberal, entreverados, además, con lo que está dándonos de sí la denominada «condición postmoderna» y sus

múltiples efectos en la emergencia de nuevos temas y focos de atención, así como de discursos heterogéneos sobre ellos, la tríada de lo técnico, lo práctico y lo crítico ha sido reconstruida en unos u otros sentidos, particularmente en educación (Bolívar, 1999; Rodríguez Romero, 2000, 2012). Como nunca antes, la presunta neutralidad del progreso ha sido desenmascarada y, de ese modo, debilitados al mismo tiempo los sustentos, los referentes y la credibilidad de la innovación, que fue su profeta. No por ello la racionalidad instrumental desapareció de la escena, sino que, por el contrario, logró expandirse hasta con más fuerza. Ha sido efectiva a la hora de crear nuevos y más globalizados mecanismos poderosos de control, que han sido puestos al servicio de la primacía de lo económico sobre todo lo demás: la ideología mercantil y las prácticas más depredadoras de lo humano, lo social y hasta de la política y la democracia, ha llegado a convertirse en el becerro de oro del «pueblo errante». Al mismo tiempo, vapuleados fuertemente los grandes relatos y proyectos modernistas en pro de la igualdad y la libertad, la emancipación y la dignidad de las personas en una sociedad más humana y justa, no es que hayan desaparecido las utopías (cambios, innovaciones deseables, incluso urgentes), sino que, ciertamente, las fuerzas que las sostienen no aciertan a despejar muchas incertidumbres extremadamente complejas: no basta legitimar transformaciones que han de ser hechas, sino que están sobre el alero múltiples interrogantes acerca de quiénes han de ser los agentes y las fuerzas que las tomen en sus manos, cuáles habrán de ser las actuaciones consecuentes y a través de qué condiciones y estrategias deben ser llevadas a efecto. De este mar de certezas e incertidumbres, habremos de hacernos eco en la medida de lo posible.

En lugar de realizar una descripción detallada de cada una de las nueve casillas del esquema, lo que sería prolijo, cabe centrarse en una caracterización breve de los tres grandes relatos que sugiere respecto a la innovación educativa. De ello, nos ocupamos a continuación.

a) La innovación con una actividad individual y técnica fuertemente regulada por las reformas, aplicada linealmente por las instituciones escolares, impulsada y controlada por las fuerzas sociopolíticas y económicas hegemónicas

La reflexión sobre reformas e innovaciones ha ido arrojando luces sobre una determinada manera de pensar y de realizar cambios educativos. Este primer relato correspondería a políticas educativas manifiestamente alineadas con el desarrollismo y la mentalidad tecnocrática de los sesenta, así como con los imperativos económicos de crecimiento desbocado y competitividad, tal como han sido establecidos y aplicados por las políticas neoliberales en las décadas sucesivas hasta la fecha. Han estado empeñadas en someter a los sistemas educativos a regulaciones y medidas, primero, con una fuerte intervención y control estatal y, progresivamente, con la minimización del Estado y la sustitución de sus cometidos por la aplicación de una racionalidad instrumental y mercantil: modelo de gestión corporativa, privatización, elevación febril de los

niveles de exigencia y selección, políticas de elección, fragmentación del sistema educativo, control y evaluación externa, etc. La ideología neoliberal, unas veces de forma abierta y otras con sutilezas, ha ido dirigiendo y componiendo una arquitectura peculiar de cambios, reformas, mejoras e innovaciones. Quizás su valor estrella de referencia ha sido la calidad, más concretamente, con su deriva por la excelencia y el darwinismo educativo y social.

En el plano institucional, se ha hecho coexistir una política férrea consistente en el establecimiento de estándares y en la rendición vertical de cuentas, con la delegación hacia abajo de responsabilidades respecto a los cómo y los resultados. Así, al mismo tiempo que se liberalizaron las formas de gestión educativa (autonomía organizativa y pedagógica), se aplicaron hasta con rigidez tanto los criterios y los modos en que debía ser llevada a cabo por los centros, sometidos a vigilancia y control, cuanto el sometimiento de los mismos a intervenciones externas, consistentes en premiar por el logro de resultados eficaces preestablecidos, o penalizar en caso contrario, sea a través de su eliminación directa por parte de las administraciones, sea dejándoles en las manos la elección «libre» de las familias como clientes.

Respecto a la enseñanza, los docentes y la innovación, esa arquitectura ha propiciado el dominio de lo técnico: innovar consiste sobre todo en hacer cosas, aplicar nuevos métodos, materiales, procedimientos, criterios y exigencias externas. El profesorado, así, es pensado y tratado como una pieza de la que se reclama un seguimiento lineal de cambios decretados (profesionalidad instrumental), y se hace todo lo posible para soslayar, y hasta obstruir, otros modelos (reflexivo o crítico) de construcción y ejercicio de la docencia (Zeichner, 2011). Así las cosas, la innovación agota su naturaleza y sus cometidos en hacer nuevas cosas en tanto que requeridas por «imperativo legal». Han de hacerse cumpliendo racionalidades y persiguiendo objetivos mensurables y preestablecidos por otros (agencias internacionales de evaluación del rendimiento, administradores y gestores, expertos, etc.), no comprometiendo actuaciones reflexivas y situadas, ni, todavía menos, resistentes y críticas, que son ineficaces e ineficientes.

b) La innovación como una práctica personal reflexiva en búsqueda del sentido, la comprensión de la acción y su mejora, en contextos de autonomía reconstruida por los centros y soportada por políticas ambivalentes de centralización y descentralización

El discurso y las implicaciones del segundo relato han discurrido por referentes intelectuales y morales bien diferentes, tanto respecto al carácter de la innovación y los docentes innovadores, cuanto a las coordenadas institucionales y sociales en las que se presume que ha de desenvolverse. El cambio, la mejora y las transformaciones de la enseñanza no pueden situarse en normativas ni en dictados externos, pues, en esencia, una actividad genuinamente innovadora se lleva fatal con la pretensión insostenible de regular a distancia y por decreto las creencias y los pensamientos, las capacidades y los sentimien-

tos, las actitudes y los compromisos del profesorado con la profesión, con el alumnado, con los demás colegas o las familias y, más en concreto, con los contenidos, las metodologías, las relaciones y la evaluación del propio trabajo escolar y del de los estudiantes. No existen raíles para la innovación (ni siquiera las buenas prácticas ahora de moda), como mucho, grandes trayectos cuyo recorrido implica significados, el sentido y la razón de lo que se hace, cómo y para qué, una disposición sostenida a seguir haciendo y aprendiendo indagando y reflexionando en y para la mejora de la propia práctica, procurando aprender de otros y con otros.

Las políticas de reforma pueden y deben establecer coordenadas de mejora y renovación, pero no prescribirlas: de ahí la descentralización del poder sobre la educación, el reconocimiento de que es preciso abonar espacios de autonomía institucional, de deliberación y toma de decisiones concertadas y comprometidas sobre proyectos con sentido (no burocráticos), empeñados en responder a la propia historia, a los contextos, al alumnado y a sus entornos familiares y sociales de existencia. Desde el último cuarto del siglo pasado, las políticas a escala internacional giraron decididamente hacia unas u otras formas de descentralización: reestructuración, autonomía, competencias y capacidades institucionales, liderazgo participativo, colaboración escolar, formación docente en los propios lugares de trabajo, etc. Las nuestras en particular, singularmente desde la LOGSE (1990), abrazaron, al menos formalmente, esas ideas, aunque, con ellas, también sus tensiones y contradicciones. Las ha habido en relación con la enorme fractura que suele darse entre una autonomía decretada y una autonomía construida (Bolívar, 2004; Escudero, 1994). Y, todavía más, en todo lo que ha supuesto la apropiación por parte de la derecha, con el paso del tiempo, de un discurso y de unas intenciones políticas originariamente socialdemócratas (Smyth, 1993), convertidas en una excelente oportunidad para reafirmar, reivindicar y defender sus opciones por la liberalización (y la privatización) de la educación: había que sacarla —se dijo— de la jaula de hierro estatal y, desde luego, la autonomía constituyó un buen pretexto para hacerlo.

Así como la imponente ola neoliberal fue asolando las costas de los sistemas educativos, desfigurando la genuina autonomía de los centros (los estados fueron quedando relegados a un rol de árbitros del juego y algunos lo asumieron con gusto), la idea del profesor reflexivo y la innovación reflexiva ha navegado por aguas turbulentas. Este relato proclamó insistentemente que la innovación había de basarse en el sentido, el significado y la investigación en la práctica para mejorarla. Pero unas veces pasó por alto que una «rara flor» como esa, además de palabras, necesitaba también condiciones (arquitectura) favorables. Una buena muestra de la fragilidad de los mejores relatos innovadores de este género y su complicado encuentro con los contextos concretos en los que habitan los sujetos realizadores de los mismos, puede venir dada por una paradoja real, quizás no bien atendida ni contemplada. Puede estarse predicando a favor de un sujeto renovador y, al tiempo, por tareas que ha de realizar con reflexión y autonomía (proyectos de centros, programaciones

de aulas y experiencias innovadoras), pero definidas y decididas por otros, reguladas y pensadas con palabras tal vez no comprendidas del todo ni realmente asumidas.

De manera que, en términos de discurso, la descentralización (dentro de un marco deseable de centralización), la autonomía de los centros y el profesorado autónomo, reflexivo y personalmente implicado y comprometido en justificar el quehacer innovador con sus propios esquemas de pensamiento y actuación, abrieron espacios conceptuales y prácticos bien alternativos a los anteriores. Sin embargo, la orquestación de condiciones culturales, sociopolíticas y materiales como las mencionadas seguían dejando flancos ambivalentes y difíciles de afrontar. En un sentido, respecto al carácter y la deriva envenenada de la autonomía; en otro, la pendiente armonización de ella —la institucional y la de los sujetos innovadores y reflexivos— con criterios superiores relativos al bien común (por ejemplo: garantizar responsablemente la educación debida a todos), y, en otro, las dificultades de promover y llevar a cabo renovaciones que, además de ser personalmente significadas y críticas, no terminen conformando solo oasis aislados de buena educación, dejando sin las transformaciones sistémicas necesarias para hacer razonablemente efectivo el mencionado derecho a la educación. Los territorios personales o institucionales por el sentido y los compromisos aislados, que son encomiables e imprescindibles, no bastan para realizar objetivos innovadores relacionados con la democracia, la justicia y la equidad (Escudero, en prensa).

c) Innovación y docentes críticos, autonomía organizativa basada en la justicia y la equidad, políticas sociales y educativas sistémicas favorables

El tercer relato, finalmente, que cruza la crítica con docentes implicados en una renovación transformadora con propósitos de emancipación, con centros cuya cultura y cuyas prácticas se inspiren en imperativos éticos de justicia, equidad y democracia efectiva, así como políticas, no solo escolares sino también sociales, acordes con los mismos, es sostenido por muchas personas dentro y más allá de los sistemas escolares (intelectuales, movimientos sociales y redes) a través de discursos y también determinadas relaciones y prácticas. No es, con toda certeza, hegemónico en las ideas ni, todavía menos, algo que satisfactoriamente se esté desplegando, ni siquiera por los países y los sistemas educativos más desarrollados. Algunos han logrado más avances innovadores que otros y, probablemente, el nuestro está entre los segundos.

Sus bases ideológicas giran en torno a la afirmación de la educación como un bien común y un derecho incondicional (Escudero, 2012c). Es debido, por lo tanto, a todas las personas sin ningún género de exclusión, sin merma de posibilidades ni de ayudas, para que, en su paso por la escolarización, cada cual pueda dar lo mejor de sí mismo, desarrollando sus posibilidades de crecer y de aprender. Ello requiere contar y participar de una buena calidad de vida escolar, de contenidos relevantes, ricos y rigurosos, de aprendizajes intelectuales superiores, así como también personales (afectivos, emocionales) y sociales,

entendiendo y viviendo lo que significa y representa una auténtica democracia basada en derechos y deberes recíprocos. Un modelo de escuela y de educación que fuere consecuente con ello exige, con toda certeza, docentes y centros renovadores, pero eso no basta. Dado que la justicia y la democracia educativa han de ser sistémicas (en caso contrario, solo caben casos excepcionales), resultan decisivas las políticas correspondientes por parte de reformas estatales. Han de concretarse en compromisos contundentes de los poderes públicos, y no solo en lo que se refiere a la educación, sino también a otras esferas sociales críticas: redistribución justa de bienes y recursos, trabajo y empleo, vivienda, sanidad, salubridad de las instituciones, democracia auténtica, etc. En una sociedad en la que persistan y se incrementen las desigualdades sociales y culturales injustas, la educación seguirá teniendo espacios posibles de crítica y de transformaciones alternativas, pero serán insuficientes por sí solos para contrarrestar el poder de las estructuras y las dinámicas de fondo que provocan la indignidad de muchas personas y la inequidad. De ahí que una veta esencial de este relato discurra por la denuncia y la crítica social, cultural, política y educativa simultáneamente, como también por una reclamación de una democracia radical: no basta la liberal ni, menos, la exacerbación de aquella según la cual sean los individuos libres quienes hayan de decidir y ser considerados únicos responsables de sus destinos y de sus actuaciones (Fielding y Moss, 2012).

En sus vertientes institucionales, los centros escolares son ideados como espacios públicos de participación y salvaguarda de bienes comunes, en particular la educación, y sobre todo, en la etapa obligatoria. Sus valores y principios de referencia, así como sus estructuras y sus espacios, relaciones y dinámicas, decisiones y prácticas respecto al currículo y a la enseñanza, el gobierno y la gestión institucional, el liderazgo y el desarrollo profesional docente. Habrían de tomarse en consideración y tomar como referentes tres visiones de la justicia (Furman, 2012): *justicia redistributiva* (un currículo común integrado por contenidos relevantes y aprendizajes hoy esenciales accesible a todos); *justicia cultural* (reconocimiento de las diferencias sociales y culturales del alumnado y atención a las mismas según las necesidades de cada uno, peleando para que no deriven en diferencias en derecho), y *justicia asociativa* (implicación del alumnado y otros agentes familiares y sociales), de forma que la garantía del derecho a la educación sea fortalecido conjuntamente mediante redes sólidas de capital social. Mucho más, por lo tanto, que autonomías organizativas y pedagógicas de uso y consumo particular o privado, y mucho más que unas u otras según criterios situacionales y personales de elección y de toma de decisiones. En esencia, más bien, proyectos de centros articulados en torno a valores y principios como los que se acaban de mencionar.

Para ello, desde luego, se requieren docentes y colectivos críticos empeñados en cultivar y construir «innovaciones teóricas» (son imprescindibles para reconocer los tiempos en los que se está viviendo, sus posibilidades y amenazas), buscar verdades dialogadas en comunidades discursivas y prácticas reflexivas, actualizar determinados valores y principios de actuación y, naturalmente,

desplegarlos con conciencia lúcida de sus posibilidades y limitaciones en relaciones y prácticas pedagógicas concretas y globalmente situadas. La innovación que se decidan a realizar (siempre que sea posible sumando las energías propias a las de otros, dentro de los centros y más allá), está llamada a conjugar la denuncia con las críticas constructivas, las críticas de lenguajes y discursos, con la elaboración de proyectos transformadores que, además de buscar sus sentidos y significados, puedan representar prácticas concretas de lucha contra la exclusión y a favor de una educación inclusiva efectiva.

Como puede apreciarse, esos tres relatos están elaborados con trazos muy gruesos. Como ya advertimos, puede darse el caso de que, al proyectarlos como lentes sobre el panorama abigarrado de nuestras innovaciones, resulten insuficientes si se toman separadamente. Es muy posible que, en momentos puntuales e incluso a lo largo de los años, se hayan entreverado y mezclado con unos u otros sentidos y consecuencias. Así trataremos de mostrarlo en el apartado final.

3. Avances y retos pendientes en materia de innovación: algunas conclusiones

Entre los dos balances extremos antes mencionados, parece justificada la adopción de una posición intermedia, reconociendo que, ciertamente, ha habido ciertos avances, aunque también nos queden problemas y retos que afrontar mejor que hasta la fecha. A la vista de lo expuesto en los dos apartados anteriores, para señalar unos cuantos, tomaremos los cuatro ejes referidos para organizar las innovaciones oficiales —reordenación del sistema, redistribución de competencias autonómicas sobre la educación, currículo, enseñanza y profesorado, autonomía de los centros— que también pueden servir para referirnos a las otras dos categorías indicadas. Y como, al lado del pasado del que nos hemos ocupado, no está de más hacer alguna mención tangencial al presente, se ofrecerá alguna consideración respecto a la crisis y a la LOMCE en curso. Cada uno de los aspectos será analizado remitiéndonos a los tres relatos que se acaban de describir sobre la innovación, así como tomando en consideración el criterio relativo al grado en que las trayectorias recorridas habrían permitido avances en lo que respecta a la garantía del derecho a la educación.

a) La reordenación del sistema educativo

Entre los *avances* que merecen ser consignados en este eje, es inexcusable tener que dejar constancia de que, en el período considerado, se logró una democratización formal de la educación, respondiendo como era debido a retos pendientes heredados de la dictadura. Ello se tradujo en un acceso de toda la población en la edad correspondiente a la educación obligatoria, ampliada como mínimo hasta los dieciséis años. Incluso, con el tiempo, se logró rozar la escolarización total en la educación infantil entre los tres y los cinco años, aunque no era obligatoria. Ello supuso que, a lo largo de los años noventa, las

cifras de graduación de la población escolar en primaria y secundaria obligatoria (también en otras posteriores) alcanzaran índices nunca logrados en el sistema educativo español (MEC, 2000, 2012). En este haber, hay que citar, asimismo, la creciente inversión en educación a lo largo igualmente de los años noventa. Así, se hizo posible una extensión de la red de centros sobre todo en secundaria, mejoras apreciables en el equipamiento de los mismos, una mayor disponibilidad de recursos (además de los convencionales surgieron y aumentaron los destinados a TIC), así como la ampliación de las plantillas docentes y de otros profesionales especializados. También, a mediados de los años ochenta y en los noventa, las administraciones educativas y las comunidades autónomas crearon diversos servicios a centros y a profesorado. Fueron muy relevantes, además de los directamente ligados a las delegaciones de Educación provinciales o a las consejerías de Educación respectivas (programas, inspección, etc.), los centros de profesores o los equipos de orientación y apoyo. Con el tiempo, tales servicios, profesionales y programas representaron a los recursos de apoyo al trabajo y a las necesidades de los centros, de los docentes y de las familias (becas, ayudas al estudio, comedores escolares, etc.).

Son destacables singularmente los esfuerzos dedicados a propiciar la integración en los centros ordinarios de poblaciones del alumnado antes segregadas (fue notable el programa de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales), así como la disposición de medidas extraordinarias de atención al alumnado con más dificultades o, posteriormente, con altas capacidades. El Programa de Diversificación Curricular y el Programa de Garantía Social, por citar dos de los más antiguos, así como otros muchos creados a lo largo de los años a modo de «segundas oportunidades», representaron avances dignos de consideración. Fueron muestras de reconocimiento y respuestas debidas a sujetos y colectivos en situación de desventaja económica, social, cultural, lingüística, étnica o de otro tipo, como pudo ser el caso del incremento de la población inmigrante (aulas de acogida, programas interculturales, etc.). Sin que los ejemplos citados agoten las decisiones ni las consecuencias asociadas a la nueva ordenación del sistema educativo, constituyen un buen testimonio de hitos logrados y sostenidos que merecen ser valorados favorablemente según criterios de democracia educativa formal, aún cuando proceda señalar que ello representó una condición necesaria pero no suficiente para una auténtica democratización sustantiva.

Entre los asuntos no bien resueltos y los *retos pendientes*, habría que lamentar la permanente inestabilidad de la estructura del sistema, sometida a vaivenes reformistas según los partidos políticos en el gobierno nacional. El tan cacareado Pacto Nacional por la Educación fue quedando una y otra vez a la espera de tiempos mejores, como si de una fatalidad histórica se tratara. La nueva reforma en perspectiva es el ejemplo más reciente de cómo persiste la obsesión de trastornar el sistema sin unos mínimos de concertación y consenso. A su vez, la inversión en educación, que fue creciendo hasta alcanzar sus mejores cifras a mediados de la primera década del siglo actual, se ha visto muy afectada por la crisis a partir del año 2010. Los recortes ya hechos y los previsibles

(se anuncia un descenso hasta el 3,5 del PIB por imperativos de la reducción del déficit) están teniendo efectos colaterales preocupantes en varios aspectos de los centros (el profesorado y la atención al alumnado perteneciente a familias con mayores dificultades económicas), lo que ha dejado al descubierto incluso la aparición de necesidades alimenticias de la niñez a duras penas resueltas.

Así como es cierto que los resultados del rendimiento y la graduación en educación obligatoria fueron mejorando en los años noventa (puede verse en las cifras oficiales documentadas por el Ministerio de Educación), las nuevas estructuras y medidas adoptadas no impidieron su estancamiento e incluso su retroceso en los primeros años del siglo actual, aunque han repuntado al final de la década; por ejemplo: índices de graduación en ESO y reducción del tan lamentado abandono escolar temprano. Así y todo, tanto en los años de mejoras como en los de estancamiento y últimos repuntes, han persistido las cifras que informan de la existencia de fuertes desigualdades entre y dentro de los centros, así como entre las diferentes comunidades autónomas. Ya se miren los datos del MEC o los derivados de PISA, el mapa nacional ofrece una línea divisoria entre el norte y el sur, no del todo corregida por reformas educativas nacionales que perseguían corregir más efectivamente las conocidas inercias históricas. Con el tiempo, por lo demás, el sistema educativo se ha ido fragmentando (red pública, concertada y privada). Ello es un reflejo estructural de políticas nacionales y autonómicas y, asimismo, un factor de desigualdades patentes entre quienes asisten a la escuela pública (abierta a todos), la concertada (solo a unos pocos) y la privada (claramente reservada a las élites económicas y sociales). Un reto que, a la vista de los acontecimientos corrientes, no solo parece llamado a persistir, sino a incrementarse.

Si este tipo de cambios estructurales hubiera de relacionarse con la garantía del derecho a la educación, cabría concluir, en conjunto, que han sido más democráticas las estructuras creadas para facilitar la escolarización del alumnado, que las dispuestas para hacer real y efectiva la democracia educativa, la participación justa y equitativa de todo el alumnado en la educación. Las grandes políticas declaradas —que tuvieron sus efectos sobre esta dimensión— fueron, en la mayoría de los años del periodo, de carácter socialdemócrata: ello explica seguramente los logros alcanzados en materia de cantidad de escolarización. Pero, por muy diversos motivos internos al diseño y al despliegue de los cambios, por la creciente presión de las nuevas clases medias reclamando ofertas escolares a medida, por diversos problemas surgidos en los primeros años de la LOGSE o también por la existencia de tendencias internacionales conservadoras en países que ya habían logrado hacia décadas objetivos para nosotros novedosos, se retocaron las estructuras y también los discursos. Surgieron deslizamientos desde la igualdad y la democracia hacia la calidad y la apelación a nuevas formas de gestión de los centros (LOPEGCE, 1995) —todavía con el PSOE, aunque en su última etapa—. Legalmente, se consumaron con la LOCE (2002) y, de nuevo, están dando la cara con nuevos bríos en la LOMCE.

El sistema educativo, una vez logrados objetivos históricos pendientes desde hace décadas en materia de democracia y participación, no acertó a consolidar el valor de las nuevas estructuras creadas para esta finalidad. Una muestra de ello, entre otros ejemplos, es la creación de itinerarios anticipados, aunque no llegaron a aplicarse en sentido estricto, de manera que el reto que seguimos teniendo pendiente, incluso en materia de ordenación del sistema, se refiere precisamente a la falta de concierto para sostener y reforzar lo que, al menos en teoría y legítimamente, se suponía que debía ser un logro correspondiente a la democratización formal de la educación de base. Así pues, remitiéndonos a la fila social que aparece en la base del esquema de referencia, los retos que nos han quedado por afrontar corresponden a ir más allá de las políticas socialdemócratas: nominalmente, se adscribieron al segundo y al tercer relatos de innovación, pero, de hecho, quedaron a medias y fueron inefectivas. El relato innovador que estuvo en el ambiente durante las dos legislaturas conservadoras, no solo alteró las bases del sistema de acuerdo con una ideología social y educativa del mismo signo, sino que también contribuyó a agudizar las contradicciones experimentadas por los esfuerzos «progresistas» anteriores. La LOE (2006) posterior, a la vista de los hechos más actuales, solo consiguió atenuar un golpe que, según parece, ahora se va a asestar. Así que lo que nos resta, al día de hoy, no solo concierne al desafío de estabilizar legislativamente una estructura escolar y educativa democrática. También, y quizás esto sea más serio, la frágil adhesión social con la que cuenta la idea y el valor de una educación obligatoria y de calidad justa para toda la juventud, como una cuestión esencial de derecho bien enraizada y comprometida por la sociedad y la política.

b) La redistribución autonómica de las competencias en educación

Este aspecto, que no solo obedeció a razones organizativas y educativas, sino también a otras claramente políticas y constitucionales, como se indicó, posiblemente nos ha dejado avances en ciertos acuerdos respecto a la redistribución de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas, aunque también otros retos que, a día de hoy, constituyen fricciones, exacerbadas todavía más con la LOMCE, tal como se ha podido observar en los últimos meses. Formal y jurídicamente, aquellos corresponden a la redistribución legítima del poder sobre la educación, a la consiguiente diversidad cultural, lingüística y social de las comunidades autónomas, que así se vio reconocida y valorada. Con ello, una mayor cercanía entre el ejercicio de las competencias educativas y los contextos territoriales y, por implicación, las personas y la sociedad. Posiblemente, algunos de los avances estructurales, programas, servicios, etc., citados en el punto anterior, no habrían sido posibles con un modelo plenamente centralizado, rígido y piramidal, menos participativo y democrático que el vigente. En esos términos, el sistema educativo, que venía de una larga tradición napoleónica, convergió con tendencias desarrolladas en otras latitudes (en algunos casos, hasta se fue más allá), de modo que, a pesar de otros pesares, bien vale destacarlo como un logro a colocar entre los avances.

Entre los asuntos no bien resueltos —retos pendientes—, a nadie se le ha escapado que el desempeño de las competencias por parte de las autonomías llegó a ofrecernos usos y abusos partidistas, sobre todo cuando de ello se hizo un espacio de pugna política con el Gobierno central de turno. Además de representar otra muestra del imposible pacto nacional, se ha podido constatar cómo, por parte de las comunidades autónomas, se han tomado decisiones propias sobre temas en los que debiera haber habido mayor concertación: políticas de escolarización que afectan a la red pública y concertada, organización y gestión de servicios, por ejemplo: de formación continuada del profesorado o asesoramiento externo a centros. Sea por las decisiones más específicas tomadas al respecto o por otras sociales, económicas y culturales de mayor alcance, una expresión del desconcierto autonómico han sido las desigualdades en materia de éxito escolar ya mencionadas. Es llamativo el hecho de que las geografías espaciales estén operando como un factor bastante determinante de la suerte educativa de la población escolar, de la redistribución desigual de oportunidades y resultados. Se puede aducir, con algún fundamento, que ello, por sus raíces históricas previas, no es atribuible a la democracia ni a las políticas educativas correspondientes, pero no deja de ser desafiante el hecho de que las correcciones de las desigualdades de antaño solo hayan sido parcialmente atenuadas. Ello, como dato, nos queda en el haber. Y, en otro plano, también como una explicación ausente todavía, referida a cómo y por qué las cosas se vienen comportando como lo hacen según territorios. Están por explorarse y ofrecer respuestas convenientes ciertos interrogantes, como, por ejemplo: ¿realmente, se han venido dando formas de gobierno y gestión educativa diferenciales según comunidades autónomas que están afectando al profesorado y al funcionamiento y que pudieran explicar en parte la distribución tan desigual del rendimiento escolar? ¿Qué cabría concluir del hecho de que algunas comunidades autónomas donde aplican políticas de escolarización más de derechas son aquellas que pueden presumir de mejores resultados obtenidos en PISA?

De manera que, además del reto pendiente, referido a una vertebración más satisfactoria del sistema educativo nacional y autonómico, habría que añadir el de documentar y procurar comprender, también mejor, cuáles pudieran haber sido los factores, las condiciones y las dinámicas educativas vinculadas a la gestión autonómica de la educación que, quizás, han influido en los resultados desiguales documentados y en la provisión real de educación que, en realidad, está ampliamente por conocer. O se logra, en el futuro, arrojar algunas luces sobre esta materia (sin desconocer naturalmente las contribuciones de los consabidos factores extraescolares) o persistiremos en políticas y en decisiones relacionadas con la redistribución territorial de la educación que seguirán basadas en comprensiones y respuestas insuficientes a los problemas pendientes de mejores soluciones.

c) La renovación del currículo, la enseñanza y la formación docente

Exceptuados los años anteriores y sucesivos a la LOCE (2002) —en los que se abonó «oficialmente» un caldo de cultivo adverso (también con existencia en la práctica) a la «educación progresista», que debía ser reemplazada por una «pedagogía del esfuerzo» supuestamente dejada de lado—, las ideas y las prácticas innovadoras más reconocidas en el ambiente merecen ser referidas, ciertamente, entre los *avances* concernientes a este eje. La plétora de innovaciones oficiales referidas en el primer apartado, las extraoficiales representadas por los colectivos de renovación crítica y esas otras a las que se aludió, llevadas a cabo por diversos agentes, colectivos, asociaciones y ONG, deben ser globalmente valoradas como avances. Caben todos los matices que se quiera y que procedan, pero, mirando las cosas en conjunto, los esfuerzos y las aportaciones hechas por parte de unos y de otros supusieron no solo novedades, sino también bondades en el currículo, la enseñanza, la evaluación, etc. A ello contribuyeron quienes innovaron bajo el paraguas oficial, pero que no se limitaron a cumplir con los procedimientos, así como los que llamaron insistentemente a cuestionar y poner remedio a los excesos nocionales, fragmentarios y académistas del currículo escolar, habiéndonos legado muestras dignas encomiables de esa «innovación teórica» antes referida. No solo tuvo lugar innovación en las prácticas, sino también en ideas, en actitudes, hasta en militancias. Entre unos y otros, seguramente con grados, sentidos y compromisos distintos, hubo seguramente muchas innovaciones que discurrieron, no por lo técnico y lo instrumental, sino más bien por lo personal y reflexivo, la indagación, el trabajo en grupos y colectivos. Todavía más, por opciones y apuestas claramente críticas de parte de no pocos, contactando con ideas de progreso social y educativo, generadas aquí y en otras latitudes, diseminadas y asumidas por muchas personas dentro de los centros y más allá de ellos.

La formación del profesorado, en particular la continuada (la inicial merecería un capítulo aparte), también nos legó otros avances. La red de los CEP (su influencia es la más reconocida, por ejemplo, en los datos empíricos antes presentados) no solo contribuyó a diseminar innovaciones y apoyarlas, sino también a que muchos asesores y asesoras desarrollasen conocimientos, conciencia y capacidades para facilitar el desarrollo profesional docente. Otros profesionales, como los miembros de equipos de orientación y apoyo, aportaron sus granitos de arena, aunque mucho menores en cantidad y no siempre loables en calidad, como también se hace patente en la investigación referida. Así, se logró una cierta «masa crítica», un buen conjunto de recursos y herramientas profesionales de trabajo.

El profesorado dispuso de oportunidades de formarse (se exploró un abanico muy amplio de modalidades formativas) y muchos seguramente las aprovecharon. Sin poder relatar avances más concretos que serían interminables, el núcleo de los que han de ser consignados se refiere a que nuestro sistema cuenta, a día de hoy, con docentes mejor preparados que antaño, con mayores recursos y disposiciones a innovar. Muchos están implicados en redes profe-

sionales que hacen posible compartir ideas y experiencias. Existen ahora más y mejores conocimientos y experiencias sobre qué vale la pena innovar y cómo hacerlo en la práctica, relacionados con todo género de ámbitos y alumnado, temas candentes y asuntos relativos a la enseñanza, a la evaluación o a la formación del profesorado. Muchos docentes, asimismo, cuentan hoy con una conciencia más clara acerca de la diversidad social y cultural de los estudiantes, mejor informada desde un punto de vista ético y justo, así como aceptablemente bien equipada de capacidades y recursos. Se fueron desarrollando a lo largo de los años y forman, a día de hoy, parte de nuestro capital renovador. Una muestra es, en suma, que, en la actualidad, por nuestro sistema educativo, particularmente a través de los profesionales de sus diferentes niveles, circulan conocimientos en consonancia con los más y mejor contrastados saberes y metodologías aquí y en otros lugares. Se han desarrollado múltiples proyectos de investigación-innovación sobre las cuestiones y los interrogantes que han ido surgiendo sobre el currículo, la enseñanza y los diferentes asuntos relacionados con la profesión docente, por ejemplo: el alumnado, hoy bien diferente al de las décadas anteriores. No sin pesar y sufrimiento, aunque también con satisfacciones, el profesorado ha ido tomando conciencia de que era preciso replantearse ideas, métodos y relaciones más sensibles a los tiempos corrientes, y sus esfuerzos no han sido en vano. Desconocer avances innovadores sería incorrecto e infundado, estén o no del todo documentados, sean de calidad y hayan provocado o no todos los efectos deseables.

No cabe duda, sin embargo, de que, en este aspecto, también quedan problemas y retos por afrontar. El primero de ellos supone un jarro de agua fría para las innovaciones ocurridas, la oficial y las demás. Me refiero a los ya mencionados *resultados escolares insatisfactorios, desiguales e injustos*, en los que los avances, a pesar de ocurridos, son manifiestamente insuficientes. En ningún modo podrían atribuirse exclusivamente a la innovación acaecida; acaso podrían serlo, más bien, a las innovaciones ausentes. Los datos que antes se presentaron sobre participación del profesorado en proyectos de innovación, incluso tomados como meros indicios, hacen pensar en la persistencia de algunos puntos débiles al respecto. Una cuestión que está en el ambiente, y que suele ser aducida por la derecha política y mediática, se formula así: la única política aplicada en este país ha sido la «progresista», es la hora —se argumenta— de aplicar otra diferente a la vista de los malos resultados cosechados. Se trata de un análisis con trampa y de una propuesta sin fundamento, más allá de lo ideológico. Pero forma parte, también, de un reto pendiente, a saber, que se necesita, no ya un pacto político por la educación, sino también una social y, desde luego, a favor de conseguir mejoras pendientes, más democráticas y justas. Lo contrario de un regreso a etapas que merecen ser dejadas atrás. El reto, más bien, es mirar hacia delante, aplicar los propósitos y los esfuerzos necesarios para hacer, todavía mejor, caminos que solo se transitaron a medias, únicamente por parte de unos pocos.

En este sentido, mirando hacia el interior de los centros y las aulas, seguramente no necesitamos un mayor número de innovaciones (las ha habido de

todos los colores), sino una cultura renovadora menos parcelada, fragmentaria, individual (del voluntariado docente), y, por el contrario, más integral e integradora. Es posible que se haya abusado de cantidad de proyectos e innovaciones y, por lo tanto, se haya carecido de vertebración, cohesión y coherencia innovadora, centrada en lo esencial (la mejora del currículo, la enseñanza, las relaciones pedagógicas, las metodologías, el uso de materiales didácticos y la evaluación). Al echar un vistazo a los datos empíricos anteriores (solo como indicios, una vez más), se echan de menos asuntos innovadores referidos al núcleo esencial del currículo, la enseñanza y la evaluación, la tan urgente como necesaria atención a la diversidad, el riesgo y el fracaso escolar. Hay sospechas de que nuestro legado innovador (consignable como avance) pueda ser, al mismo tiempo, fragmentario, carente de la articulación deseable en torno a lo esencial, más una característica de ciertos sujetos o quizás colectivos aislados, pero no tanto una propiedad de la cultura compartida ampliamente por el profesorado y, menos aún, por el sistema educativo en su conjunto.

En lo que respecta a la formación continuada del profesorado, al lado de los puntos fuertes antes reconocidos, cabe hablar también de algunas zonas oscuras. Todavía siguen llamando a la puerta urgencias y desafíos que no se acometieron como era debido. Por citar algunos, un par de ellos nos parecen significativos. Uno, los servicios y profesionales de apoyo a la formación continuada del profesorado, los CEP u otros similares. Nos dejaron pendientes su verdadera profesionalización, autonomía, cercanía a los centros y capacidad de colaborar en proyectos renovadores del currículo y la enseñanza, así como el reconocimiento debido al trabajo realizado y por realizar. Al lado de logros, cosecharon también descrédito por parte de las «bases» (siempre estuvo rondando aquello de la deserción de la tiza). Una muestra es que prácticamente nadie ha levantado la voz, ni los sindicatos ni el profesorado, por su progresivo e imparable desmantelamiento. A pesar de la importancia trascendental de la formación docente (jaleada por algunos a propósito del Informe McKinsey), de las estructuras, las condiciones y los servicios adecuados que la hagan posible y buena, parece ser que no es ni siquiera un reto para bastante gente: está en fase de simple desaparición en varias comunidades autónomas.

El segundo atañe al lugar y a la valoración con la que cuenta la formación en tanto que derecho y deber efectivo de todo el profesorado. Sigue extendida, más bien, la máxima de que el desarrollo profesional ha de ser voluntario, solo y exclusivamente dentro del horario lectivo (no el laboral), así como que el hecho de considerar que implicarse o no en un proyecto innovador determinado es una cuestión de cada cual, no una norma institucional y profesional de la condición docente como tal. Tanto respecto a la participación del profesorado, como en relación con los temas, las actividades, los objetivos y los impactos de la innovación, los datos empíricos comentados antes ofrecen indicios de lo que se está diciendo. Apuntan claramente a un desafío por afrontar.

Finalmente, echando una ligera mirada al presente en curso, es forzoso mencionar el gran reto del previsible porvenir en materia de renovación peda-

gógica. ¿Qué llegará a suceder en materia de innovación curricular y pedagógica, así como en la formación del profesorado que ha de servir para nutrir y estimularla, si persisten los actuales efectos colaterales y negativos de la crisis (condiciones de trabajo), y si se llega a aplicar una reforma en la que precisamente la innovación y el desarrollo profesional están ausentes? El tiempo lo dirá.

d) *La autonomía de los centros*

En esta materia, ciertamente, hubo *avances*. Así como la ordenación del sistema hizo posible una mayor democracia en el acceso y la permanencia del alumnado en el sistema, el reconocimiento de la autonomía organizativa y pedagógica de los centros también contribuyó, a su manera, a convertir a las instituciones escolares en organizaciones más democráticas y participativas, con mayores espacios, órganos y roles en los que estar presentes, deliberar y decidir sobre la diversidad de asuntos que conciernen al gobierno y al funcionamiento de las instituciones docentes públicas. Los consejos escolares de centro fueron una de sus expresiones más concretas, tanto para el profesorado como para las familias, el alumnado y la comunidad. Han representado logros que deben reconocerse como es debido. También, los referidos a la constitución y al funcionamiento de comisiones de diversa naturaleza, a la organización y al funcionamiento de ciclos y departamentos, o propicias al desarrollo de iniciativas variadas, tanto actividades innovadoras de lo escolar como de lo extraescolar. Con toda certeza, nuestros centros de este período han propiciado que todos los sujetos afectados e implicados en ellos hayan contado con mayores posibilidades que antaño para hacer oír y hacer valer sus voces. No ha sido poco, aunque haya de ser mejorable. No bastan las estructuras ni los buenos principios de gobierno participativo, pero son necesarios para que pueda ocurrir.

Precisamente, los *retos pendientes* al respecto se cifran, de un lado, en que nos fue quedando como asignatura sin aprobar la de tornar efectiva, genuina y construida por dentro la tan cacareada autonomía escolar y, de otro, las previsiones reformistas que ahora apuntan hacia un escenario diferente. No era tarea fácil el desarrollo deseable de la novedosa autonomía de los centros, una con buenos criterios rectores, capacidad institucional y responsabilidades compartidas, así como con los apoyos y las condiciones administrativas favorables, no a golpe de decretos. En esta materia, la tal autonomía, claramente adscrita al segundo relato de la innovación, derivó con frecuencia hacia versiones reglamentistas, burocráticas y técnicas. Ello no solo dejó lo más importante por desarrollar, sino que contribuyó a cavar la fosa de su descrédito. Salvo excepciones muy contadas, seguramente, no fue lo común una autonomía reflexiva y, menos aún, una realmente crítica, en línea con el tercer relato. Contra el muro de una realidad bien distinta, se toparon no solo las innovaciones oficiales, sino también las extraoficiales, y no digamos las ausentes. Unas y otras, aunque por motivos posiblemente diferentes, dejaron por conquistar

el territorio de las visiones y de los ideales compartidos por todo el centro, los compromisos asumidos y llevados a efecto en la práctica por la comunidad educativa, la democrática rendición de cuentas de lo que se hacía y de sus efectos, así como una cultura evaluativa centrada en conocer, comprender y activar las mejoras pertinentes. Mucha presencia de derechos y deberes formales, pero una mucho más atenuada y excepcional de lo que está más allá, renuente a ser legislado o agotado en el cumplimiento de las formalidades. Nos han quedado en lo pendiente los auténticos proyectos organizativos y pedagógicos de los centros, el verdadero liderazgo y dirección de centros, los proyectos de renovación profundos de lo más importante, la efectiva coordinación y sinergias de ideas, metodologías, prácticas y corresponsabilidad institucional por los resultados. En suma, llenar de vida, de ideas, de capacidades y de compromisos la existencia, el gobierno y el funcionamiento de muchos de nuestros centros, haciendo de ellos espacios públicos de democracia, de una educación de calidad justa y equitativa.

La situación corriente ha provocado en muchas personas la inquietud, no ya por lo que habría que hacer de cara a acometer ese tipo de desafíos, sino porque se está invitando a sacarlos fuera de la agenda. Sobre la autonomía que había de ser innovadora haciendo esfuerzos por situarse bajo los auspicios del segundo y del tercer relatos expuestos, ahora se cierne un giro legislado que claramente apunta hacia el primero: mayor regulación y control, menor democracia y participación, más fragmentación de la red escolar, más iniciativas a tomar bajo el imperativo de la competitividad entre escuelas y centros. El lamento por lo que pudo ser y no fue en materia de autonomía escolar, pero que todavía podría y debería llegar a ser, se ve reemplazado ahora por nuevos vientos que soplan en otras direcciones. También el tiempo dirá qué llegan a mover y en qué grado lo hacen. Con ello, se progresa o se retrocede en la garantía democrática y justa del derecho de todos a la educación debida. Ese será el mayor reto.

En resumidas cuentas, las últimas décadas han desplegado, por nuestro sistema educativo, avances innegables y más retos pendientes de lo que cabría haber esperado cuando se iniciaron los primeros cambios educativos de la democracia. La revisión realizada es, como se decía al principio, esquemática y parcial, pues solo se han destacado algunos aspectos entre otros que podrían haber sido considerados. Además de los unos y los otros citados, el mayor reto que nos atañe, cargado de serios interrogantes, es cuál será la deriva del sistema educativo en manos de una crisis que no cesa y de unas fuerzas económicas y políticas empeñadas en provocar un giro histórico que no lleva a pensar nada bueno. Mal que bien, se acometieron reformas e innovaciones inspiradas en el segundo y en el tercer relatos expuestos. Habrá que seguir atentos a la posibilidad de seguir apostando por ello, incluso en tiempos de hegemonía del primero. A la postre, algo de lo que suceda será como un termómetro para apreciar la sostenibilidad de los avances conseguidos o su fugacidad.

Referencias bibliográficas

- AREA, M. (2008). «Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales». *Investigación en la Escuela*, 64, 5-18.
- BOLÍVAR, A. (1999). «Modelos de corte crítico y postmoderno: Descripción y balance». En: ESCUDERO, J. M. (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ, J. L. (2002). *Reformas y retórica: La reforma educativa de la LOGSE*. Archidona: Aljibe.
- CASTAÑEDA, L. y ADELL, J. (eds.) (2013). *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA (2012). *Documento sobre el fracaso escolar en el Estado de las Autonomías* [en línea]. <www.colectivolorenzoluzuriaga.com>.
- CUBAN, L. (1992). «Curriculum stability and change». En: JACKSON, P.W. (ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York: Macmillan, 216-247.
- DE PABLOS, J. (2013). «La formación e investigación en el campo de la tecnología educativa». *Revista Fuentes* [en línea], 13, 9-16. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=338275>>.
- ESCUDERO, J. M. (1994). «El desarrollo del currículo por los centros: Un balance todavía provisional pero ya necesario». *Revista de Educación*, 304, 113-145.
- (2002). *La reforma de la reforma: ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- (2004). «Dos décadas de reformas escolares en España y Latinoamérica: Algunas lecciones que es preciso aprender». *Revista Fuentes* [en línea], 5. <http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/kndfwsak.pdf>.
- (2012a). *Asuntos clave y pendientes para mejorar la educación* [en línea]. Diálogos de ADEME (Alcalá). <ademblog.wordpress.com/textos/>.
- (2012b). «Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa». *VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Porto, 24-27 de Junio 2012* [en línea]. <http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/docs/VIICIDU_EscuderoMunoz_Es.pdf>.
- (2012c). «La educación inclusiva, una cuestión de derecho». *Educatio XXI*, 20 (3), 109-128.
- (en prensa). «La mejora equitativa de la educación y la formación continuada del profesorado». *Multidisciplinary Journal of Educational Research*.
- FIELDING, M. y MOSS, R. (2012). «Radical Democratic Education». *2012 Annual Meeting Theme: 107th ASA Annual Meeting*. ASA, 1-37.
- FLECHA, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- FURMAN, G. (2012). «Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs». *Educational Administration Quarterly* [en línea], 48 (2), 191-229. <<http://dx.doi.org/10.1177/0013161X11427394>>
- GARCÍA, J. R. (2012). «Construir nuevas formas de pensar la educación y su cambio». *Diálogos de ADEME* [en línea]. <<http://ademblog.wordpress.com/textos-cambio-educativo/#2>>.
- GARCÍA GÓMEZ, R. J. y GÓMEZ GARCÍA, J. (coord.) (2009). «Redes sociales, municipalidad y desarrollo educativo». *Monográficos Escuela*, 3 [en línea]. <<http://innova.usal.es/main/document/document.php?cidReq=CL5b72>>.
- GIMENO, J. y CARBONELL, J. (2004). *El sistema educativo: Una mirada crítica*. Barcelona: Cisspraxis.

- GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1987). *Innovación educativa: Teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GRAÑERAS, M. (dir.) (1999). *Las desigualdades en la educación en España II*. Madrid: CIDE.
- HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M. y HOPKINS, D. (eds.) (2010). *Second International Handbook of Educational Change* [en línea]. Dordrecht: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_6>
- KEMMIS, S. y GROOTENBOER, P. (2008). «Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice». En: KEMMIS, S. y TRACEY, J. (eds.). *Enabling Praxis: Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishing.
- KEMMIS, S. y SMITH, T. (2008). «Personal Praxis and praxis: Learning through experience». En: KEMMIS, S. y TRACEY, J. (eds.). *Enabling Praxis: Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishing.
- LÁZARO, J. M.; MARTÍNEZ, A. y MAYORDOMO, A. (2011). «Perspectiva histórica de la innovación educativa en España (1970-2008)». En: MEC (2011). *Estudio sobre la innovación educativa en España* (capítulo 2). Madrid: IFIIE.
- MARCELO, C.; MAYOR, C. y GALLEGO, B. (2010). *La innovación educativa en España desde la perspectiva de sus protagonistas* [en línea]. <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART6.pdf>>.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1994). «Los colectivos críticos profesores y profesoras en el estado español». *Investigación en la Escuela*, 22, 7-23.
- MEC (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Síntesis.
- (2011). *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: IFIIE.
- (2010). *Programas de Cooperación Territorial*. Madrid.
- (2012). *Datos y cifras*. Curso escolar 2011-2012. Madrid.
- PROFESORADO. REVISTA DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO (2010). «Investigación sobre la práctica de la innovación educativa». Monográfico de *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 1.
- PUELLES, M. de (2000). «La LOGSE en el contexto de las reformas escolares». En: AA.VV. *Informe Educativo 2000: Evaluación de la LOGSE (Fundación Hogar del Empleado)*. Madrid: Santillana, 29-51.
- «Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939)». Monográfico de la *Revista de Educación*, número extraordinario, 2007. Coordinación: Antonio Viñao.
- REVISTA DE EDUCACIÓN (2004). «La autonomía de los centros escolares». Monográfico de la *Revista de Educación*, 333, enero-abril 2004.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2001). «Las representaciones del cambio educativo». *Revista de Educación*, 326, 167-184.
- (2012). «Algunas aportaciones de las teorías postcríticas al cambio educativo». *Revista de Educación*, 357, enero-abril, 617-629.
- ROGERO, J. (2010). «Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente». *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4 (1), 141-166. <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art7.pdf>>.
- ROZADA, J. M. (2002). *Las reformas y lo que está pasando: De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado* [en línea]. <http://www.fedicaria.org/pdf/ponencia_reformas.pdf>.
- SMYTH, J. (1993). *A Socially Critical (View of the Self-Managing School)*. Londres: The Falmer Press.

- TABANQUE (2003). «Los movimientos de renovación pedagógica y la transformación socioeducativa». Monográfico de la revista *Tabanque* [en línea], 17 <<http://jei.pangea.org/edu/tab/index.html>>.
- TIANA FERRER, A. (2011). «Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: Algunas reflexiones a partir de la experiencia española». *Revista Fuentes*, 11, 13-27. <http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/firma/bvxxhugvs.pdf>.
- VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- VIÑAO, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo xx*. Madrid: Marcial Pons.
- YANES, J. (2012). *Crítica y nostalgia de los Movimientos de Renovación Pedagógica* [en línea]. <<http://articulosedujuanyanes.blogspot.com.es/2012/11/critica-y-nostalgia-de-los-movimientos.html>>.
- ZEICHNER, K. (2010). «Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in U.S.». *Teaching and Teacher Education* [en línea], 26, 1544-1552. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.004>>
- ZEICHNER, K. (2011). «Assessing state and federal policies to evaluate the quality of Teacher preparation programs». En P. EARLEY; D. IMIG y N. MICHELLI (eds.). *Teacher education policy in the United States: Issues and tensions in an era of evolving expectations*. New York: Routledge, 75-105.