

Hacia un balance de nuestra innovación educativa: caminos hechos, horizontes por alcanzar¹

Juan Manuel Escudero Muñoz¹

¹ Profesor Emérito. Universidad de Murcia, España

Resumen

Desde los primeros años de la transición democrática y singularmente la década de los noventa hasta la fecha, múltiples e importantes cambios, reformas e innovaciones educativas han acontecido en nuestro país. Se desplegaron por todos los niveles y ámbitos del sistema, desde luego la educación obligatoria que será la considerada en el artículo. Con no pocos y pertinentes matices, ello ha generado mejoras dignas de consideración, caminos hechos y logros notables, también retos pendientes y horizontes por alcanzar.

El artículo ofrece una revisión y balance panorámico de cambios e innovaciones educativas situadas preferentemente en las tres últimas décadas. El surgimiento y despliegue de las mismas partieron de iniciativas particulares y de colectivos y, desde luego, muchas impulsadas por diferentes políticas gubernamentales de reformas. El texto consta de tres apartados. El primero acota la noción de innovación y plantea determinados criterios para el balance pretendido; el segundo, que será el más extenso, ofrece un abanico de innovaciones y el tercero, a modo de conclusión, realiza un balance señalando caminos hechos y logros conseguidos, retos pendientes y horizontes por alcanzar.

Palabras clave: Innovaciones educativas; Revisión, análisis y balances; Caminos hechos y logros alcanzados; Retos pendientes y horizontes por alcanzar.

Abstract

Since the democratic transition and especially the nineties, multiple and important changes, reforms and innovations have taken place in our country. They were deployed at all levels and areas of the educational system, of course that of compulsory education, which will be preferably considered in the article. The article offers a panoramic review and balance of changes and innovations in the last three decades. Their emergence and development came from individual and collective initiatives, as well as from politics of educational reforms by different governments. The text consists of three sections. The first frames the notion of innovation and proposes certain criteria to carry out the intended balance. The second, which will be the most extensive, offers a wide range of innovations and the third concludes with balances about paths taken and achievements, so as pending challenges and horizons to reach.

Keywords: Educational innovations; Review, analysis and balance; Paths taken and achievements; pending challenges and horizons to reach.

¹ El texto se inspira en una conferencia no publicada e impartida por el autor en CILME (2023), Sevilla, titulada *Innovación Educativa en España: senderos hechos, senderos por hacer*.

INNOVACIONES MÚLTIPLES, CRITERIOS PARA ANÁLISIS Y BALANCES.

Transitar discursivamente por los dominios de la innovación es una actividad de alto riesgo; vale la pena por la efeméride que nos convoca². Se trata de una noción conceptualmente elástica y compleja. Sus significados, interpretaciones, desarrollos y resultados dependen de los cristales con que se mire y los propósitos que se persiguen. Son muchas las definiciones de la innovación, la propuesta por [Serdyukov \(2017\)](#) sirve como punto de partida:

“Mirar más allá de lo que está ocurriendo y desarrollar ideas que contribuyen a la mejora de lo que se está haciendo, aplicando nuevas maneras de trabajar con el propósito de lograr determinados resultados cuantitativos, cualitativos o ambos simultáneamente”.

Los aspectos destacados son relevantes: uno, la referencia explícita a prácticas corrientes (inserción en un aquí y ahora, en pasado y presente, no atemporal); dos, no es hacer por hacer, sino que importan las ideas; tres, es clave la implementación evolutiva y reflexiva, no innovaciones sucesivas y superficiales; cuatro, una actividad propositiva, axiológicamente justificada; cinco, la referencia a resultados asume búsqueda de metas y posibilidades de aprender en y desde la acción evaluada. Caben todavía otras acotaciones adicionales.

En primer lugar, no está de más subrayar que, mal que les pese quizás a algunos, no es una actividad técnica ni neutral ideológicamente hablando. Son factores clave los marcos teóricos y las opciones de valor con los cuales se construye, los contextos y agentes involucrados, los procesos y las metas alcanzadas ([Escudero y González, 1984](#); [González y Escudero, 1986](#)). Aquellos paradigmas de la innovación antaño referidos siguen teniendo, con ajustes que se han ido haciendo, un potencial de enmarque provechoso. En otra ocasión ([Escudero, 2019](#)) se han cruzado con otra serie de dimensiones relativas a agentes, organización y contextos sociopolíticos, perfilando nuestro tema con aspectos que miran hacia dentro de la educación y también hacia los contextos más amplios que la constituyen y en los cuales opera.

En segundo lugar, de acuerdo con [OECD \(2017\)](#), procede una distinción aparentemente sutil pero esencial: nos lo mismo “*innovación en y de*” la educación (algo que se hace sobre la educación, sujetos o instituciones) que “*innovación educativa*” (un conjunto de opciones, valores, procesos y condiciones que generan capacidades y agencia en los actores involucrados). La primera es de corte instrumental, la segunda, formativa; en aquella rige una lógica de aplicación del conocimiento, en esta se afirma la creación del conocimiento y su reconstrucción en la acción.

En tercer lugar, según los objetivos del artículo, no es lo más importante entrar en distinciones consabidas entre cambio, reforma e innovación. Básicamente, porque cabe asumir que la innovación no ocurre en el vacío (de tiempo, espacio, otras realidades y sus contextos), de manera que tanto vale atender a la especificidad de las innovaciones pedagógicas como incluir en la mirada a sus acompañantes, contextos, diversidad de agentes (unos y otros puede ser facilitadores o, más bien, obstáculos). Procede, pues, hablar de

² Es un honor participar en la publicación conmemorativa de los 50 años de la Facultad de Educación de la USC: gracias. Tiene para mí un significado real y simbólico. Fue aquí donde me encontré y fui seducido por el cambio, las reformas y la innovación: los primeros ochenta fueron el principio de una bella amistad. No solo personal sino también coral: gracias a todos y todas con quienes lo compartí. Por cuanto viví y aprendí con muchas y muchos colegas. De hacer una lista, tendría que ser extensa; ellos saben que les tengo en la cabeza (se aprende con otros) y en el corazón (no hay aprendizaje sin emoción, empatía, sueños comunes).

ecología de las innovaciones: Esta ventana las extiende más allá de aulas y centros (son sus núcleos irrenunciables), habilita focos, dinámicas de cambio y agentes implicados, situados a lo largo y ancho de los sistemas educativos en niveles micro, meso y macro (Escudero, 2012). Dicho de otro modo, hay innovaciones en lo pedagógico, organizativo, administrativo, lo políticos y sus respectivos actores. Puede o podría haber, pues, docentes innovadores y serlo igualmente otros agentes: estudiantes, directivos, orientadores, inspectores, comunidades, familias, poderes públicos.

Extender el universo innovador de ese modo, no es algo arbitrario. Supone reconocer la complejidad y multiplicidad de la innovación, la amplitud de sus zonas, lugares y tiempos, la pluralidad de sus agentes posibles, la diversidad roles y tareas comprometidas. Esta mirada remite, a la postre, a una razonables y conveniente apelación de corresponsabilidades, que es, a la postre, han ido componiendo y conformando (con unos u otros efectos) los cambios, reformas e innovaciones circulantes por nuestro sistema educativo.

De acuerdo con esas acotaciones, procede hacer explícitos los criterios orientativos (a modo de preguntas) con los cuales realizar el balance que se pretende (en Escudero, 2019, se trataron con cierto detalle) y se formulan seguidamente en forma de preguntas.

- a) ¿En qué grado la innovación es integral, profunda, sostenible o más bien parcial, superficial, efímera?
- b) ¿Se inserta y construye como respuesta a realidades, prácticas y necesidades de sujetos y contextos o más bien es impuesta, dirigida y exigida desde fuera y arriba?
- c) ¿Es “innovación *en y de*” la educación o más bien “*innovación educativa*”?
- d) ¿Implica sinergias de agentes, roles y responsabilidades en niveles micro, meso y macro -una *propiedad del sistema educativo* – o más bien corresponde a culturas y prácticas locales -una *propiedad de particulares*- oasis innovadores y no sistemas innovadores?
- e) ¿En qué grado los cambios, reformas e innovaciones han permitido avances en democracia escolar, *garantía efectiva del derecho de todas las personas* a participar del bien común de la educación con principios de igualdad, justicia y equidad?

En el tercer apartado de conclusiones, estos criterios serán considerados como principios de procedimiento, no como pautas objetivas y específicas a evidencias.

INNOVACIONES MÚLTIPLES, CAMINOS HECHOS, CLAROS Y OSCUROS.

El relato que sigue describe una muestra selectiva de innovaciones, no una lista ni siquiera representativa; nos servirá para el balance posterior. Asimismo, a efectos organizativos y heurísticos, se han retomado categorías planteadas en otra ocasión (Escudero, 2019), diferenciando entre innovaciones relativamente autónomas e innovaciones ligadas, de alguna manera, a determinadas reformas oficiales (a esas dos categorías se han añadido ahora otras dos, referidas al tercer sector y a la elaboración teórica e investigación acerca de cambio e innovación).

Innovaciones relativamente autónomas

No hay innovación en el vacío, pero sí puede hablarse de aquellas que emanan de iniciativas desde la base (tómese sensu lato el término), autónomas, no expresamente

vinculadas a propuestas oficiales. Componen un panorama heterogéneo, poblado de cambios e innovaciones en múltiples ámbitos, con referentes teóricos y metodologías diferentes, e implicando a agentes y contextos diversos. Tres referencias nos van a servir para ilustrarlo inicialmente: un estudio de OECD sobre innovación educativa (Vicent-Lacrin et al., 2019), una recopilación de escuelas alternativas (Martínez Celorio, 2016) y una serie experiencias de innovación de escuelas democráticas en red (García, 2024). Aunque diferentes en foco, metodologías de análisis, documentación y resultados, estas tres referencias permiten una imagen inicial del panorama plural de las innovaciones.

El informe de la OECD citado forma parte de una serie (hay otros más recientes); lo hemos seleccionado porque permite una buena idea de la pluralidad de experiencias. Queda patente en la relación de *categorías temáticas* dispuestas para catalogarlas: valores organizativos, agentes educativos, formación del profesorado, comunidades profesionales de aprendizaje, justicia escolar y social, educación inclusiva y diversidad, educación y desarrollo, trabajo comunitario, sujetos refugiados, convivencia, valores democráticos. Y, más específicamente, en los diferentes elementos de la innovación y el cruce de los mismos: *aprendizajes* (habilidades técnicas, capacidad cognitivas superiores y sociales, referidas a democracia, solidaridad, justicia, equidad); *áreas de conocimiento* (lectoescritura, lenguaje y matemáticas, ciencias naturales, filosofía, geografía e historia, educación física, plástica y musical, lenguajes extranjeras); *niveles educativos* (todas las etapas, incluida la formación profesional); *metodologías específicas* (personalización, deberes casa, evaluación, exposición pública de resultados, implicación de familia, aprendizaje basado en proyectos y problemas, TIC, trabajo cooperativo).

Como puede verse, se opera con una visión ampliada como la que se ha propuesto más arriba, existe un amplio abanico de innovaciones y tienen que ver no solo con aspectos pedagógicos (son con todo los más importantes), sino también con otros de carácter meso, organizativos y ambientales. Las otras dos referencias que siguen corresponden propiamente a nuestro contexto.

La primera de ellas da cuenta (mediante análisis documental) de ciento catorce centros (públicos y concertados) de educación primaria (77%) y secundaria (23%), con una representación desigual por territorios (algunos ausentes). El propio autor califica el conjunto como “un archipiélago”, poniendo de manifiesto así que se trata más de un conjunto de islas que de un continente (innovaciones *oasis*, por tanto). Con todo, su carácter alternativo radica en que representan hitos de pedagogías y enfoques alternativos de la innovación: aprendizaje profundo y competencial, aprendizaje por proyectos, globalización curricular, evaluación formativa, cambio de estructuras de tiempo y espacio, diversidad de edades y aulas abiertas, implicación activa de la dirección e implicación de todo el profesorado, profesorado reflexivo y cultura de colaboración auténtica, difuminación de la diferencia entre aprendizaje formal e informal, protagonismo de familias y comunidad. Otro abanico de innovaciones de calado, alternativas a las pedagogías tradicionales, representando algunos de los hallazgos más actuales y fundados respecto a docencia, dirección, organizaciones escolares que aprenden, conexión escuela-comunidad.

La otra -escuelas democráticas en red- tiene, primero, la singularidad de representar un empeño tenaz por parte de su promotor, recopilador y autor de las más de doscientas cincuenta experiencias innovadoras, que son otras tantas etnografías de docentes, centros y familias a lo largo y ancho del país. En segundo lugar, se trata de casos ejemplares de docentes, grupos y centros públicos que, en no pocos casos, desbordan las fronteras de lo que cabría entender como un compromiso “normal” con la escuela, educación y democracia: suponen actores, ambiciones, relaciones, espacios y experiencias, cambios genuinos e innovaciones

alternativas situadas en zonas y compromisos propios de la militancia educativa y hasta sociopolítica. Los casos que se relatan –sigue abierta la lista todavía con experiencias nuevas quincenales (García, 2024, la más reciente)– corresponden a todas las etapas de la educación obligatoria (además de la infantil) y se extienden al bachillerato, la formación profesional básica y de grado medio, la educación de adultos, enseñanza de idiomas y educación artística y deportiva. La variedad y riqueza de las experiencias requeriría análisis detenidos y laboriosos de contenido. Baste citar aquí solo las temáticas: comunidades aprendizaje, relaciones escolares justas y convivencia, valores democráticos, educación inclusiva, educación para el desarrollo, trabajo comunitario, evaluación basada en la indagación, aprendizaje servicio, justicia social, tecnologías educativas, refugiados. Temáticas innovadoras que, a su vez, se cruzan con diferentes áreas del currículo: lectoescritura, matemáticas, lengua y literatura, ciencias, educación física, plástica y visual, educación musical, idiomas modernos (francés e inglés), filosofía (en área en la que, por ejemplo y sin menoscabo de otras, se relatan experiencias realmente encomiables, participativas, incluyentes de la comunidad, personas mayores y familias, dialógicas, ricas en contenidos y conexión de los mismos con la vida social y personal de los involucrados).

Es uno de los mejores ejemplos de etnografía documenta y rica en contenidos y enfoques de innovación, de experiencias tan bien documentadas que permiten conocer, casi de primera mano, un abanico de ideas, prácticas y compromisos de la vitalidad de una buena parte de nuestras escuelas públicas.

Además de las tres referencias hechas, es pertinente dejar constancia de otras muchas iniciativas de particulares, colectivos, asociaciones y fundaciones de diversa naturaleza, privadas algunas, cercanas o promovidas por las administraciones otras. Ha de destacarse primero los MRP, el movimiento pionero en la innovación anterior a la democracia y todavía presente (Escudero, 2024). En la actualidad, limitándonos a una lista indicativa,³ cabe citar la Bienal de Arte en la Escuela, Escuela Abierta de Getafe, Profesores por el Futuro, DIME, Escola Nova 21, Convives, Atlántida, ADEME, FUHEM, Fundación Telefónica, Fundación Caixa, ApS, Educa Xarxa, CREA, CEDEC, Opera vehículo de aprendizaje, dejando por señalar todavía muchas más. Algunas, no solo relativas a educación, sino también a la formación del profesorado por parte de empresas diferentes, que también han entrado en este ámbito.

Como puede verse, un conglomerado impresionante de iniciativas, recursos, planes, propuestas y prácticas innovadoras que vienen circulando, cada una a su manera, por los alrededores o por dentro del sistema, los centros y las aulas. En la época de cambios que vivimos, ni la educación podía quedar al margen ni una pluralidad de agentes y realidades que reclaman innovación podrían quedarse sin respuestas.

Abriendo algo más el angular, es menester mencionar la presencia (muy heterogénea) del tercer sector -ONG, EAPN, Fundaciones extraescolares, Servicios sociales de Ayuntamientos o unidades organizativas de Ayuntamientos, etc.– en la innovación que nos ocupa. Es de justicia hacerlo por la población que atienden -la más vulnerables y vulnerada– porque han tenido que innovar con dosis imaginativas y estableciendo encuentros entre lo educativo y lo social, atendiendo a la más tierna infancia, a la de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Algunos ejemplos dignos de mención son La Fundación Tomillo, las Escuelas de Segunda Oportunidad, el Secretariado Gitano, DIAGRAMA, así como otro gran número de Servicios Sociales de Ayuntamientos. Sus respuestas socioeducativas a realidades personales y sociales siempre complejas revisten con frecuencia dosis encomiables de genuina innovación por parte

³ Agradezco a Rodrigo J. García una parte de la relación de asociaciones, fundaciones y colectivos de innovación que han ido emergiendo recientemente.

de las Asociaciones y las personas que en ellas trabajan. Me consta que se esfuerzan en dar lo mejor de sí, incluso cuando sus condiciones laborales, profesionales y salariales distan mucho de ser las debidas. Su innovación y educación también está en “la sombra”, aunque es menos visible e investigada que la documentado Moreno Olmedilla (2022), financiada por las familias que pueden pagarla.

No podría omitirse una mención a otro tipo de agentes, particulares y también colectivos o asociaciones, encargados de elaborar conocimientos teóricos, análisis, propuestas y críticas acerca de políticas educativas, cambios, reformas e innovaciones. En fechas recientes, algunos como Foro de Sevilla, la red universitaria CILME, COTEC y, en un plano más académico, la revisión panorámica de la innovación en sus ámbitos y agentes más notables que hace poco se publicó en REICE (2022). Se trata, en suma, de otras tantas contribuciones, miradas, análisis, propuestas y críticas que construyen los cambios e innovaciones como relatos y discursos, con sus luces y sus sombras. Así como las prácticas corrientes representan bien el panorama internacional, la elaboración teórica no va detrás, sino delante: son mayores nuestros discursos sobre innovación que nuestras prácticas innovadoras.

Cambios, reformas, innovaciones: entre encuentros y desencuentros.

Las transformaciones que mueven el orden escolar y la educación operan sobre el principio no escrito de la continuidad y el cambio. Atañen a reformas e innovaciones que están llamadas a devenir como buenas compañeras de viaje. Solo en principio, en realidad no suelen ir bien avenidas. Hay reformas sin innovaciones e innovaciones sin reformas. Hay, asimismo, reformas que se hacen mejores a través de innovaciones cuyos agentes las reconstruyen, significan y resitúan con sentido y significado. Y es muy posible que, sin reformas y estímulos desde arriba, no habrían llegado a nacer y desplegarse ciertas innovaciones dignas de mención y valiosas. Es decir, también en este escenario nos topamos con un territorio complicado y complejo, sinuoso, con múltiples direcciones e intersecciones en la materia. No hay líneas rectas, muchos menos, férreas. Abundan los senderos que van haciéndose al andar, horizontes lejanos que solo poco a poco se alcanzan, caminantes visibles o discretos que van haciendo camino al andar.

No ha lugar ni siquiera a nombrar una parte de los cambios, reformas e innovaciones de los últimos treinta años, ni el panorama, entre prometedor y caótico, que nos hayan llegado a ofrecer. Sean los análisis y juicios de unos u otros signos, entre la primera gran reforma de la democracia, LOGSE (1990), y la actual LOMLOE (2020), ha sido mucho lo llovido. Unas veces con esa lluvia que cala y fertiliza, otras con torrenceras que destrozan el terreno llevándose consigo hasta algunos de sus habitantes. Echando mano de la noción de *campo* (P. Bourdieu), pueden decirse que los fenómenos que tratamos están constituidos y regidos por intereses y lógicas (educativas, sociales, políticas, económicas) por fuerzas conflictivas que pugnan por prevalecer unas sobre otras.

No es de extrañar, por tanto, que no dominen los consensos ni la complacencia. Lo habitual es que, además de tensiones consabidas entre reformas, cambios e innovaciones hacia dentro de la educación, haya rivalidades y batallas en el exterior: el conflicto es la regla, las concordancias y las facilidades son la excepción. Más, si cabe, porque además de la pugna entre fuerzas y poderes de arriba, también existen (recordando a otro insigne francés, M. Foucault) poderes micro distribuidos por doquier, no tan influyentes como aquellos, pero no menos decisivos. Unos y otros han de ser tomados en consideración, pues, tanto al describir

lo que aquí nos toca como para intentar, en lo posible, alguna explicación plausible de los acontecimientos.

Las seis reformas orgánicas habidas tras los noventa han comportado cambios estructurales, curriculares, pedagógicos, docentes, institucionales y organizativos, además de los correspondientes a asuntos vidriosos como descentralización, recentralización y su devenir, efectos y disonancias entre territorios autonómicos. Seguramente no todos esos cambios legislaron prefigurando innovaciones pedagógicas micro. Y aquellos que se legislaron como cambios de mentalidades, valores y prácticas no llegaron, con toda certeza, tales cuales a sus destinos. En todo el caso hubo y sigue habiendo batallas culturales y materiales por todo y para todo. Por las competencias de unos, las excusas de otros, las omisiones de todos. Por los temas de mayor calado y que vienen de muy lejos, siguen resonando músicas estridentes (tensiones y conflictos entre escuela pública, concertada y privada, segregación escolar y desigualdades, algunos avances y rocas inamovibles).

A buen seguro que ninguna reforma siguió la lógica de la denominada “aplicación fiel” (implementación réplica), pero hubo cambios estructurales que llevaron consigo, por ejemplo, escolarización universal (casi nada) y, con ello, cambios e innovaciones no solo materiales, sino de mentalidades, actitudes, métodos y relaciones pedagógicas en las aulas y los centros, así como en y con los municipios y las familias. Sin duda, hubo innovaciones difusas y otras claras y visibles. Afectaron a cargos directivos, docentes y estudiantes, a funciones tradiciones y nuevos roles escolares, a inspectores de educación y personal tecno-político de las administraciones nacionales y autonómicas (agentes en la “sombra” de focos innovadores).

No todos los diseños y regulaciones curriculares y pedagógicas llegaron a traducirse en innovaciones, pero al menos una parte de ellas llegó a zonas más o menos profundas o superficiales de los centros, docentes, alumnado, familias, educación en general. Merced a las reformas, el profesorado y los centros innovaron la planificación de la enseñanza y la organización (recuérdese aquello de PEC, PCC, PGA, etc.). Ciertamente, algunos de tales artefactos no pasaron de ser documentos estériles en muchos casos. Pero no en todos fue así. [Escudero, Botías, Nieto y Visedo \(2002\)](#) y varios centros de la Región de Murcia pudimos comprobar cómo se habían traducido en innovaciones genuinas, en mejoras manifiestas de los modos de pensar, ver, vivir y hacer educación, enseñanza, centros y profesión docente. De crear alianzas con barrios y pueblos, hacer de los centros públicos lugares no solo escolares sino educativos, no solo de enseñanza sino también de ayuda y resolución de problemas sociales de las familias.

En el diálogo, mal entendimiento o la indiferencia entre reformas, centros y docentes hubo de todo. Pero algunas iniciativas innovadoras no habrían sido ni siquiera plantadas en la ausencia de impulsos desde arriba. Hablemos, por ejemplo, de proyectos de integración de alumnado en situaciones de discapacidad, diversificación curricular, garantía social (desde aquellos PGS hasta la actual formación básica profesional). O de los primeros destellos de las TIC en el currículo y la enseñanza (ya está ahí la generación de la IA todavía por descubrir, vertebrar y, ojalá, integrar en vez de ser deglutidos por ella), y la educación de personas adultas, la educación para la ciudadanía (extinta por lo que todos sabemos). Tantos y tantos planes y prácticas que, con aciertos y desaciertos, fueron calando en las ideas, el pensamiento, los esfuerzos por mejorar el aprendizaje del alumnado y su experiencia por nuestras escuelas durante tanto tiempo y desde tan temprano como nunca en la historia pasada y reciente había sucedido.

No fueron despreciables las reformas e innovaciones acontecidas en la organización y dirección de centros, en la participación de las familias, en la jornada y tiempos escolares, en los bancos de libros gratuitos, en las AMPA, todos estos, también, ámbitos en los que

mereced a las reformas (eran debidas al filo de los nuevos aires políticos y democráticos) nuestras escuelas fueron más de todos y para todos (aunque sin la constancia deseable ni la realización de los mejores sueños albergados). Tantos motivos hubo de cambios e innovaciones memorables como, por desgracia, otras tantas fueron las frustraciones y los desencantos: cuando la dirección fue democrática, pero más de nombre que de facto; cuando la participación de las familias fue una conquista, pero, al poco tiempo, eran minorías las que participaban en la vida y actividades de los centros o formaban activamente parte de las AMPA. Ha habido caras y cruces de reformas e innovaciones, antes, después y ahora: es una fatalidad de los cambios, que lo mismo pueden ser para bien, regular y mal. Y eso, sin hurgar en algo antes citado a propósito de la escuela pública, concertado y privada, o de la descentralización autonómica que sigue siendo una fuente de desigualdades no solo jurídicas y formales, sino sustantivas, educativas, en aprendizajes, en éxitos y fracasos y abandonos escolares de niños y jóvenes.

La cara y cruz de nuestras reformas e innovaciones ha sido también visible en otras zonas del campo consideradas clave. Por ejemplo, el profesorado, su estatus, condiciones laborales, formación inicial y formación continuada, atractivo de la profesión, implicación o frustración al ejercerla. Ha habido planes, desarrollos, proyectos y contraproyectos, medidas declaradas y prometidas, pero nunca implementadas; inercias del tiempo y los temas que, como rocas pesadas, parecen inamovibles. Hubo un antes y un después de Bolonia, uno y otro con bastante desasosiego, más ruido que nueces posiblemente. Y no solo acontecieron reformas docentes, sino también de otros roles y servicios importantes (orientadores, asesores, formadores de formadores, Centros de Profesores, Profesionales Técnicos de Servicios a la Comunidad, etc.). He aquí, pues, otras tantas pruebas de que los cambios e innovaciones de la educación, acaso educativos, habitaron y discurrieron (a su manera) por diferentes meandros. Pero siempre la misma historia: caras y cruces, reformas que cultivas innovaciones, realidades tozudas que siguen ahí, así, inmóviles, por las que parece no querer pasar el tiempo.

En resumidas cuentas, nadie podría decir que por nuestro sistema educativo no han discurrido cambios y reformas (queridas o no). Reformas e innovaciones que han mejorado algunas cosas y, seguramente, han descuidado otras. Y si pensamos en agentes innovadores -que es la cara más personal de la cuestión - no cabe la menor duda de muchos y muchas, abajo, en medio o arriba del sistema han apostado por la educación y dedicado grandes energías. También hay que decir que algunas escasearon, es lo que nos queda por andar: también en educación se va haciendo el camino.

UN BALANCE DE APROXIMACIÓN: CAMINOS HECHOS CON CLAROS Y OSCUROS, RETOS PENDIENTES Y HORIZONTES POR ALCANZAR.

El balance pretendido atendiendo a los criterios formulados no pasa de una ligera aproximación. Accidentalmente por razones de espacio, sustantivamente por la escasez las evaluaciones realizadas y, desde luego, por las propias limitaciones personales. Ha habido, con todo, determinadas evaluaciones del sistema educativo (Tiana, 2014), investigación sobre innovaciones (Marcelo, 2010, Cuadernos de Pedagogía con una mirada histórica. Entre aportaciones diferentes pero relacionadas de algún modo con el tema, dos libros recientes, Moreno y Gortázar (2024) y Rogero y Turienzo (2024). El primero ofrece una determinada visión de la educación universal, su malestar y desigualdades y, el segundo, acomete la tarea encomiable de cuestionar bulos y medias verdades sobre nuestra educación. Quedan pendiente evaluaciones sistémicas y focalizadas y la aplicación de metodologías idóneas para

formular lecciones fundadas dignas de ser aprendidas. Esta tarea solo podrá acometerse corralmente y con los apoyos necesarios por parte de los poderes públicos (de hecho, ya existe un Instituto para la Evaluación de las Políticas Públicas).

Caminos hechos: claros y oscuros.

Tomando como referentes los criterios planteados en su momento y la revisión panorámica de los cambios e innovaciones citados, no ha lugar a la autocomplacencia ni tampoco al derrotismo. Procede reconocer caminos hechos, aunque con claros y oscuros. Señalemos algunos más destacables.

- Cabe pensar que ha habido muchas innovaciones en nuestro contexto, pero, como también sucede en otros países del entorno (OECD, 2017), puede decirse que la innovación es más una propiedad de particulares que del sistema educativo. Hay docentes y centros innovadores, pero no son la mayoría, de modo que, así las cosas, resulta difícil sostener que la supuesta “avanzadilla” educativa no es inclusiva, deja mucho y a muchos atrás, no sería, entonces, participativa y democrática: más bien oasis restringidos.
- Ha habido logros espectaculares (nótese el punto de partida hace cuatro décadas) en materia de democratización de acceso y ampliación de la escolaridad tanto por arriba como desde la más tierna infancia, por abajo, eso ha supuesto, a diferencia de los anterior, un cambio-innovación estructural democrático, que no es poco, aunque no sea suficiente.
- A medida que nos acercamos a fechas más recientes, los indicadores al uso (Graduación ESO, idoneidad, repetición, Abandono Educativo Temprano, resultados PISA) han mejorado (ONPEGE, España 2050 (2021) entre otras muchas fuentes. Podemos decir con Laval (2006) que la “democracia cuantitativa” va bien, pero la democracia en igualdad y equidad sigue cojeando. El lado oscuro es que las mejoras habidas no han llegada a los sujetos y colectivos más desfavorecidos. Tenemos consolidada el derecho de acceso a la educación, pero no una redistribución justa, igualitaria equitativa e inclusiva de toda la niñez y juventud. En el informe citado y todos los que se vienen publicando, los problemas no resueltos en primaria, el tránsito difícil por la ESO y la no graduación en ella, el AETF afectan hasta cuatro y cinco veces más al alumnado más vulnerable que, de ese modo, queda vulnerado. Qué está ocurriendo para que a pesar de tantos cambios, reformas e innovaciones la inequidad siga campando, es una pregunta por responder.
- Con los datos e informaciones disponibles, es muy difícil valorar si las innovaciones han sido profundas e integrales, si fueron más intervenciones *en y sobre* la educación o prevalecieron las genuinamente *educativas*. Hay constancia cuantitativa de que en las cuatro décadas precedentes han discurrido por el sistema ideas, propuestas y metodologías innovadoras, recursos y materiales, apelaciones a relaciones pedagógicas propicias aprendizajes y experiencias escolares de calidad para estudiantes y docentes. Sin embargo, no sabemos (no hay investigación suficiente y sostenida) si todo ello llegó a calar en mentalidades y prácticas, si se ha consolidado una base sólida y extensa de renovación generalizada y relevantes o si, más bien, prevalecen modas y vaivenes, tan superficiales como insostenibles.

- No sería sorprendente que, sobre todo en aquellas innovaciones surgidas reflexiva y críticamente desde la base haya habido innovaciones educativas, así como que no pocas de las patrocinadas desde arriba no hayan pasado de ser innovaciones en y de, es decir, actuaciones acordes a las prescripciones administrativas del momento. Parece cierto, por lo demás, que con los años ciertas condiciones, apoyos, servicios (los CEP, por ejemplo) y los impulsos a la renovación han ido desapareciendo o reconfigurándose bajo el imperio de modas, también pasajeras, en este ámbito. De ser cierta esta hipótesis, la ausencia de la ecología innovadora que es precisa para que florezcan cambios y transformaciones estaría creando una sequía adversa a mejoras necesarias.
- Las cuestiones relativas a profesorado, gobierno y gestión de la educación y los centros – una amplia zona del campo donde se cruza la descentralización de la educación (Comunidades Autónomas), eternas tensiones y problemas sin resolver entre escuela pública, privada y concertada, el gobierno y la dirección de los centros y, desde luego, diversas políticas de profesorado, nadie osaría sostener que no ha habido cambios desde la transición. Pero, tampoco, que esos ámbitos no estén requiriendo innovaciones profundas, integrales y sostenibles: puede que, en estas materias, como en lo que toca a la renovación curricular y pedagógica, se haya probado todo lo habido y por haber, pero dejó de profundizarse en casi nada y poco realmente transformador resta.
- Sigue siendo habitual relacionar, prácticamente en exclusiva, la innovación con docentes y aulas, como mucho con centros, pero escasamente o nada en absoluto con otros actores: inspectores, responsables de áreas administrativas, no digamos poderes públicos (no se cumple, pues, el criterio referido a ello). La innovación, como dijimos, no es sistémica a centros y aulas y, por añadidura, resulta ajena a determinadas zonas del sistema cuyos agentes dejan de sentirse concernidos e interpelados por ella.

Retos pendientes, horizontes por alcanzar.

Los puntos oscuros antes citados pueden interpretarse como retos pendientes, pero conviene un balance más específico e integral de ello. Es una tarea que viene haciéndose por diversos sistemas educativos en fechas recientes. A título ilustrativo, [UNESCO \(2021\)](#), España 2050 ([ONEGE, 2021](#), el capítulo dos sobre educación), un informe sobre sistemas educativos internacionales de calidad y equidad ([Masters, 2023](#)). Veamos sucintamente cinco retos y horizontes.

El gran reto que procede citar en primer lugar sigue siendo el de combatir en serio la desigualdad educativa. Cabe aceptar que nunca ha habido más y mejor educativa en España, pero seguimos teniendo el lamentable honor de figurar entre los últimos en igualdad, justicia y equidad (y desgraciadamente no solo en educación, sino también en otras áreas: dignidad de vida, pobreza, vivienda, condiciones laborales precarias, salarios bajos). La inequidad educativa, en lo que toca a cambios, innovaciones y aprendizajes, debiera convertirse en un aguijón contra cualquier asomo de complacencia educativa, en una advertencia en contra de enarbolar (solo) “democracia escolar cuantitativa” ([Laval, 2006](#)). La justicia, igualdad equitativa y la inclusión representan el horizonte hacia el que caminar con una mayor determinación y profundas transformaciones e innovaciones. No solo por imperativos morales y derechos humanos que han de garantizarse. También porque mientras como país no hagamos en ello avances significativos, cada mañana deberemos sonrojarnos al mirarnos en el espejo. Hay que seguir denunciando segregaciones, meritocracias y enunciando

grandes teorías educativas, pero, sobre todo, hay que bajar al terreno, mojándose con arenas movedizas, para una inclusión justa y equitativa: escolarización, currículo, enseñanza, aprendizaje, evaluación, gobierno de centros y del sistema. Y no deberíamos caer en hacernos trampas en solitario. Es sorprendente que alguna ONG de la trayectoria de [Save the Children \(2024\)](#) divulgue un informe donde primero denuncia la segregación educativa de centros concertados y, como conclusión, reclama una mayor financiación pública de los mismos, dando por supuesto que, a más inversión en segregación, mayores serán las cotas de inclusión: vivimos tiempos en que cualquier gran palabra se instrumenta y retuerce.

- Es cierto que con evaluar y conocer qué está ocurriendo en el sistema educativo (arriba, en medio y abajo) no se solucionan retos ni se avanza hacia horizontes. Pero también parece razonable sostener que a ciegas se va poco lejos. Uno de los desafíos que nos interpela, concretamente en materia de reformas e innovaciones, es el de disponer de los resortes que nos permitan saber qué es lo que realmente está ocurriendo en nuestros centros, aulas y otros lugares clave. Reconocer, comprender y tomar decisiones fundadas. Cuanto más difíciles y complejos sean los desafíos –justicia, igualdad equitativa, inclusión– más investigación, evaluación, reconocimiento de lo que está pasando, más avivada la conciencia de lo que debe pasar y debe hacer para remediar lo que proceda: ese es el sendero hacia horizontes que vale la pena perseguir.
- Un protagonista clave, el profesorado; un reto y horizonte, una profesión docente social y económicamente bien valorada: estatus, reconocimiento social, formación intelectual, emocional, cívica y ética relevante y rigurosa, salarios dignos y condiciones laborales adecuadas. Una profesión docente con conciencia, conocimientos, capacidades, compromisos, actitudes y compromisos deontológico con la justicia, igualdad equitativa y la inclusión real. Con alto y sólido nivel cultural, con altas capacidades y actitudes necesarias para el buen ejercicio de la profesión. Tiene en sus manos no solo el presente y de la generación más joven, sino también el futuro social, laboral y ciudadano de todas las personas, el tipo de sociedad por hacer posible. Una de las primeras tareas con la que empezar es sencilla: enterarnos debidamente de cómo se encuentra la profesión. No solo los más innovadores, comprometidos y entregados, sino todos. Saber de su bienestar y también del malestar: qué les pasa, por qué, cuáles son sus voces. Podría valer para una conversación amplia con muchas voces, perspectivas, planteamientos, horizontes hacia los que ir y cómo hacer los caminos. De momento no más, ya irá saliendo si se habla, si se concentran energías positivas, ideas constructivas, las críticas necesarias, pero yendo más allá (no vale gastar todas las energías lamiéndose las heridas).
- Este otro reto consiste en pensar y hacer bastante más entrando en la órbita de centros innovadores. Es una manera de que ocurra, quizás, un tiempo de cambios y transformaciones que van más allá de docentes estrella y, al mismo tiempo, una vía para institucionalizar (en el mejor sentido del término) la innovación como mejora y formación de todos los sujetos involucrados. De los equipos directivos, del profesorado trabajando, apoyándose e innovando a modo de comunidades profesionales de aprendizaje. Comunidades que, abiertas al medio en que habitan, pueden incluir otros actores (familias, trabajadores en servicios sociales, etc.). También es un reto organizativo el hacer escuela, no solo ir a trabajar a ella; asumir una actitud de aprendiz en ella (docentes, directivos, orientadores, etc.), no solo de enseñantes. El horizonte, nuestras escuelas donde una de sus “propiedades” es precisamente la mejora e innovación, no como algo “voluntario” (solo alguien se implica en proyectos si le

da la gana), sino como algo incrustado en la deontología profesional: un imperativo, un compromiso base con la profesión, el alumnado y la sociedad. Una educación justa, equitativa e inclusiva no podrá ocurrir sin centros tales. Son necesarios para cultivar comunidades docentes y de otros agentes, para el aprendizaje y el bienestar del alumnado, para ir hacia centros inteligentes y éticos, reconocidos y valorados por la comunidad y sociedad en conjunto.

- La innovación justa y equitativa, la actitud de indagación, deliberación y toma de decisiones fundadas, el profesorado implicado y comprometido con la educación, los centros inteligentes y creadores de condiciones favorables al aprendizaje, bienestar y desarrollo de quienes los habitan, no pueden, hoy todavía menos que ayer, hacer solitariamente el viaje. Por doquier se reclama un ecosistema de innovación, un nuevo pacto social por la educación, la movilización de sinergias dentro y fuera de los centros. La apelación a ecosistemas innovadores de aprendizaje (Masters, 2023) apunta en esa dirección. Está surgiendo una nueva conciencia de lo que representa el hecho de que la educación (deseducación) sea ubicua y la necesidad de que los diferentes entornos, escolares y de más allá, proyecten, concierten, colaboren, creen sinergias. Otro horizonte complejo, ciertamente, pero digno de ser perseguido.

Referencias

- Escudero, J. M. (2012) Asuntos claves y pendientes para mejorar la educación. Diálogos de ADEME (Alcalá) (ademeblog.wordpress.com/textos)
- Escudero, J. M. (2019) Innovación y calidad en educación, en Martínez, M. y Jolonch de Anglada, A (Coords.) *Las paradojas de la innovación educativa*. Barcelona: Horsori.
- Escudero, J. M. (2024) Innovación educativa: las primeras décadas de la educación democrática, los 80-90, *Cuadernos de Pedagogía*. Monográfico coord. Luengo, F.
- Escudero, J. M. y González, M^a, T. (1984) *La renovación pedagógica: modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Escudero, J. M., Botías, F., Moreno, M., Nieto, J. M. y Visedo, J. M. (2002) Escuelas públicas de calidad: teorías, experiencias e implicaciones para la mejora de la educación. *Proyecto Séneca*. Centro de Coordinación de la Investigación Región de Murcia. PB/9/FS/99.
- García, R. J. (2024) Escuelas en red (<https://elpais.com/educacion/escuelas-en-red/>)
- González, M^a. T. y Escudero, J. M. (1987) *Innovación educativa. Teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas
- Laval, Ch. (2006) Les deux crises de l'éducation. *Revue de Mauss*, 28, pp. 96-115
- Marcelo, C y otros (2010) Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 14(1) 112-134
- Martínez Celorio, X. (2016) Innovación y reestructuración educativa en España: las Escuelas del nuevo siglo. En *Informe España 2016*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Masters, G. (2023) *Building a World Class Learning System*. NCCE, Washington.
- Moreno, J. M. y Gortázar, L. (2024) *Educación universal. Por qué el proyecto más exitoso de la Historia genera malestar y nuevas desigualdades*. Madrid: Debate.

- OECD (2017) *Schools at the crossroads of innovation in cities and regions*. Paris: OECD Publishing.
- ONPEGE (2021) *España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional a Largo Plazo*. Madrid: Ministerio de la Presidencia.
- REICE (2021) *Innovación educativa*. Monográfico coordinado por García R. y Escudero, J. M.
- Rogero, J. y Turienzo, D. (2024) *Educafakes: 50 mentiras y medias verdades sobre la educación*. Madrid: Capitán Swing.
- Save the Children (2024) *Por una escuela concertada inclusiva*. <https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-por-una-escuela-concertada-inclusiva>
- Serdyukov, P. (2017) Innovation in education: what works, what doesn't and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, vol. 10, 2, 4-33.
- Tiana, A. (2014) Veinte años de políticas de evaluación general del sistema educativo en España. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas*, 2, pp. 1-21.
- UNESCO (2021) *Reimaginar Juntos Nuestro Futuro. Un nuevo contrato social por la educación*. Paris.
- Vicent Lancrin, S. et al. (2019) *Measuring Innovation in Education*. Paris: OECD, Pub.