

INNOVAR O MORIR

Miguel Ángel Santos Guerra

*Catedrático Emérito de Didáctica
y Organización Escolar, Universidad de Málaga*

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

Augusto Monterroso en el libro *La oveja negra y demás fábulas*.
Alfaguara. 2006.

1. NECESIDAD PERENTORIA DE INNOVAR EN LA ESCUELA

La fábula que encabeza estas líneas nos muestra de manera meridiana el peligro de instalarse en las rutinas. ¿Cuándo se entera el grillo de que su lección se asienta en un craso error? ¿Cuándo descubre el director que aquello que plantean en las aulas los maestros como eje de la verdad está cimentado en una falsedad tremenda? En definitiva, ¿cómo mejorarán si nunca se cuestionan lo que están haciendo?

La escuela muere si se queda anquilosada. Porque tiene que dar respuestas a las necesidades de la sociedad. Y la sociedad cambia. Y tiene que responder a las expectativas de los alumnos y de las alumnas. Que también cambian. Y las ciencias evolucionan y se desarrollan. Los saberes pedagógicos se multiplican. El mundo digital lo invade todo.

Si la escuela no se mueve, si no cambia, si no se adapta e, incluso, si no se adelanta a las exigencias de los nuevos tiempos, perderá su sentido.

“Del actual sistema educativo, a un gran número de estudiantes, lo que más les interesa o inquieta es cómo obtener determinados certificados y ciertos títulos que saben que son importantes, pero por su valor para encontrar un puesto de trabajo, y mucho menos para sentirse realizados como personas y como ciudadanas y ciudadanos responsables”, dice el profesor Torres Santomé (2015).

Las respuestas de la escuela deben centrarse en las preguntas esenciales. Debe dar respuesta a las verdaderas demandas de formación. Si la escuela no autocuestiona su quehacer, si no se abre a la crítica, si no evoluciona, quedará sin respuestas, dejará de cumplir su cometido, dejará de existir. Morirá. La innovación es cuestión de vida o muerte.

Considero muy importante que las innovaciones se fundamenten con rigor, que se lleven a cabo con criterios ambiciosos, que se plasmen en escritos claros y ordenados y, sobre todo, que se difundan para que otros vean que es viable la transformación.

La innovación resulta absolutamente imprescindible. No es que sea conveniente innovar, es que es del todo necesario. La rutina es el cáncer de las instituciones. La rutina ahierroja la acción con las cadenas de las inercias. ¿Cómo hacemos la planificación este año? Como el año pasado. ¿Cómo vamos a realizar la evaluación? Como siempre. ¿Cómo vamos a agrupar a los alumnos y a las alumnas? Como todos los años.

Desde esa dinámica que se cierra a la crítica y que huye de la autocrítica más elemental, la escuela está condenada al fracaso. Bien es cierto que la escuela es una institución que vive de espaldas al éxito e, incluso, sin la necesidad de definir que se entiende por éxito. Pues bien, no hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

La necesidad de la innovación procede de múltiples causas. Por una parte, hay exigencias de adaptación de la escuela a nuevas funciones que debe asumir o a la reformulación de funciones que ya existían. Por otra parte, pueden introducirse innovaciones para evitar el fracaso constatado o para superar una situación problemática. Hay hallazgos científicos que invitan, casi exigen, la incorporación a la práctica de esos descubrimientos. También la creatividad puede ser una fuente de innovación, cuando iniciativas originales se ponen en marcha en busca de mejoras de procesos y resultados.

La escuela no puede permanecer anclada en viejas concepciones, en viejas prácticas, en dinámicas obsoletas. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades. También cambian las personas. Las necesidades, las condiciones, las expectativas de los alumnos y de las alumnas son cambiantes. Por eso digo en el título: innovar o morir.

Hay ante la innovación dos posturas antitéticas: pudiendo mantener todo lo que hay, ¿por qué cambiarlo? Y esta otra: pudiendo cambiar lo que hay, ¿por qué mantenerlo? La primera nos lleva al inmovilismo, la segunda nos predispone para la innovación.

2. LOS PROBLEMAS DEL LENGUAJE: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INNOVACIÓN

Quisiera, en primer lugar decir que hay muchísimas acepciones del concepto de innovación. El lenguaje permite entendernos, pero en muchas ocasiones hace que nos confundamos. Utilizamos la misma palabra pero de forma no solo distinta sino contradictoria. El problema no es que no nos entendamos porque, cuando nos damos cuenta que esto sucede, podemos dialogar. El problema es creer que nos entendemos cuando decimos cosas diferentes.

La abundantísima bibliografía sobre innovación desvela la polisemia del concepto. Hay quien llama innovación a una reforma. Y hay quien llama innovación a un cambio de horario.

“Desde la perspectiva innovadora y progresista que nos ocupa, la innovación educativa se concibe como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se introducen y provocan cambios en las prácticas educativas vigentes”, dice Jaume Carbonell (2008) en su libro “Una educación para mañana”.

Hay, a mi juicio, tres caminos equivocados para llegar a una aceptable concepción de la verdad. El primero es el **concepto jerárquico de verdad**. Lo defino así: verdad es lo que la autoridad dice que es verdad. Puede ser esta política, religiosa o académica. La verdad así definida es indiscutible. El sello de la veracidad está en el poder de quien la define. El segundo es el **concepto sociológico de verdad**. Se define así: verdad es lo que la mayoría dice que es verdad, Pero la verdad no se vota. Estamos hartos de ver cómo mayorías unánimes se han equivocado. El tercero es el **concepto fundamentalista de verdad**. Lo defino de esta manera: verdad es lo que yo digo. Y nadie me puede hacer dudar.

Creo que el camino correcto es el diálogo y la negociación de los significados. El concepto de innovación exige algunas características definitorias.

En primer lugar supone cierta insatisfacción con lo que se está haciendo, cierta disconformidad con lo que existe. Porque no da resultados satisfactorios, porque genera problemas, porque no produce motivación o porque engendra tedio. Se formulan preguntas, se pone en tela de juicio la práctica. Y, como resultado de la respuesta, se piensa en introducir alguna novedad.

En segundo lugar, exige cierta creatividad para incorporar algo nuevo, algo que no existía, algo que tiene un carácter transformador. La innovación crea e incorpora algo diferente en su concepción en su método, en su organización o en su finalidad.

En tercer lugar, requiere una condición positiva, al menos en teoría. Puede que luego resulte un fracaso el desarrollo de esa innovación, pero el núcleo de su incorporación está en la expectativa de mejora.

En cuarto lugar, aunque no es esencial este requisito sino deseable, debería tener un carácter colegiado. Aunque la iniciativa sea de un solo profesional, en una sola asignatura, en un aula solamente, debería ser un cambio conocido, compartido y consensuado.

En quinto lugar, creo que la innovación debe llevar aparejada una buena dosis de pasión, de compromiso, de ilusión, de entusiasmo. Esta es una profesión que solo puede ser desempeñada dignamente desde la pasión. No se trata solo de saber, se trata de sentir, de comprometerse, de apasionarse. No entiendo una innovación que se arrastra como una pesada carga, como una condena.

Hay quien confunde cambios con mejoras. Mejora es una palabra infinita que debemos desentrañar, pero no todo cambio es una mejora.

Un amigo le dice a otro:

– ¡Qué pena esta vida! ¡Nadie cambia!

– No digas eso, porque yo he cambiado muchísimo desde el año pasado, replica el interlocutor.

Y el amigo precisa:

– Me refería para bien.

Insisto: no todos los cambios son mejoras. Por consiguiente, no todos los cambios son, a mi juicio, verdaderas innovaciones.

3. INFINITA TIPOLOGÍA DE LAS INNOVACIONES

Los tipos de innovación son innumerables. Podemos clasificarlos **en función de su ámbito de implantación**: todas las escuelas, varias escuelas, una escuela, un departamento, un aula, una asignatura... **En función de su contenido**: currículum, convivencia, metodología, organización, materiales... También hay innovaciones diversas **en función del tiempo**: hay innovaciones de largo plazo, de medio plazo y de duración breve. Puede haber innovaciones diferentes **por el lugar de la jerarquía organizativa en la que nacen**: unas tienen carácter descendente (el epicentro de la iniciativa está en núcleos superiores de decisión) y otras, carácter ascendente (que nacen en la base y son propuestas para su aceptación a la autoridad competente). **Según su coste**, puede haber innovaciones muy caras y otras que no suponen costo alguno... **Según su ambición de perdurabilidad**, hay innovaciones que pretenden experimentarse y finalizar y otras que se desea que permanezcan para siempre.

No me voy a centrar en aquellas innovaciones que afectan a todo el sistema educativo y que, habitualmente, llevan el nombre de Reformas (Fullan, 1999; Rodríguez Romero, 2003; Popkewitz, 1994). Y lo hago porque quiero escribir para los docentes, sobre aquellas iniciativas que pueden poner ellos en marcha.

El que propongo, es un camino más profesionalizador que las reformas. Porque éstas convierten a los profesores en meros aplicadores, en simples ejecutores de lo que unos han descubierto y otros han prescrito. Muchas reformas se sustentan en dos creencias tan peligrosas como falsas: como no lo van a saber hacer, expliquémoselo en la ley y como no lo van a querer hacer, mandémoselo.

Esas innovaciones macro pueden cambiar el currículum la estructura del sistema y la organización de las escuelas pero difícilmente llegan a las actitudes de los profesores, a sus concepciones y a sus prácticas. Los legisladores deben de pensar que el día que se promulga la ley, mientras el profesor duerme, alguien le toca con una varita mágica en la cabeza para que lo comprenda todo, en el corazón para que se apasione por ello y en las manos para que lo haga. Pero esa varita mágica no existe.

Lo que pasa con las reformas es que son gratuitas. ¿Cuánto cuesta decir en un artículo de la ley que los profesores deben atender la diversidad? Nada. ¿Cuánto costaría tener en el aula un docente que sepa, pueda y quiera atender a cada uno de sus alumnos? Muchísimo. Las reformas son también generalizadas. ¿A cuántos docentes afecta la ley? A todos los del país, sin excepción alguna. Las reformas son, además, automáticas. ¿En cuánto tiempo tiene que producirse el cambio? De un día 'para otro. Con una consecuencia ventajosa para el legislador, que ahora puede decir: "Yo ya se lo he mandado hacer, ¿por qué no lo hacen?".

Es muy importante pensar en la finalidad que se persigue. Debe estar clara la pretensión que se busca. ¿A quién beneficia la innovación? A todos y a todas,

solamente a los que más lo necesitan, solo a los que menos lo necesitan? Y hay que analizar el contenido de la pretensión: ¿afecta a cuestiones de fondo o a dimensiones superficiales de la práctica?

4. EVALUACIÓN DE LAS INNOVACIONES

Voy a dividir este apartado en dos partes. En la primera plantearé algunas ideas sobre la importancia y la necesidad de evaluar las innovaciones. En la segunda expondré las características que, a mi juicio, tiene que tener esa evaluación.

4.1. NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN

Creo importante llamar a la necesidad de evaluar las innovaciones. No todo lo que se pretende se alcanza, no todo lo que se busca se consigue. Es más, a veces se generan efectos secundarios nocivos.

Recuerdo un antiguo artículo de Papagiannis (1998) titulado “Hacia una economía política de la innovación educativa”. Decía en él que muchas innovaciones que han surgido para favorecer a los más desfavorecidos, el sistema las acaba convirtiendo en innovaciones que favorecen a los más favorecidos. Por eso hay que estar vigilantes sobre el desarrollo de lo que en un principio nace con voluntad de mejoras esenciales.

Y hay que plantearse cuáles han sido las causas del fracaso, cuando lo ha habido. En primer lugar por responsabilidad y, en segundo lugar, porque el fracaso puede ser una fuente de aprendizaje. Existe la fertilidad del error. El profesor Agustín de la Herrán, de la Universidad Autónoma de Madrid, está coordinando un libro sobre lo que hacemos mal en la educación, sobre los errores que cometemos. Me ha pedido que me encargue de redactar un capítulo sobre lo que hacemos mal en evaluación. Se puede aprender del error si somos humildes e inteligentes. ¿Por qué ha fallado esta experiencia? ¿Por qué se ha pervertido esta innovación? La respuesta rigurosa nos permitirá aprender.

Hablo, como explicaré más adelante, de una evaluación de corte cualitativo, democrática, negociada, presidida por la ética, puesta al servicio de la comunidad y no del poder, encaminada a la mejora y no a la confección de rankings (Santos Guerra, 1993, 1998, 2015, 2017a, 2018), que utiliza métodos diversos, sensibles para captar la complejidad, adaptados al contexto y difundidos en informes inteligibles.

Creo que es muy importante que los informes de las evaluaciones se hagan públicos. Quienes lean encontrarán iniciativas que pueden adaptar y estímulo emocional para la acción. Dice la profesora inglesa Joan Dean que si los profesos-

res y profesoras compartiésemos las cosas buenas que hacemos encontraríamos una fuente inagotable de optimismo. Estamos más dados a compartir las dificultades y los problemas.

La innovación no consiste en hacer por hacer, en cambiar por cambiar, en una concatenación de actividades y proyectos nuevos. No consiste en hacer cosas distintas porque sí. Innovación no es activismo. Porque la innovación, para ser educativa, tiene que estar penetrada por los valores.

Dice Jean Rudduck (1994): “Hemos llegado a ver con claridad que el fracaso de algunas innovaciones para echar raíces en las escuelas se debe a nuestra preocupación por **hacer el cambio** en lugar de preocuparnos por el **significado del cambio**” (el subrayado es de la autora).

4.2. LA EVALUACIÓN QUE PROPONGO

El arco semántico del concepto de evaluación es muy amplio. Es preciso cerrarlo para saber a qué tipo de evaluación nos estamos refiriendo. El castellano complica o dificulta la precisión ya que utilizamos un sólo término para referirnos a realidades diversas que, por ejemplo en inglés, tienen referentes lingüísticos y semánticos distintos: *accountability*, *assessment*, *appraisal*, *self-evaluation* son términos referidos a modalidades o aspectos diferentes de la evaluación que nosotros encerramos en la misma y única palabra.

Por eso considero imprescindible, antes de avanzar, definir brevemente el tipo de evaluación a la que me estoy refiriendo:

- a. Tiene en cuenta los procesos y no sólo los resultados.** Lo cual quiere decir que se realiza durante un período relativamente largo y no en los momentos considerados terminales, que utiliza instrumentos capaces de brindar la comprensión de la dinámica procesual y que no sólo acude a los datos de rendimiento para emitir un juicio de valor sobre la actividad desarrollada sino a elementos que se instalan en el acontecer de la acción, en la configuración de los escenarios y en la naturaleza e intensidad de las relaciones.
- b. Da voz a los participantes en condiciones de libertad.** Es decir, trata de facilitar la opinión de manera que nadie se sienta amenazado por hablar o por el contenido de su juicio. Esto significa que ha de garantizarse el anonimato de los informantes y la confidencialidad de sus opiniones. La evaluación no es, pues, un juicio que los evaluadores emiten sobre la calidad de la innovación sino la ocasión en que se libera la opinión de quienes actúan en la misma para generar la comprensión de lo que hacen. Es imprescindible, pues, la captación de los significados que la acción tiene para los protagonistas de la misma. Este hecho confiere a la evaluación un sentido democrático.

- c. Se preocupa por el valor educativo en un doble aspecto.** En primer lugar porque focaliza su atención en la captación del valor educativo de la innovación, de las relaciones, de las actividades, etc. En segundo lugar porque ella misma pretende ser educativa en su forma de desarrollarse. Adquirir o no los conocimientos pretendidos puede ser una parcela evaluable, pero no se puede ignorar todo lo relativo a la dimensión auténticamente educativa: la racionalidad de las prácticas, la justicia en las relaciones, la igualdad de los derechos, la atención a la diversidad, los principios que inspiran el aprendizaje, el curriculum oculto de la organización, la utilización del poder...
- d. Utiliza métodos diversos para reconstruir y analizar la realidad.** Un sólo método no permitiría captar con rigor lo que sucede en una realidad compleja. Si sólo se observa lo que sucede sin disponer de las opiniones de los protagonistas, si sólo se sondea la opinión a través de un cuestionario sin comprobar mediante la observación cómo se producen los hechos, si sólo se analizan los documentos que recogen el proyecto de intervención o las memorias de la actividad sin descifrar a través de la presencia si los proyectos tienen consistencia real..., será difícil emitir un juicio fundamentado sobre el valor de la innovación educativa.
- e. Está comprometida con los valores de la sociedad.** La evaluación no tiene solamente en cuenta los valores de la innovación que se desarrolla sino que presta voz a quienes ni siquiera pueden opinar por no tener acceso a esos servicios sociales o porque resultarían perjudicados por la forma en que se organiza o desarrolla la actividad educativa en un sentido más amplio y social.
- f. Es una evaluación en la que nadie tiene el criterio exclusivo o privilegiado de la interpretación correcta o válida de la realidad.** Ningún estamento, ninguna persona, tiene la facultad o la atribución de emitir el juicio definitivo sobre la realidad. Cuando participan evaluadores externos no tienen éstos la función de ofrecer a los participantes la valoración de lo que hacen bien o mal sino que les ofrecen los datos y los criterios para que ellos emitan un juicio más fundamentado y ajustado, ya que su compromiso y sus intereses en juego pueden dificultar un análisis desapasionado.
- g. No se deja arrastrar por la mística de los números.** Es una evaluación que no maneja cifras, porcentajes o estadísticas más que de una forma subsidiaria si es que permiten facilitar la comprensión. No se basa, pues, en la medición. No se presenta a través de datos numéricos.
- h. Utiliza un lenguaje sencillo.** Es una evaluación que se expresa en el lenguaje que utilizan los protagonistas para emitir sus juicios sobre el valor educativo de la innovación. Hacerlo de otro modo significaría robar a los legítimos propietarios el conocimiento que se deriva de la evaluación.

- i. Parte de la iniciativa de los protagonistas.** Es una evaluación que surge de la iniciativa interna de la comunidad educativa y que tiene por finalidad última la comprensión y la mejora de las prácticas educativas que realizan. No se trata, pues, de una imposición externa, de una prescripción legal o de una recomendación de agentes externos sino de una decisión autónoma, asumida y desarrollada desde dentro.
- j. Pretende mejorar la práctica.** Es una evaluación que tiene como finalidad esencial la mejora de la práctica educativa a través de la discusión, de la comprensión y de la toma racional de decisiones. La evaluación que defiende no tiene como finalidad fundamental comparar, seleccionar, clasificar, jerarquizar o controlar sino dialogar, comprender y mejorar.
- k. Una evaluación contextualizada.** Es decir que tiene en cuenta el marco de referencia (tanto diacrónico como sincrónico) en el que la innovación se realiza, el tamaño de la organización, la peculiar configuración psicosocial que la define, la idiosincrasia de su cultura, el entorno en el que se instala, la procedencia de sus protagonistas, el momento en que se analiza... No hay, pues, una evaluación para todos igual ni es siempre la misma.

Algunas de las características son compartidas obviamente por otros tipos de evaluación. ¿Cómo no van a pretender todos los modelos de evaluación conseguir la mejora de los programas? Es la globalidad de las características y la coherencia que se establece entre ellas y de todas ellas respecto a los fines lo que configura la evaluación a la que me refiero.

5. DIFICULTADES INSTITUCIONALES Y PERSONALES

En un antiguo libro sobre innovación que leí hace muchos años (Morrish, 1978), cuando yo estrenaba la profesión, aparecía un capítulo que se titulaba, “Características de los resistentes y de los innovadores”. Se decía en él que la resistencia al cambio es proporcional a la cantidad de cambio que se precisa en el sistema receptor.

Dentro de ese capítulo se hace referencia a las ocho resistencias al cambio que plantea Watson (1967) y que ahora enunciaré de forma casi telegráfica:

- **Homeostasis:** “Es el deseo de los organismos de mantener el equilibrio, lo que en términos fisiológicos se expresa, por ejemplo, en la necesidad de mantener razonablemente estados constantes como la temperatura del cuerpo o el azúcar en la sangre... Esta clase de resistencia que, por supuesto no es plenamente consciente o deliberadamente activa, la encontramos prácticamente en toda institución educativa en la que satisface el seguir haciendo las cosas de modo siempre igual y son sobresaltos”.

- **Hábito:** “En términos generales, la gente prefiere aquello que le es familiar; nos gusta existir en un entorno reconocible en el que se realice el menor cambio posible”.
- **Primacía:** “La forma en la que el organismo aprende por vez primera a resolver una determinada situación supondrá el establecimiento de un patrón que suele persistir”.
- **Percepción y retención selectivas:** “Se tiende a admitir solamente aquellas ideas nuevas que encajen con puntos de vista ya establecidos, como ocurre cuando se mantiene un determinado prejuicio mediante el bloqueo de nueva información”.
- **Dependencia:** “La resistencia a las nuevas ideas y al cambio puede derivarse del hecho de que nos apoyamos demasiado en nuestros compañeros y que disfrutamos de un acervo común de conocimientos y de aceptación de ideas, puntos de vista y métodos semejantes”.
- **Superego:** “Se tiene la tendencia a mantener las normas morales absorbidas durante la infancia e inculcadas por adultos autoritarios... El superego del individuo ejerce una fuerte influencia en su aceptación o rechazo de una determinada innovación”.
- **Falta de seguridad en sí mismo:** “Sabemos de cosas mal hechas; no obstante, dudamos mucho tiempo hasta intentar modificarlas o realizar algún cambio. Esto es debido, en parte, a la renuncia general al cambio, pero también a un sentimiento personal de desconfianza”.
- **Inseguridad y regresión:** “Esta es una fuerza de resistencia especialmente fuerte en un mundo en el que el cambio es casi continuo, y en el que la velocidad está en rápida aceleración... Las personas tienen un deseo acuciante de retornar al hogar, de regresar a lo normal, a lo seguro y familiar”.

Voy a clasificar las dificultades en dos bloques. Unas están vinculadas a la institución y otras a las personas que la integran.

Yo divido las fuerzas de la resistencia al cambio en dos grandes grupos siguiendo un eje dicotómico que separa las causas que tienen origen en la institución y en las actitudes del individuo.

5.1. DIFICULTADES INSTITUCIONALES

Hay resistencias que presenta la institución como tal, aunque no se pueda entender si la consideración de los miembros que la integran. Estas resistencias están un poquito más de la actitud de cada uno de los individuos considera de forma aislada.

Hay instituciones optimistas e instituciones ancladas en el fatalismo y la falta de inquietud. De ellas habla elocuentemente Belén Varela en su interesante libro “La rebelión de las moscas” (2012).

El poder de la rutina

Uno de los más poderosos obstáculos a las innovaciones es la rutina. La rutina es el cáncer de las instituciones educativas. La fábula con la que abro este artículo es muy elocuente al respecto. Los proyectos, las formas de actuación, las estrategias de evaluación se repiten una y otra vez sin que provoquen ninguna desazón, ninguna inquietud, ninguna pregunta. No solo es que se hacen las cosas de la misma manera, es que hacerlas así se considera una señal de éxito.

Puede verse con frecuencia que las acciones se repiten una y otra vez sin ser cuestionadas, incluso cuando hay evidencias clamorosas de que no funcionan.

Es más cómodo, es más fácil, es más confortable moralmente no hacerse preguntas. Pudiendo seguir como se está, ¿por qué habría que cambiar las cosas? Pudiendo ha hacer nada nuevo, ¿por qué se va a realizar el esfuerzo de idearlo y organizarlo?

El exceso de prescripciones

Otro obstáculo a los cambios es la abundancia extremada de prescripciones. Como todo viene prescrito, ¿por qué tomarse la molestia de plantear otras iniciativas? Cuando yo era estudiante leí un pequeño y enjundioso libro de Postman y Weingartner (1975). El original inglés se titulaba *La enseñanza como actividad subversiva*. En España se tradujo con este título edulcorado: *La enseñanza como actividad crítica*. Decían los autores, que han seguido escribiendo juntos muchos años después, que estaría muy bien que durante las vacaciones de verano el Ministerio de Educación anunciase lo siguiente: NO HAY NADA PRESCRITO.

Se imaginaban a los docentes interrumpiendo las vacaciones y acudiendo a sus centros de trabajo para preguntarse: ¿qué hacemos? Las preguntas se sucederían en cadena de forma inagotable: ¿Cómo organizamos el currículum?, ¿cómo seleccionamos los contenidos?, ¿cómo organizamos las experiencias?, ¿cómo agrupamos a los alumnos?, ¿cómo confeccionamos el calendario y el horario?, ¿cómo hacemos la evaluación?, ¿cómo informamos a las familias?, ¿cómo organizamos los espacios?, ¿cómo participan los alumnos y las familias?, ¿cómo nos abrimos al entorno?... Las preguntas se amontonarían, los debates no tendrían fin, las innovaciones se sucederían con celeridad...

Ahora no. Ahora la cuestión es más sencilla. Hagámoslo como el año pasado. Hagámoslo como siempre se ha hecho.

No digo con esto que no se tenga en cuenta la experiencia. Pero ha de hacerse con criterio. Hay que someter la práctica a la reflexión, a la discusión, a la investigación rigurosa. De lo contrario el miedo, la comodidad o la pereza se impondrán sobre otros criterios de más valor pedagógico y ético.

No hay ninguna institución en Portugal con más prescripciones que las escuelas. Todo está determinado. Espacios, calendario, tiempos, contenidos, normas, evaluaciones, convivencia... La autonomía de los centros y de los docentes apenas si existe y, si existe, como apuntaba Papagiannis, es en cuestiones intrascendentes. Dice, en el citado artículo, que los profesores tienen mucha autonomía, la misma que tiene un conductor de poner en la radio la música que más le guste.

Falta de cohesión de la plantilla

Las innovaciones de carácter institucional se ven frenadas por actitudes individualistas que bloquean los proyectos de cambio colegiado. Un grupo de profesiones desunidos, cuando no en pleno conflicto, no puede planificar ni llevar a cabo con éxito una innovación ambiciosa.

El individualismo bloquea las innovaciones colegiadas, que son las más deseables. Porque lo que uno propone, el otro lo desmonta bajo cualquier pretexto. Unas veces en el tiempo de proyectar, otras en el de la realización.

Es más, se produce una autocensura de la iniciativa. Porque se piensa, antes de formularla, que va a ser ignorada, rechazada o ridiculizada.

En un clima hostil no pueden prosperar los planes compartidos de transformación.

Carencia de medios y de tiempos

Para innovar con acierto hace falta tener tiempo. Tiempo para la reflexión, para el diálogo, para la negociación, para la preparación. El tiempo que se dedica a preparar un viaje no es tiempo perdido. Por el contrario es un tiempo necesario para saber con certeza a dónde, cuándo, cómo, para qué y con quién se quiere viajar.

No tiene ningún sentido lanzarse a correr sin saber a dónde se quiere ir. La presión de lo urgente nos deja, a veces, sin el tiempo necesario para saber si lo que hacemos es lo mejor que pudiéramos hacer.

Y hace falta también tener los medios necesarios para hacer lo que se quiere hacer. Pienso por ejemplo, en innovaciones que tengan que ver con la agrupación de los alumnos. Fernández Enguita (2017) habla de la hiperaulas que requerirían una estructuración de espacios del centro y un aumento del número de docentes.

Equipo directivo con poco coraje y mucho miedo

Hay equipos directivos cuya máxima aspiración es que no se presenten problemas. Es más fácil conseguir esa falsa paz cuando no se propone ni se hace nada nuevo.

Un tipo de dirección medrosa, llena de miedos e instalada en la pereza, no solo no impulsará innovaciones sino que las combatirá. Cuando alguien haga una propuesta tratará de que no siga adelante.

Esta cuestión nos aboca a la concepción de la función directiva. Desde mi punto de vista, un director no es un gerente de una empresa. Porque la escuela, como dice Laval (2004) en el lapidario título de su obra: la escuela no es una empresa. Pienso en el director como una fuerza que ayuda a crecer, a desarrollarse a madurar, como sostengo en mi libro “As feromonas da maçã” (2015). Y también nos aboca a los procesos de formación y selección de los directores y directoras.

Invocación de los fracasos como mecanismo disuasorio

Cuando se quiere frenar una propuesta de innovación se suele invocar como excusa el que un intento similar ocurrido en el pasado se convirtiera en un fracaso. Sin tener en cuenta, si es que fracasó, cuál fue el motivo. Porque acaso no era el momento propicio, porque no estuvo bien planteada o no fue suficientemente discutida. Conviene distinguir las razones de las excusas.

El mismo motivo podría ser invocado para intentarlo de nuevo. Es decir, que alguien podría argumentar del siguiente modo: como la vez anterior el intento fracasó por este motivo, ahora lo vamos a intentar de nuevo teniendo en cuenta la eliminación del obstáculo.

No siempre se produce el éxito a la primera. Pero si se abandona desde el primer fracaso ya nunca habrá posibilidad de comprobar qué habría pasado de volverlo a intentar.

Clima institucional enrarecido

La cultura institucional es el caldo de cultivo para las innovaciones. Una escuela instalada en el conflicto, con la comunidad balcanizada, con tensiones en unos docentes y otros tendrá grandes dificultades para poner en marcha un proceso de innovación.

Es fácil que la autocensura no deja ni siquiera aflorar las ideas y las inquietudes de transformación. Pero, cuando afloran, es probable que se agosten en un clima hostil.

5.2. DIFICULTADES PERSONALES

Las personas, individualmente, mantienen actitudes, a veces, que frenan las iniciativas de cualquier innovación. No solo no proponen hacer como mojarse para el que a nadar. Sin optimismo podremos ser buenos domadores pero no buenos educadores.

La educabilidad se rompe en el momento que pensamos que el otro no puede aprender y que nosotros no podemos ayudarle a conseguirlo.

Fagocitosis de los innovadores

Existe en la cultura de las escuelas un mecanismo al que llamo “fagocitosis de los innovadores” que consiste en que quienes no quieren hacer nada destruyen a quienes intentan hacer algo nuevo.

En alguna ocasión he descrito veinticinco cuchillos que utilizan quienes no quieren hacer nada para herir o matar a quienes desean introducir innovaciones. Citaré algunos, como ejemplo:

- No le hagas caso, que tiene problemas afectivos.
- Lo que quiere es adular a los superiores.
- Eso ya se intentó otro año y no valió para nada.
- ¿Quieres heredar la escuela?
- ¿Van a poner tu nombre a una calle?
- ¿Te va a dedicar un monumento?
- Lo que quiere es sobresalir.
- Es tan tonto como cuando era joven...

La tentación de los innovadores es dejar de serlo para evitar las críticas y las descalificaciones. Y califico el desaliento como una tentación porque creo que los innovadores son más felices.

Desaliento ante los fracasos

Un fracaso nos puede sepultar en la decepción o nos puede estimular para la superación. Depende de la actitud con la que lo analicemos y lo vivamos.

Lo explico con esta fábula que da título al libro “La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula” (Homo Sapiens, 2013). Una familia tenía un caballo. Un día, el caballo se escapa y, después de varias horas de búsqueda infructuosa, descubren que se ha caído a un pozo. El pozo es tan profundo y el

caballo tan viejo que deciden enterrarlo y cegar el pozo para evitar el peligro de que caiga en él alguna persona. Van con palas y arrojan tierra encima del caballo. Al sentirla sobre su lomo, se mueve con energía, la tierra cae a sus pies y él sube de nivel. Le siguen echando tierra, él la sacude, cae a sus pies y sube de nivel. Le siguen echando tierra y él va subiendo, va subiendo, hasta poder salir trotando en libertad. Las paladas de tierra que pretendían sepultarlo, son transformadas en una escalera para la liberación.

Haber fracasado en ocasiones anteriores puede inducir al desaliento si nos domina una actitud pesimista, pero puede movernos a la acción si lo que pretendemos es afianzar el compromiso con la mejora de la práctica.

Existe la fertilidad del error. Porque el error, bien analizado, nos permite comprender y bien asumido evita el hundimiento.

Pereza de pensamiento y de acción

Pudiendo no hacer nada, ¿por qué habría que hacer algo?, se pregunta quien está dominado por la pereza.

La pereza es enemiga del esfuerzo y aniquiladora de la creatividad. La comodidad del no tener que pensar y del no tener que hacer nos instala en un confort lamentable.

Mejor no pensar. Mejor no hacer el esfuerzo de idear una situación que transforme el presente en un futuro más fructífero y más hermoso.

Mejor no hacer algo nuevo, arriesgado, exigente y, quizás, desconcertante. La incertidumbre genera desasosiego, incomodidad y angustia.

Explorar, enseñar, buscar, indagar, crear son verbos que se avienen mal con un estado de anquilosamiento mental que genera la comodidad de las rutinas.

Mi hija Carla, al comienzo de las vacaciones, cuando fue invitada a realizar un curso de alemán en Frankfurt dijo que no le parecía una buena idea acudir a clase porque tenía “mente de verano”. Es decir, una mente adormecida y anestesiada que pretendía huir de cualquier esfuerzo.

Miedo al fracaso

El temor al fracaso constituye un freno de gran potencia a la hora de emprender innovaciones. Iniciar un proceso de transformación supone asumir unos riesgos.

No se debe argumentar que se trata de trabajar con niños y niñas y que, tratándose de personas, no se puede experimentar. Cuando así se razona, se olvida

de que lo que se hace es también una experimentación. Y si se quiere abandonar es porque no está dando buenos resultados.

El miedo nos atenaza, nos inmoviliza, nos aherroja en las cárceles de la omisión y del pesimismo. No hacemos porque, quizás, se produzcan obstáculos insuperables, porque se nos acabarán las fuerzas, porque se nos apagarán las luces, porque no nos darán permiso, porque recibiremos críticas...

El miedo al fracaso nos instala en el inmovilismo. ¿para qué y por qué asumir riesgos? ¿Para qué y por qué salir de las rutinas en las que nos sentimos acomodados? ¿Por qué y para qué imaginar nuevas exigencias y acciones que acaso no sabemos o podemos hacer?

El miedo a fracasar genera una esclerosis mental que nos impide asumir el riesgo de una situación nueva y desconocida. Y, aunque nos digan y nosotros veamos que otros han tenido éxito, nos refugiamos en retorcidas excusas e, incluso, en la existencia de la mala suerte.

Lógica de autoservicio

Cuando se practica la lógica de autoservicio, se cierra la puerta a cualquier innovación. Porque la lógica de autoservicio es un mecanismo que hace hablar a la realidad para que nos de la razón. De esa manera, lo que hacemos, aunque haya evidencias poderosas de que se trata de errores, se verá plenamente justificado. Para que las cosas sigan como están. De esa manera las consecuencias de los propios errores se atribuirán a mil otras causas.

Los filósofos estadounidenses Klein y McCathcart (2008), en su hermoso libro "Platón y un ornitorrinco entraron en un bar", explican este mecanismo con esta simpática y significativa anécdota.

Un irlandés entra en un pub de Dublín, pide tres pintas de Guinness y bebe un sorbo de cada una por turnos, hasta que las termina. Luego pide otras tres más. El barman le dice:

– ¿Sabes qué? Si las pides de una en una no se te diluirá tanto la espuma.

El hombre responde:

– Sí, ya lo sé, pero es que tengo dos hermanos, uno está en Estados Unidos y el otro en Australia. Cuando nos separamos, nos prometimos que íbamos a beber siempre así, en recuerdo de los tiempos en que bebíamos juntos. Hay una para cada uno de mis hermanos y una para mí.

El barman está emocionado y le dice:

– ¡Qué buen cliente!

El irlandés se hace habitual del pub y siempre pide lo mismo.

Un día llega y pide dos pintas. Los otros clientes lo notan, y se hace un silencio en el bar. Cuando se aproxima a la barra para pedir una segunda ronda, el barman le dice:

– Amigo, te acompaño en el sentimiento.

El irlandés replica:

– ¡Ah, no..., mis hermanos están bien. Lo que pasa es que yo me he hecho mormón y he dejado de beber.

Falta de creatividad

Algunas veces no se hacen cambios porque falta capacidad de creación para pensar en algo nuevo y diferente. Se sabe que lo que hay no funciona, pero no aparecen nuevas ideas para reformarlo.

Cuando no se nos ocurre qué otras cosas podemos hacer es bueno acudir a quienes han introducido innovaciones en sus escuelas. Por eso, insto tan encarecidamente a dejar constancias de las cosas que hacemos. A escribir.

Escribir beneficia a quien lo hace. Escribir es aprender. El pensamiento caótico y errático sobre nuestra práctica tiene que ser dominado cuando escribimos. Tenemos que estructurar, argumentar y plasmar aquello que hacemos con lógica y claridad y aquello que pensamos y sentimos sobre lo que hacemos.

El escribir tiene un beneficio añadido. Quienes leen pueden encontrar en esos textos la iniciativa que no tienen y el optimismo que a veces se ha alejado desfavorido de la rutina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carbonell, J. (2001): *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid. Morata.

Carbonell, J. (2008): *Una educación para mañana*. Barcelona. Octaedro.

Cathcart, T. y Klein, D. (2008): *Platón y un ornitorrinco entraron en un bar*. Barcelona. Octaedro.

Fernández Enguita, M. (2017): *Más escuela y menos aula*. Madrid. Morata.

Fernández Pérez, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid. Siglo XXI.

- Fullan, M. (1999): *Las fuerzas del cambio*. Madrid. Akal.
- Klein, D. y Cathcart, T. (2008): *Platón y un ornitorrinco entraron en un bar*. Barcelona. Octaedro.
- Morrish, I. (1978): *Cambio e innovación en la enseñanza*. Madrid. Anaya.
- Papagiannis, G.J. et al. (1986): Hacia una economía política de la innovación educativa. *Educación y Sociedad*. Nº 5.
- Paredes, J. y De La Herrán, A. (Coords.) (2009): *La práctica de la innovación educativa*. Madrid. Síntesis.
- Popkewitz, T.S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata.
- Postman, N. y Weingartner, C. (1975): *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona. Fontanella.
- Rodríguez Romero, M.M. (2003): *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid. Akal.
- Santos Guerra, M.A. (1993): *La evaluación., un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona. Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (1998): *Tornar visibel o cotidiano*. Porto. ASA.
- Santos Guerra, M.A. (2001): *A escola que aprende*. Porto. ASA.
- Santos Guerra, M.A. (2013): *La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M.A. (2015): *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid. Narcea.
- Santos Guerra, M.A. (2016): *La casa de los mil espejos y otros relatos sobre la Educación Inicial*. Rosario. Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M.A. (2017a): *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario. Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M.A. (2017b): *La gallina no es un águila defectuosa. Organización, dirección y evaluación en las instituciones educativas*. Bogotá. Uniminuto.
- Santos Guerra, M.A. (2018): *Un ramo de flores para los docentes del mundo*. Rosario. Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M.A. (2020): *¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación*. Madrid. La Catarata.
- Santos Guerra, M.A., Jiménez, I. y Segovia, Y. (2018): *Evaluar para aprender. Investigación en la acción en la Universidad de La Sabana*. Bogotá. Universidad de La Sabana.

- Rudduck, J. (1994): “Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas”. En Angulo Rasco, F. y Blanco García, N. (Coords.): *Teoría y práctica del currículum*. Archidona. Aljibe.
- Torres Santomé, J. (2015): “Políticas educativas: Revoluciones y reformas”. En *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica*. Madrid. Morata.
- Varela, B. (2012): *La rebelión de las moscas*. Barcelona. Edebé.
- Watson, G. (Ed.) (1967): *Change in Schools Systems*. Washington. National Training Laboratories.