



Docentes para un mundo mejor

Miguel Ángel Santos Guerra | Catedrático Emérito de la Universidad de Málaga.

«Enseñar no es solo una forma de ganarse la vida. Es, sobre todo, una forma de ganar la vida de los otros...» (Emilio Lledó apud Lara, 2000:45)

1. Elegir por motivos ricos

Quiero empezar haciendo algunas reflexiones sobre los motivos que llevan a las personas a dedicarse a esta compleja, hermosa e importante tarea que es la educación. La tarea más importante y decisiva que se le ha encomendado al ser humano en la historia: trabajar con la mente y el corazón de las personas.

Sé muy bien que, en el caso de los maestros de enseñanza infantil y primaria, la cuestión se dilucida antes de comenzar la carrera. En el caso de secundaria y universidad, la decisión suele posponerse a la finalización de los estudios y situarse en el momento de elegir ocupación laboral.

El motivo es el motor. Lo que mueve en una determinada dirección e impulsa hacia ella con fuerza y entusiasmo. ¿Por qué y para qué dijimos un buen día “yo quiero dedicarme a la enseñanza”?

Creo que está trasnochada aquella manera de entender la decisión como fruto de la vocación, como la respuesta a una llamada venida del más allá, desde la voluntad de Dios para los creyentes, desde los imponderables del destino para los ateos. “Tengo vocación” quería decir “me siento llamado” a seguir este camino. *Vocare*, etimológicamente, es llamar. “Alguien llama y yo respondo a la llamada”. Pienso que hoy la vocación es aquel conjunto de circunstancias y cualidades, que forjan nuestra voluntad para una determinada decisión.

Los motivos condicionan una forma de estar, de actuar y de ser en la profesión. Por eso son muy importantes para afrontar las exigencias de la elección,

la selección, la formación, la actuación y el desarrollo profesional. Claro que se puede comenzar por motivos ricos que luego se van empobreciendo o adulterando, y se puede empezar por motivos pobres que luego se van enriqueciendo.

Hay motivos pedagógicamente ricos: pasión por la enseñanza, amor a la infancia y la juventud, deseo de mejorar la sociedad a través de la educación, deseo de participar en un proyecto educativo ambicioso, compromiso con los más desfavorecidos, deseos de compartir lo que se sabe, curiosidad intelectual, ilusión por seguir los pasos de un profesor admirado, pasión por el conocimiento...

Hay motivos pedagógicamente pobres. Respetables, pero pobres desde un punto de vista educativo. Hace tiempo vi un cartel de una academia de preparación de oposiciones, en el que aparecía esta pregunta en la parte superior: ¿Quieres ser profesor? Y en el centro, con destellos luminosos rodeando la cifra, esta cantidad: ¡¡¡27000 euros!!! Es un motivo respetable. Como lo es el deseo de tener muchos días de vacaciones o disfrutar de un trabajo estable a través del funcionario. Pero, pedagógicamente, es un motivo pobre.

Dentro de esta categoría estarían todos aquellos que han elegido hacer unos estudios, porque la nota de corte les ha lanzado a matricularse en la carrera “obligada” por su puntuación. En este caso, por su baja puntuación. Y los que están en la enseñanza de la Química, por ejemplo, porque no encontraron un buen laboratorio.

Hay también motivos espurios: trabajar lo menos posible, ejercer una autoridad despótica sobre grupos de niños y jóvenes, sentirse importante, estar en una profesión en la que se puede culpar a otros del propio fracaso...

Hay motivos exógenos, es decir, ausencia de motivos propios. No decide uno mismo, sino que alguien nos empuja sin que nuestra voluntad haya tenido la oportunidad de decir sí. Sin permitir hacer un acto de voluntad. Voluntad es el acto de no querer. Una madre maestra que "obliga" a su hija a seguir sus pasos, una novia absorbente que "decide" por su novio qué es lo mejor para él, un padre autoritario que impone su criterio...

Se estaba haciendo la botadura de un buque en un puerto. Allí estaba la banda de música, la hilera de autoridades y el público bullicioso... Después de estrechar la botella de champán sobre el casco de la nave, un niño se cae al agua. La profundidad es enorme. Los padres, que no saben nadar, gritan pidiendo auxilio. Nadie se atreve a lanzarse al agua porque hay riesgo de perder la vida. De pronto, un hombre vestido se lanza al agua. Con gran esfuerzo salva al niño. Al salir se produce un enorme griterío cargado de aclamaciones y de vítores entusiastas:

—¡El héroe!

—¡El salvador!

—¡El valiente!

Este hombre, completamente empapado, le dice en voz baja a quien está a su lado:

—Me gustaría saber quién ha sido el desgraciado que me empujó y me tiró al agua.

Pues bien, pido desde aquí que si alguien se encuentra por ese motivo en el mar agitado de la enseñanza, por Dios, que salve al niño.

Sería importante cultivar motivos (si es posible desde el inicio, y si no, a lo largo del desarrollo profesional) de gran calado educativo, que puedan inspirar una acción comprometida y entusiasta.

Finalmente, como he repetido muchas veces a mis alumnos de la Facultad de Educación que llegaron a ella de rebote: si no puedes hacer lo que amas, sí puedes amar lo que haces.

2. Seleccionar a los mejores

Si la tarea educativa es importante y decisiva para las personas y para los pueblos, habrían de dedicarse a ella, por lógica y por ética, los mejores profesionales y las mejores personas de un país.

Sin embargo, el estado de opinión viene a decir que quien no vale para otra cosa, vale para la enseñanza. Lo decía cáusticamente Bernard Shaw (s/f:264): *«El que puede, hace. El que no puede... enseña»*. Pensamiento que adorna Barberý (2007) en la sugerente novela *La elegancia del erizo*: *«Los que saben hacer las cosas, las hacen; los que no saben, enseñan a hacerlas; los que no saben enseñar, enseñan a los que enseñan, y los que no saben enseñar a los que enseñan, se meten en política.»*

Políticos, familias, ciudadanía en general (qué decir de los que, de forma tan significativa y vergonzosa, se denominan antipedagogos) consideran que esta es una profesión inespecífica. Es decir, que no requiere de un saber especializado, que no necesita de unas destrezas y habilidades peculiares, que no exige unas especiales aptitudes.

Los mismos docentes nos metemos en esta nefasta filosofía.

—¡Qué vas a enseñar este año?, le pregunta un profesor a otro.

—Francés.

—Pero ¿sabes francés?

—No. Pero, para enseñarlo, sí.

Es decir que para enseñar francés no es que no haga falta tener conocimientos didácticos o psicopedagógicos. Es que ni siquiera es necesario saber francés.

Es imprescindible, antes de dar otro paso, tener esta convicción. La convicción de que para esta tarea tan importante y a la vez tan compleja, hacen falta personas de altura. Tanto intelectual como humana. No van a trabajar con materiales inertes, con productos químicos, con programas informáticos, con cifras o letras. Van a trabajar con la mente, el cuerpo y el corazón de las personas. Y, además, en su mayoría niños y jóvenes. Es decir, con personas que todavía no tienen cristalizadas sus actitudes, ni su sistema de concepciones, valores y creencias. Y la tarea que van a realizar es muy compleja, porque tienen que ser capaces de despertar el amor al conocimiento y ayudar a que cultiven actitudes solidarias. Además, tienen que adaptar la acción a las peculiaridades de cada aprendiz.

Digo que es necesario tener esta convicción porque, sin ella, ni siquiera nos plantearemos cómo llevarla a la práctica. Bastaría pensar, para instarnos a hacerlo, en las terribles consecuencias que tiene para los niños o las niñas un mal profesional. Un mal profesor es como un lanzador de cuchillos con la enfermedad de Parkinson. Nadie dejaría a su hijo o a su hija frente a un profesional con estas características, porque las heridas o la muerte estarían garantizadas. Me imagino las aulas como pequeños aviones pilotados por personas sin capacidad técnica y psicológica para hacerlo. Recuérdese el terrible caso del piloto de Germanwings, que estrelló intencionadamente el avión contra una montaña causando la muerte a todos los pasajeros y pasajeras. Los malos docentes, los que no tienen competencia, estrellan a sus alumnos contra la montaña de la ignorancia, del aburrimiento, de la pasividad, de la insolidaridad y de la baja autoestima.

Hay que establecer procesos eficaces para que esta idea se haga realidad. Aumentar las exigencias de acceso y establecer controles efectivos sobre la competencia profesional.

El ingreso a la carrera docente tiene dos momentos importantes. El primero tiene que ver con la elección de carrera. ¿Quiénes acuden a las Facultades de Educación? En general hace falta una nota de corte muy baja para ingresar. Los mejores se van a otras especialidades. Este hecho tiene una segunda pésima consecuencia. Que quienes no tienen nota suficiente para acceder a los estudios que desean, se inscriban en las Facultades de Educación para formarse como maestros de Infantil y Primaria. Para acceder a la formación de profesores de Secundaria nada se dice ni se hace sobre la futura docencia.

El segundo momento tiene que ver con el sistema de oposiciones que convierte en funcionarios a los candidatos y las candidatas. Hace tres años dirigí una tesis sobre esta cuestión. No recuerdo ni una sola opinión de las recogidas que fuera favorable a la bondad del sistema. No entra en las cuestiones de fondo, no discrimina, no permite adaptarse a la historia y a la identidad de cada candidato o candidata.

Pondré dos ejemplos de buena práctica para el ingreso en la carrera.

Visité Cuba hace años para conocer el sistema educativo. Si un joven desea ser químico, por ejemplo, se dirige a la Facultad de Química; pero si lo que desea es ser profesor de Química, se inscribe en el Instituto Pedagógico de Química. Hay tantos Institutos Pedagógicos como asignaturas. Es decir, se sabe quién quiere

ser profesor y quién no. Y, además, si para ingresar en la Facultad de Química hacen falta 92 puntos, para ingresar en el Instituto Pedagógico de Química hacen falta 98. Es decir, los mejores a la educación.

El segundo ejemplo está situado en Finlandia. Para el ingreso de los estudiantes de magisterio existen criterios exigentes. Deben tener una media de sobresaliente en bachillerato y haber mostrado una disposición favorable a los problemas sociales. Los mejores, los mejores, a la educación.

3. Formar teórica y prácticamente

Los profesionales de la educación que tienen que realizar esa tarea tan compleja y tan importante deben estar bien formados. Bien seleccionados (como decíamos en el apartado anterior) y bien formados (como explicaré a continuación).

Para ello hacen falta buenos formadores y formadoras, buenas teorías y buenas prácticas. Hacen falta instituciones bien dotadas, con un proyecto sólido de capacitación y evaluación rigurosa y exigente sobre el proceso y el resultado.

En España tenemos, a mi entender, un grave problema con la formación. Para ser profesor universitario no hace falta absolutamente nada relacionado con los saberes y destrezas específicos de la profesión docente. En Secundaria se hacía antes un curso que yo llamaba de “capación pedagógica” (no hay errata), y en Infantil y Primaria había una Diplomatura que no alcanzaba el rango de Licenciatura universitaria. Es decir que quien iba a trabajar con perros, como un veterinario, tenía cuatro o cinco años de formación, pero quien iba a trabajar con niños y niñas tenía solo tres. Es que el perro es el perro y el niño es el niño. Nadie pensará que es más difícil trabajar con perros que con niños.

Hoy han mejorado algo las cosas. Hay algunos cursos para profesores noveles en la Universidad, el CAP se ha convertido en un Máster y la Diplomatura se ha convertido, después de muchos quebrantos, en una Licenciatura.

Pero queda mucho camino por recorrer. Una parte de ese camino tiene que ver con el acceso a las carreras y otra con el diseño, el desarrollo y la evaluación del currículo. Sin olvidar la decisiva cuestión de que esa tarea se realiza en instituciones que están integradas por equipos de profesionales, que deberían tener un proyecto compartido y unas actitudes cooperativas. ¿Es siempre así? ¿No es más frecuente que cada uno vaya a lo suyo, que no siempre es lo de todos?



Hace años, para reflexionar sobre esta cuestión, utilicé la metáfora de la formación del nadador. El artículo se titulaba así: “El currículo del nadador” (Santos Guerra, 2008). Decía allí que no se puede formar a un buen nadador con un currículo integrado por las siguientes materias: Química del Agua, Historia de la Navegación, Filosofía de la Natación, Economía de la Natación, Marcas Olímpicas, Estilos de Natación... Y con una parte práctica consistente en ver un vídeo de Marc Spitz para hacer sobre él un trabajo de doscientos folios, observar a excelentes nadadores detrás de una mampara, entrevistar a grandes nadadores, recopilar lo que han dicho los medios sobre la Historia de los campeones olímpicos...

¿Qué sucederá con ese aprendiz una vez que haya conseguido superar las pruebas con matrícula en ambas secciones? ¿Qué le pasará si le arrojamos a un mar agitado, con olas gigantescas en medio de una tormenta? Porque las instituciones escolares tienen presión social, disputa ideológica, prescripciones ilimitadas e incoherentes, medios insuficientes, estructuras anquilosadas... Se ahogará sin remisión con sus diplomas en la boca. Solo se salvará algún nadador afortunado que encuentre la tabla de salvación de un proyecto educativo innovador, de un equipo directivo responsable, de un grupo de docentes comprometido...

Por eso nos encontramos con algunos cadáveres psicológicos en las escuelas. Los cadáveres psicológicos se distinguen de los físicos por cinco características: no huelen, se mueven, hablan, corren y hasta se ríen... Pero están muertos. Y las resurrecciones son difíciles.

He visto confeccionar muchos planes de estudio. Con más o menos lógica. Con más o menos fortuna. Porque la lógica exige que se tenga en cuenta cuáles son las competencias que necesitan los profesionales (lo saben quienes están en la práctica, quienes reciben los servicios, quienes investigan sobre el tema) en mucho mayor grado que los intereses del reparto de la tarta de créditos que tienen en juego quienes deciden.

Tiene que haber una perfecta simbiosis de teoría y de práctica. Con la metáfora del currículo del nadador no quiero decir que solo importa enseñar a nadar (solo la práctica), porque la teoría de por qué y para qué se nada es quizás más importante.

En los últimos meses se ha planteado con insistencia la idea del “MIR docente”, haciendo referencia al sistema español de formación de médicos. No solo lo veo con buenos ojos, sino que en su día lo llevé a la práctica durante varios años con treinta estudiantes de aquel malhadado CAP. Y los resultados fueron estupendos no solo para ellos, sino para la institución matriz que los acogía. Suponía más trabajo, más compromiso, más inmersión y más exigencia en la simbiosis de la teoría y de la práctica.

Nunca he entendido cómo las instituciones de formación no se preocupan de analizar qué es lo que pasa con sus egresados, una vez incorporados a la práctica. Es como si esa organización que tiene que formar nadadores nunca se preocupase de saber si, una vez en el agua, pueden avanzar sin problema o se ahogan irremisiblemente.

Y si lo hicieran no me parecería lógico ni justo que explicasen todo el fracaso por la falta de vigor de los músculos de los aprendices, por la falta de atención a sus explicaciones o por la falta de interés por sobrevivir en el agua.

4. Crear un buen contexto para el desarrollo

Cuando ya tenemos al profesor bien seleccionado, bien formado y dispuesto a trabajar, debemos situarlo en una organización que le ayude y no en un contexto que lo asfixie. La organización escolar tiene una gran importancia, porque es el lugar donde se lleva a la práctica la acción educativa tras un proyecto colegiado. Hace muchos años escribí un libro titulado *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la escuela* (1989). La organización puede ser una cadena que nos ahorra o un estímulo para alimentar los sueños más ambiciosos de mejora.

Me preocupa mucho el hecho de que profesionales bien formados y bien seleccionados, que entran como noveles en las instituciones escolares, sean engullidos por una cultura asentada en las rutinas, en la pereza y en el pesimismo.

La institución es la unidad funcional de planificación, de acción, de innovación y de evaluación. Una escuela no es un conglomerado de clases particulares. No es un conjunto de ideas, planes y acciones individualistas. En una escuela es fundamental tener fines compartidos y desarrollar actitudes cooperativas. No hay alumno que se resista a diez profesores que estén de acuerdo.

Se trata de una institución heterónoma. Alguien ha dicho que las escuelas son organizaciones paralíticas porque no se pueden mover por sí mismas. Tienen excesivas prescripciones. Creo que las escuelas deberían disfrutar de más autonomía para hacer un proyecto rico, atractivo y adaptado a las necesidades del contexto.

La institución escolar debe elaborar un proyecto de manera colegiada, para lo cual tiene que instalar en su seno estructuras de participación eficaces. Y luego tiene que garantizar una buena coordinación vertical, horizontal e integral. Los libros ingleses que estudian



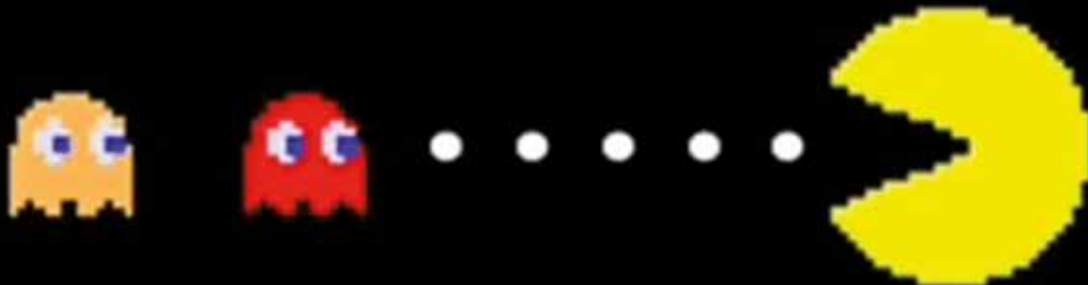
la organización escolar dicen que son instituciones “loosely coupled”, es decir, débilmente articuladas. En efecto, si una fábrica de coches, cualquiera de ellas, descubre a las cinco de la tarde que el departamento que hace el chasis del coche está dejando unos huecos para las puertas más pequeños que las puertas que hace otro departamento, ¿cuánto tiempo tardaría en solucionar la descoordinación? Está muy claro: ni un segundo. Sin embargo, ¿cuánto tarda una escuela en solucionar la descoordinación entre lo que hace el profesor de 1º y de 2º de una asignatura? Hasta que se jubile uno de los dos.

No es fácil resistirse al poder de mayorías unánimes instaladas en el *mercenariado*. Son de sobra conocidos los experimentos de Solomon Asch: «*Demuestran, de forma palmaria, que las mayorías unánimes tienen una gran influencia en los individuos discrepantes*» (Santos Guerra, 2016). La mayoría unánime hace que el individuo discrepante modifique sus percepciones, sus juicios y sus expresiones.

La cultura institucional es el caldo de cultivo en el que va a crecer o en el que va a agostarse el joven profesional. Hay culturas escolares en las que es muy difícil que prospere la ilusión y el entusiasmo del joven docente.

Hay climas en los que difícilmente surge una innovación, porque rápidamente es sofocada por aquellos y aquellas que tienen la pereza como lema de su actividad profesional. “Pudiendo no hacer nada, ¿por qué vamos a hacer algo?”, se dicen. Y fagocitan al innovador porque, de alguna manera, está poniendo en cuestión su actitud. Como no pueden desmontar argumentalmente la propuesta, destruyen a quien la hace.

Parte la solución de crear verdaderas comunidades de enseñantes en torno a proyectos educativos



potentes. El claustro no debería ser el resultado amalgamado a que da lugar el conjunto de intereses particulares. Los criterios de adscripción a los centros deberían ser más racionales y más educativos. Deberían primar los criterios tendentes a la formación de grupos cohesionados y fraguados en un proyecto de escuela al servicio de la comunidad.

Y, una vez formado ese grupo humano, habría que buscar su estabilidad. Un proyecto sólido, rico y eficaz no se consolida en un tiempo breve. Es una pena que año tras año se produzca una emigración de la plantilla y una inmigración a la misma que dificultan la continuidad.

Cuando se planifica para el curso siguiente, quienes van a irse apenas si tienen interés y valentía para participar. Hablo de interés porque están sugiriendo ideas para una realidad que no va a ser la suya, y hablo de valentía porque algunos que se quedan, de forma un tanto cicatera, dicen:

–Tú te callas, que no vas a estar aquí el próximo año.

Aunque volveré a este tema en un artículo posterior, quiero dejar constancia de la importancia que tiene un director o una directora en el buen funcionamiento de la institución escolar. Institución que, por naturaleza, tiene un carácter optimista. Belén Varela publicó no hace mucho un libro titulado *La rebelión de las moscas. Reflexiones, principios y pautas para una organización optimista* (2012). En él dice, cuando se refiere a los líderes de estas organizaciones, que el perro controla el rebaño, pero el rebaño no lo sigue. Creo que el director de una institución escolar ha de tener verdadera autoridad. La palabra autoridad proviene del verbo latino *auctor*, *augere*, que significa hacer crecer. Tiene autoridad educativa quien ayuda a crecer.

5. Innovar o morir

La rutina es el cáncer de las instituciones. La rutina ahorrja la acción en 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.

Quisiera 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 entonces 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.

Hay, a mi juicio, algunas características que exige el concepto de innovación.

En primer lugar supone cierta insatisfacción con lo que se está haciendo, cierta disconformidad con lo que existe. Porque no da resultados, porque genera problemas, porque no genera motivación o porque produce 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 o en su método.

En tercer lugar requiere una condición positiva, al menos en teoría. Puede que luego el desarrollo de esa innovación resulte un fracaso, 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 verdaderas innovaciones.

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 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 subtítulo: innovar o morir.

Ante la innovación hay dos posturas antitéticas: pudiendo mantener todo lo que hay, ¿por qué cambiarlo? Y esta otra: pudiendo cambiar lo que hay, ¿por qué mantenerlo?

Los tipos de innovación son innumerables. Podemos clasificarlos en función de su ámbito de implantación: varios centros, un centro, un departamento, un aula, una asignatura... En función de su contenido: convivencia, metodología, organización, materiales... También hay innovaciones diversas en función del tiempo: hay innovaciones de largo plazo, de medio plazo y de actuación breve...

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?

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, Klees y Bickel (1986), titulado "Hacia una economía política de la innovación educativa". En él decían 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. Lo haré encantado. 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.



Considero muy importante que las innovaciones se fundamenten con rigor, se plasmen en escritos claros y ordenados y, sobre todo, que se difundan para que otros vean que se pueden hacer cosas y para que encuentren el estímulo de saber que otras personas se están esforzando en mejorar lo que se hace. Se ha dicho que si los profesores y profesoras compartiésemos las cosas buenas que hacemos, encontraríamos una

fuerza 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 cambiar por cambiar. Innovación no es activismo. Porque la innovación, para ser educativa, tiene que estar penetrada por los valores. 

Referencias bibliográficas

- BARBERY, Muriel (2007): "Idea profunda N° 3" en *La elegancia del erizo*. Barcelona: Seix Barral. En línea: https://issuu.com/gabygarcia76/docs/d_libro_garciag
- CASTRO, Leticia (2017): "Miguel Ángel Santos, experto en educación español, habló sobre el rol de los directores, la organización y los docentes del sistema educativo" en *La diaria* (21 de setiembre de 2017). En línea: <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2017/9/miguel-angel-santos-experto-en-educacion-espanol-hablo-sobre-el-rol-de-los-directores-la-organizacion-y-los-docentes-del-sistema-educativo/>
- LARA, Lola (2000): "Emilio Lledó: baluarte de la enseñanza pública" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 287, pp. 44-50.
- PAPAGIANNIS, George J.; KLEES, Steven J.; BICKEL, Robert N. (1986): "Hacia una economía política de la innovación educativa" en *Educación y Sociedad*, N° 5, pp. 149-198. En línea: <https://issuu.com/enguila/docs/educacion-y-sociedad-05>
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1989): *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la escuela*. Málaga: Secretariado de Publicaciones. Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga. En línea: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12335>
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2008): "El currículo del nadador" (Texto 14) en *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos frente al desaliento educativo*, pp. 77-80. Barcelona: Ed. Graó. En línea: https://books.google.com.uy/books?redir_esc=y&id=bNZ7443V3BUC&q=curr%C3%ADculo#v=snippet&q=curr%C3%ADculo&f=false
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2016): "Los experimentos de Asch" en *El Adarve, La Opinión de Málaga* (27 de agosto, 2016). En línea: <http://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2016/08/27/los-experimentos-de-asch/>
- SHAW, Bernard (s/f): "Máximas para revolucionistas" en *Hombre y superhombre*, pp. 261-277. Madrid: M. Aguilar Editor. En línea: <https://archive.org/details/hombreysuperhomb00shaw>
- VARELA, Belén (2012): *La rebelión de las moscas. Reflexiones, principios y pautas para una organización optimista*. Barcelona: Ediciones B.