



¿Bajo qué condiciones las innovaciones pedagógicas podrían mejorar el desempeño de los alumnos?¹

Anne-Marie Chartier²

Hoy en día, estamos acostumbrados a relacionar innovación y desempeño; leemos en los medios que las empresas más eficaces son las que innovan. Los progresos médicos se deben a descubrimientos en laboratorios, a nuevos instrumentos y a medicamentos que son producto de la investigación. Debido a que también se escucha ese mismo discurso en el mundo de la acción política y social, de proyectos culturales y de asociaciones caritativas, tendemos a pensar que se trata de una ley general de la vida actual: para mejorar los resultados de una acción cualquiera, para tener éxito, hay que innovar. Evidentemente, lo mismo se piensa en el mundo de la educación. Para luchar contra el fracaso, para mejorar los resultados escolares, para instruir mejor a las nuevas generaciones, para preparar el futuro, hay que innovar. “Innoven, o están perdidos”, es el slogan actual.

¿Por qué aceptamos esta imposición como si fuese una evidencia? Me pregunto sobre ese slogan, que parecería bastar por sí mismo. Algo que provoca una adhesión tan generalizada se parece tanto a un reflejo condicionado que me parece sospechosa. Para reflexionar con ustedes sobre esta cuestión, quisiera intentar responder a tres preguntas:

Primero, ¿qué innovaciones han impuesto esta evidencia en la educación?

¹ Conferencia desarrollada por la autora en las *XI Jornadas de Investigación Educativa*, organizadas por el Área Educación, CIFFyH-UNC y la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH-UNC, 9 al 11 de octubre de 2019.

² École Normal Supérieure de Lyon Francia.

Después, ¿las innovaciones pedagógicas más recientes han confirmado o desmentido las innovaciones precedentes?

Finalmente, ¿cuál es el margen de acción de los maestros frente a las innovaciones que los rodean? ¿Podrían estos definir las condiciones que hagan que una innovación sea benéfica para los alumnos?

1. Cómo la necesidad de innovar se volvió una evidencia

A. La pedagogía “tradicional”

En el mundo educativo, se suele oponer arcaísmo e innovación, es decir, los métodos de enseñanza tradicionales y las nuevas pedagogías. La pedagogía que llamamos “tradicional”, se basa esencialmente en la repetición, en retomar los mismos ejercicios hasta que las cosas sean memorizadas y sabidas. Esta fue la pedagogía dominante entre los siglos XVII y XIX. Así, Jean-Baptiste de La Salle condenó a los Hermanos de las escuelas cristianas que querían modificar la regla común: estas innovaciones eran fantasías nocivas para la reputación de la Congregación. Para él, la única manera de mejorar los resultados de los alumnos era perfeccionando la aplicación de la regla, progresando con cuidado y habilidad.

La imagen de la escuela tradicional está ligada a la siguiente representación: salones con un número grande de alumnos sentados en sus pupitres aprendiendo sus lecciones, recitando de memoria, haciendo ejercicios de escritura y copia. La propaganda republicana subrayó los aspectos negativos de esta pedagogía, con el fin de desacreditar a las escuelas populares católicas. Sin embargo, cuando se leen las reglas antiguas, podemos encontrar que estas buscaban despertar el interés de los alumnos, proponían ejercicios variados, organizar concursos entre alumnos, alternar las actividades orales y escritas, tanto de forma colectiva como individual. A final de cuentas, se trataba siempre de reproducir sin falta un modelo: releer un texto, copiar sin errores, hacer operaciones, recitar las lecciones. Todo eso exigía un gran esfuerzo de atención y aquellos que no tenían buena memoria, sufrían mucho.

B. La nueva pedagogía

La nueva pedagogía se construyó rompiendo con ese modelo, pues esta recurría a lo que se ha denominado como “métodos activos”. Fueron llamados así precisamente porque proponían otra cosa más allá de la reproducción “pasiva” de un modelo. El alumno debía responder una pregunta de la que no había aprendido la respuesta, resolver un problema o descubrir una regla. Por ejemplo, el maestro escogía al azar una consonante y una vocal para que los alumnos pronunciaran la sílaba resultante. También escribía en el pizarrón un texto donde faltaban ciertas palabras y los alumnos debían encontrarlas apoyándose en el sentido del texto. Otro ejercicio era el de separar grupos de fichas en dos paquetes iguales y descubrir

la regla distinguiendo números pares e impares. Podemos ver que en estos ejercicios los alumnos son “activos” puesto que estos deben reaccionar a una situación que no estaba prevista desde el inicio. Debían observar los datos que se les presentaban, hacer funcionar su inteligencia para relacionarlos y encontrar en su memoria saberes que pudieran ayudarles. A partir de elementos conocidos, había que llegar a una respuesta desconocida.

Muchas de estas innovaciones son viejas, fueron inventadas en los siglos XVII y XVIII por maestros particulares encargados de la educación de las familias privilegiadas. Estos imaginaron todo un nuevo material pedagógico, conformado por imágenes, juegos de cartas, dados, fichas, letras móviles, etcétera, para enseñar a los niños de 4 o 5 años a leer jugando. Este material era caro y suponía constantes interacciones entre el tutor y su único alumno, por lo que no era posible usar estos métodos en las repletas aulas de las escuelas populares.

C. Los métodos activos y el juego

A pesar de esto, la pedagogía activa se introdujo en la escuela, empezando por las clases infantiles. ¿Qué invitar a hacer a niños todavía muy jóvenes para aprender a leer y a escribir? Se les podía hacer desfilar en hileras, hacerles repetir coplas o canciones infantiles, hacerles trazar círculos y líneas en el pizarrón, etcétera. Sin embargo, estas ocupaciones estaban destinadas más bien a mantenerlos tranquilos. Estas guarderías se convirtieron en verdaderas escuelas cuando se introdujo un material pedagógico que los pequeños pudieran utilizar sin riesgo y sin la intervención del maestro. Fue entonces que la vida en las aulas se volvió mucho más interesante para maestros y alumnos. Estas innovaciones podrían parecernos muy banales hoy en día, pues se trataba de apilar cubos, de ensamblar tubos, de colocar en fila perlas grandes y ordenarlas por su color, pero cuando María Montessori tuvo esta idea en 1900, se trataba de una gran novedad. En los años 30, psicólogos como Wallon o Piaget mostraron que estos juegos desarrollaban simultáneamente la mano y la razón, es decir, tanto habilidades motrices como competencias intelectuales. Como lo escribió Henri Wallon, el juego es el trabajo del niño; jugando, estos aprendían a distinguir tamaños, colores y formas. También podía pedírseles que actuaran siguiendo una regla, por ejemplo, alternar una perla azul y una roja para hacer un collar, y después hacer variar la regla (por ejemplo, dos blancas y una roja, o un tercer color, etcétera). Así se veía que eran capaces de seguir un algoritmo muy abstracto.

Los editores escolares se pusieron a fabricar material educativo e hicieron que los salones de primaria tuvieran juegos para construir palabras, asociar nombres e imágenes, manipular números y hacer cálculos. Al lado de los ejercicios tradicionales, los maestros comenzaron a preparar actividades durante las cuales los niños “trabajaban” en pequeños grupos para hacer rompecabezas, construcciones y juegos de paciencia. Podían así resolver un problema manipulando fichas o inventando una historia ordenando imágenes. Ante el éxito de estas innovaciones entre los niños, muchos profesores se convencieron de que “jugar es eficaz para aprender”.

D. La adopción de estos principios por los especialistas en didáctica

En los años 50, estos ejercicios entraron en los manuales escolares, que ya eran impresos a color y contenían imágenes. Los manuales concebidos por los especialistas en didáctica proponían cada vez más asiduamente introducir un nuevo aprendizaje mediante un método “lúdico”, en donde los alumnos encontraban una situación nueva (como palabras desconocidas o una operación) y debían resolverla apoyándose en lo que ya habían aprendido anteriormente. El maestro observaba a los alumnos buscar por sí solos o en grupo, y después les hacía compartir lo que imaginaron. Así, este puede percibir la manera en la que razonan sus alumnos y cuáles son sus errores más frecuentes. Todas estas cosas permanecían imperceptibles para el profesor cuando se conformaba con corregir los errores y dar la respuesta correcta. De ahí proviene la certeza tan difundida de que es debido a que los métodos activos motivan a los alumnos, les ayudan a reflexionar en voz alta y les hacen darse cuenta de sus errores, haciendo que estos sean mucho más eficaces que los métodos tradicionales. Lo anterior siempre y cuando el maestro tome en cuenta lo que enseña en estos momentos de intercambio, pues si no aprovecha lo que ve y escucha para ajustar sus interacciones, para adaptar su ayuda, entonces el juego será agradable para los alumnos, pero la ganancia en aprendizaje será mínima. En ese caso, los métodos directivos tradicionales podrían ser más rápidos, menos costosos en energía e igual de eficaces.

E. El triunfo de la nueva pedagogía en el discurso

De este modo, podemos comprender cómo se estableció la oposición entre pedagogía nueva y pedagogía tradicional. Dicha oposición se fijó en un discurso general popularizado en los lugares de formación de maestros y en las obras militantes de grandes pedagogos como Montessori, Dewey, Claparède, Decroly y Freinet. En Brasil, se popularizó entre los firmantes del “Manifiesto dos Pioneros da Escola Nova” (1932) como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira o Lourenço Filho, para citar a los más célebres. Todos pensaban que los niños que provenían de ambientes populares aprendían poco y mal, debido al aburrimiento de los ejercicios repetitivos, y querían instaurar una pedagogía de la confianza, en ruptura con la antigua pedagogía de la obediencia. Preconizaban un nuevo modelo educativo, que apelaba a la inteligencia de los niños, a su iniciativa y a su deseo natural de aprender.

Ese modelo fue validado científicamente y políticamente. Científicamente, por grandes psicólogos de la infancia, como Piaget, Wallon o Vygotski. Y políticamente, porque le convenía a la escuela democrática, preocupada por emancipar a los futuros ciudadanos. Encontramos esa misma inspiración (instruir para liberar) en los movimientos de educación de adultos de los años 60 y 70, alrededor de Paulo Freire, por ejemplo.

Sin embargo, lo que ese discurso dejaba en las sombras era el rol del maestro en la guía de las actividades. Se hacía creer que jugar bastaba para aprender, que el éxito resultaba del compromiso del alumno en la acción, y que eso “funcionaba de todos modos”, sin importar

quién fuera el profesor. Desde los años 30 a los años 60, el discurso sobre la superioridad de las nuevas pedagogías se volvió dominante a escala internacional, apoyado a la vez por militantes y por muchos ministerios de educación, incluso de gobiernos autoritarios, como fue el caso de América Latina, por ejemplo. En las aulas, la realidad era un poco más contrastante.

2. ¿Qué pensar de las innovaciones recientes? ¿Estas han confirmado o contradicho las innovaciones de la nueva pedagogía?

Podemos entonces pasar al segundo punto y preguntarnos si las innovaciones contemporáneas siguieron esta vía. En efecto, el discurso sobre la innovación me parece sospechoso todavía porque habla de innovación en general y no de innovaciones concretas en las aulas (por ejemplo, suprimir las evaluaciones y las clasificaciones según la nota obtenida, no es lo mismo que adoptar una nueva pedagogía de la lectura). Por otro lado, es muy importante distinguir el discurso de las prácticas. Cuando se lee la prensa pedagógica de los años 50, podríamos creer que todos los profesores se habían adherido a los principios de la nueva educación, lo que no era para nada cierto. De hecho, la nueva pedagogía fue puesta en duda e incluso fue señalada como responsable del fracaso escolar. ¿Por qué? Menciono cuatro causas que aparecieron sucesivamente y que han interferido en el asunto de manera compleja hasta el día de hoy.

A. Primera razón: una puesta en tela de juicio producto de la ideología

Esta sostiene la creencia de que una “buena fórmula” pedagógica puede actuar por sí misma, lo que me parece una ilusión, como ya lo he dicho. La guía del maestro es esencial. Una innovación que parece muy eficaz cuando es practicada por maestros voluntarios, fracasa cuando se impone a maestros reticentes o sin formación. Incluso si el discurso de la nueva pedagogía era conocido por todos, su práctica no se difundió más allá de sus círculos de militantes.

Efectivamente, para practicar realmente métodos activos, los maestros debían tener a su disposición nuevas herramientas y ser capacitados para su utilización. En Francia, después de 1945, todos los normalistas hacían una semana de prácticas para descubrir los principios de los juegos educativos y del trabajo en grupos pequeños, pero esto era muy poco para transformar la vida de las aulas. Los militantes (por ejemplo, los maestros Freinet) tenían sus propios lugares de formación, donde se reunían y trabajaban como una red. Incluso si veían en la nueva escuela una enseñanza alternativa, ciertas actividades escolares se conservaban siendo tradicionales. Por ejemplo, para automatizar las técnicas operatorias y fijar reglas de ortografía y gramática, las clases de Freinet utilizaban ejercicios de entrenamiento muy

repetitivos. Respecto a los maestros a los que se les dificultaba cómo interactuar con los niños, estos encontraban este modo de trabajo muy complicado y exigente.

B. Segunda razón: el factor social, la masificación de los estudios secundarios

La escuela primaria, que era la única escuela de los hijos del pueblo, se convirtió en la antesala de la enseñanza secundaria. En muchos países del mundo, desde los años 50 hasta los años 80, una cantidad cada vez más grande de alumnos se encontró inmersa en un alargamiento de sus estudios. En Europa y en los Estados Unidos, la duración de la escolarización fue prolongada para todos hasta los 16 años. Es entonces cuando podemos constatar un fracaso escolar masivo. Efectivamente, las competencias medias de los alumnos eran muy inferiores a las exigencias de los profesores especializados de secundaria, acostumbrados a enseñar en escuelas de élite. El desempeño de los alumnos de la escuela primaria no se había derrumbado, pero eso fue lo que algunos pensaron, pues acusaron a la nueva pedagogía de ser la causa de ese desastre y reclamaron el regreso a los “viejos y buenos métodos que ya habían sido demostrados”.

C. Tercera razón: los estudios de los investigadores

En Estados Unidos, artículos polémicos pusieron en tela de juicio la superioridad de los métodos activos adoptados desde los años 30. Algunos padres y profesores de alumnos de secundaria los responsabilizaron de producir malos lectores. Para resolver ese debate, una gran investigación fue conducida por universitarios. Los especialistas afinaron métodos para evaluar el desempeño de los alumnos mediante tests. Así, modificaron la definición de eficacia pedagógica, pues en lugar de recaer en el juicio de los maestros, autoridades administrativas y en el éxito o fracaso de los exámenes, la eficacia se convirtió en un juicio determinado por investigadores, que recaía en las herramientas de trabajo del cuerpo enseñante. Relacionando los resultados de los alumnos con los manuales utilizados y con los métodos de aprendizaje empleados por los maestros, se podía probar cuál era el procedimiento más eficaz. Jeanne Chall (*Teaching to read, The Great Debate, 1967*) mostró que una pedagogía basada sobre la comprensión global de las palabras, que permitía un inicio más rápido, acababa por desfavorecer a los niños de las clases bajas. Estos se conformaban con una lectura aproximativa, buscando adivinar, más que leer con precisión. Pasando de la constatación a la prescripción, los psicólogos recomendaron reestablecer la enseñanza del código alfabético y de las correspondencias fónicas. Lo que me parece interesante de señalar es que, 50 años antes, otros psicólogos habían atribuido el escaso nivel de lectura precisamente a la enseñanza intensiva del código silábico y habían pugnado por su abandono.

D. Cuarta razón: una concepción tecnocrática de las políticas educativas

Esta entrada de los laboratorios de psicología en el campo educativo fue una innovación con consecuencias muy importantes. La elección de los profesores dependía ahora de instancias de investigación que tenían una aproximación fragmentada de la enseñanza: los que estudian la adquisición de los números no se comunican con aquellos que se interesan en la forma en la que el alumno concibe la vida biológica o el tiempo histórico. Los sociólogos del fracaso escolar no estudian la formación de los profesores. Ninguna investigación permitía tener una idea de la eficacia de la escuela en su país. Para construir esta representación global, tenía que verse del exterior, es decir, compararse con otros sistemas escolares.

Esto es lo que sucedió después del año 2000, cuando organismos internacionales compararon los sistemas educativos entre ellos. Para estos, la instrucción sería una inversión a futuro. La meta más importante de la escuela era producir trabajadores tan capaces como fuera posible para un mercado laboral cada vez más globalizado. Ciertamente, la escuela debía construir una comunidad educativa para instruir a los futuros ciudadanos de un país, teniendo una cultura y una historia particulares. Sin embargo, dicho programa es propio a cada país y, desde el punto de vista internacional, no es prioritario; para los padres, el éxito escolar debe garantizar un empleo a sus hijos. Se podría clasificar entonces a los países siguiendo el criterio de qué tan bien podían hacer que los niños adquirieran esas “competencias de base”. Con la prueba PISA (para alumnos de 15 años) y otras evaluaciones como TIMSS o PIRLS (para niños de 10 años), los expertos perfeccionaron exámenes estandarizados, que presentaban las mismas pruebas en todos los idiomas. Estos protocolos permitían “numerar” el desempeño de los alumnos y su evolución en el tiempo. Esta innovación parte de una ideología tecnocrática que trata a las escuelas bajo el modelo empresarial, como sistemas que podríamos poner en competencia a nivel mundial. Los ministerios de educación, a partir de los resultados obtenidos, comenzaron a recomendar, o incluso a imponer, “buenas prácticas” a sus profesores, o sea, aquellas que parecían más eficaces que otras.

A la pregunta que nos planteamos sobre si las innovaciones recientes han confirmado o contradicho las innovaciones de la nueva pedagogía, estoy obligada a responder que no. Más bien las han contradicho. Lo que me conduce a la tercera cuestión.

3. ¿Cuál es el margen de iniciativa de los maestros ante las innovaciones impuestas desde el exterior? ¿Puede este margen definir las condiciones que hacen que una innovación sea aprovechada por los alumnos?

Vemos entonces que el término “innovación pedagógica” cambió de sentido: innovar puede significar seguir los consejos de los investigadores, como hemos visto, o adoptar el dispositivo de un país extranjero. Las evaluaciones internacionales nos aportan informaciones estadísticas que clasifican a los países; en general, estos distinguen a niños de niñas, a medios

privilegiados de medios populares, a establecimientos públicos y privados, etcétera. Por ejemplo, si los resultados de las pruebas de lectura de Finlandia y de Singapur son mucho mejores que en Brasil, ¿esto significa que Brasil debe adoptar la pedagogía de lectura de Finlandia o de Singapur? No se trata de la misma lengua, del mismo sistema escolar, ni del mismo mundo educativo. ¿Qué hacer entonces con esa información?

Analicemos otro ejemplo. Todo el mundo ha señalado que, en Finlandia, campeona de los resultados de la prueba PISA, la repetición de años escolares no existía. Si se prohíbe repetir años en Brasil, ¿esto va a mejorar el resultado de los alumnos?

A. Las tres instancias de innovación: los profesores, los investigadores, los políticos

Debemos distinguir varios niveles en la búsqueda de innovaciones para mejorar los resultados de los alumnos. ¿Quién decide innovar? Podría ser el profesor en su clase o el equipo de una escuela (nivel pedagógico local). También podría ser un laboratorio de investigadores que han probado un nuevo modelo de aprendizaje o que han experimentado con nuevos procedimientos didácticos (nivel académico, más o menos conectado internacionalmente). Aunque también podría tratarse de un ministerio o de su administración, proponiendo una reforma educativa (nivel político nacional).

En el primer caso, la innovación es local, pues busca resolver o tratar mejor una dificultad experimentada por un público particular de alumnos. En el segundo caso, los científicos proponen nuevas vías, pero no tienen el poder de imponerlas, y la pedagogía se vuelve una puesta en marcha de los saberes científicos, una suerte de aplicación de la ciencia o de acción regulada por la ciencia. En el tercer caso, se trata de una reforma venida desde arriba, que modifica el funcionamiento del sistema escolar. El ministerio pide a los profesores que se adapten a las nuevas directrices y que encuentren los medios de ponerlas a funcionar para alcanzar los objetivos planteados por la reforma.

Evidentemente, en la realidad, estas tres instancias no son herméticas: muchas innovaciones locales buscan la forma de aplicar consignas de nivel nacional o cómo tomar en cuenta los datos emanados de la investigación. En sentido inverso, los investigadores experimentan con las aulas, teniendo especialistas que validan o refutan sus propuestas. Finalmente, cuando un ministerio decide un proyecto de reforma política, este apela a colectivos de concertación o a que responsables políticos trabajen con investigadores, expertos, profesores sindicalistas y representantes de asociaciones pedagógicas. Todas estas interferencias son lugares de tensión y debate, pero también de conflicto muy a menudo, lo que, como sabemos, es normal en una democracia. El problema viene más bien de las decisiones tomadas desde arriba que no son concertadas.

En cualquier caso, las innovaciones tienen un costo elevado. En lugar de mejorar de entrada el funcionamiento de las clases y los resultados de los alumnos, estas empiezan por trastocar los hábitos, deshacer lo que ya existe y a desestabilizar a los profesores. De este

modo, en un primer momento, las innovaciones no resuelven las dificultades, sino que muy probablemente las aumentan.

B. ¿Qué hacer de los datos estadísticos en los espacios de trabajo locales?

¿Qué uso le pueden dar los profesores a los datos estadísticos que detallan los puntos fuertes y débiles de su sistema escolar? ¿Son una guía para su acción en clase? Me parece que no. ¿Por qué?

Primer punto. Los “resultados” no dan más que una fotografía muy restringida de la escuela. Los promedios obtenidos en exámenes escritos conciernen únicamente al dominio de herramientas “transversales” para tratar la lengua escrita, a documentos científicos y, desde hace poco, a datos informáticos. Los expertos comentan estos resultados e invitan a los responsables a “subsana su retraso”. En la competición por los resultados, los países que no están en el podio están “en retraso”. Sin embargo, estas pruebas no dicen nada de los aprendizajes hechos en historia, en geografía, en deporte, en música, si han leído novelas o poemas de su país, si son o no capaces de trabajar en equipo, de escribir textos, etcétera. Es decir, todo lo impuesto por los programas y muy importante en la vida escolar. Estas evaluaciones, si conducen a preparar solamente las pruebas PISA, harían correr un riesgo enorme a las transmisiones culturales nacionales de las que la escuela está a cargo.

Segundo punto. Aunque esos resultados son interesantes, cada profesor no puede sacarles provecho directamente, puesto que su aula no es una “muestra representativa”. Los puntos débiles o fuertes a escala nacional no conciernen forzosamente a cada aula. En consecuencia, los datos no pueden dictar ninguna pedagogía. De este modo, el espacio de libertad de cada profesor se encuentra preservado.

Las transformaciones impuestas desde el exterior pueden parecer absurdas o deseables, inteligentes o estúpidas, peligrosas o prometedoras; sin embargo, dos cosas son siempre ciertas: para aplicar una innovación impuesta desde el exterior, el profesor deberá siempre demostrar tener iniciativa, no puede ser reducido a ser una simple pieza de ejecución mecánica. A cada minuto, un maestro toma en su aula una diversidad de decisiones que no pueden ser impuestas por nadie (detener un ejercicio, prolongar una discusión, modificar el texto que es leído, etcétera).

De esto obtenemos una certeza: innovar es siempre cansador. En efecto, se pasa de antiguos problemas que ya son familiares, de esas rutinas invisibles, “normales”, a nuevas presiones que obligan a anticipar consecuencias imprevistas. Es por lo que los acuerdos entre colegas son muy útiles, pues ayudan a tomar consciencia de estas consecuencias, y permiten anticiparlas para así imaginar soluciones originales.

Ejemplo. ¿Cómo administrar la reforma prohibiendo la repetición de años? En Francia, ciertos maestros decidieron conservar su clase dos años consecutivos, incluso a veces tres años (la duración del ciclo). Al conocer a sus alumnos y al saber lo que habían hecho juntos, estos profesores aseguraban ganar todo un mes al inicio del segundo año, y que

el acompañamiento a los alumnos con dificultades era mucho más sencillo. Como estos maestros eran voluntarios, su iniciativa fue un éxito, los alumnos que habrían tenido que repetir, aprendieron a leer en dos años. Esta innovación no pudo ser generalizada. En Italia, la tradición de la educación primaria es que un maestro acompañe a su clase durante cinco años. Este se vuelve responsable de la totalidad del aprendizaje, nadie repite y el vínculo entre profesor y familia es forzosamente muy fuerte. En Francia, esa era la regla en las aulas rurales, pero la urbanización impuso otro modelo. Por el momento, ningún estudio permite saber si un modelo es más eficaz que el otro. En Italia, después de haber probado una organización que confiaba a maestros especializados la enseñanza de cada disciplina, se regresó al antiguo modelo, que era preferido también por los padres. A pesar de esto, lo que es preferible no es siempre lo más eficaz; vemos así a un profesor que no puede innovar más que dentro de un contexto muy particular de trabajo. Incluso si trabaja con un colega de la misma escuela, los resultados de uno no serán los mismos del otro. Una gran investigación francesa sobre el aprendizaje de los debutantes, publicada en 2016 (“Lire et écrire”, dirigida por Roland Goigoux), mostró las diferencias de desempeño entre clases que, no obstante, eran muy parecidas (mismo público de alumnos, mismos manuales, maestros igual de experimentados). Un dato muy interesante es que esa investigación encontró resultados equivalentes entre maestros que tenían concepciones muy antagónicas sobre el aprendizaje.

No es imponiéndole a uno los procedimientos preferidos del otro que se les ayuda a hacer mejor las cosas; un maestro puede mejorar siempre que se apoya sobre lo que este ya ha construido desde su propia experiencia. Mejor dicho, la innovación no es nunca una manera de hacer “tabla rasa” y de recomenzar desde cero. No se puede inventar algo nuevo más que conservando lo antiguo. He aquí la cuestión crucial: cuando se debe innovar, el problema no es saber qué es lo que se quiere cambiar sino lo que se rehúsa a perderse.

C. ¿Bajo qué condiciones una innovación es eficaz para los alumnos?

De este modo, podemos llegar a la conclusión: Una innovación sólo es eficaz para los alumnos cuando el profesor puede dominarla, es decir, anticipar la aplicación previendo los inconvenientes y las posibles ventajas. En otras palabras, si puede apropiársela e integrarla a su práctica anterior. Si no es el caso, si la innovación le es impuesta desde lo alto sin que pueda darle sentido ni hacerla suya, no se puede estar seguro de que los beneficios esperados “teóricamente” lleguen alguna vez.

Por ejemplo, ¿qué pensar hoy de la introducción de herramientas digitales en la clase? La escuela no puede permanecer a distancia de esta revolución tecnológica que ha modificado la vida de las familias, la comunicación entre adolescentes y la relación de los niños con las pantallas táctiles. Muchos están listos a creer que las máquinas producirán efectos benéficos por sí mismas, por el solo hecho de su presencia y uso en clase, cuando la guía del maestro sigue siendo esencial, como lo es en las actividades lúdicas de los métodos activos. En este caso, cada profesor puede percibir rápidamente las ventajas y desventajas

que se desprenden del uso del material educativo, y puede juzgar por sí mismo el beneficio de las transformaciones introducidas.

La dificultad actual viene de que la experiencia concreta de los maestros se encuentra cada vez más rebatida por las evaluaciones científicas. Por ejemplo, ciertos dispositivos de ayuda a alumnos en dificultad, que satisfacían tanto a los maestros como a los padres, fueron juzgadas como no pertinentes puesto que el progreso realizado no fue “estadísticamente significativo”. Las ayudas ministeriales que recibían estos grupos para financiar esos talleres de lectura, fueron suprimidas.

Conclusión

En la actual coyuntura llena de grandes cambios, el problema no es la innovación. Sea como fuere, de todas formas, estamos rodeados de innovaciones políticas, tecnológicas y económicas; para bien o para mal, las queramos o no. El desafío de los profesores consiste entonces en resistir a los slogans que predicán siempre mayor novedad, sobre todo cuando se trata de ofertas de material, de máquinas y programas de computadora que supuestamente resolverán todos sus problemas. Para ofrecer a los niños un mundo escolar habitable, estos necesitan un marco de estabilidad. Amaestrar para ellos las innovaciones requiere de dos cosas. Por un lado, de un tiempo de formación continua para estar informado de la evolución de los sistemas educativos a corto y mediano plazo, y también de momentos para intercambiar opiniones con los colegas confrontando experiencias y puntos de vista. Por otro lado, una gran capacidad de resistencia a los slogans del consumismo pedagógico, así como a los discursos políticos que contienen tantas promesas ilusorias como exigencias inalcanzables. La prioridad es hacer mejor las cosas con los “medios que hay a bordo” para los niños que están presentes.

Traducción del francés: Jorge Rizo Martínez