

REFLEXIONES SOBRE LA INNOVACIÓN EN LA ESCUELA: A PROPÓSITO DE ALGUNAS HISTORIAS DE MAESTROS

Eloísa Vasco Montoya

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA, SANTA FE DE BOGOTÁ.

Las historias de vida que dan origen a este seminario sobre innovación en la escuela me inquietan por varias causas. La primera tiene que ver con la forma en que están escritas, la segunda con la peligrosa visión negativa que se desprende de ellas, en tanto que todos los intentos innovadores que encontramos reflejados son frustrados. Sin embargo, encuentro algunos elementos comunes entre las historias y cualquier proceso de innovación que me parece importante desarrollar con el fin de aportar elementos de reflexión sobre el tema que nos reúne.

El punto de partida

Hay diferencias en el punto de partida que aparece en cada una de las cuatro historias de vida. María Mercedes parte de una intuición que tiene que ver con su opción de vida y la de su compañero. Está convencida que en las artes se trata de rastrear desde el propio mundo, que el arte requiere una exploración de la propia subjetividad y que hay que aventurarse por caminos desconocidos antes de someterse a la disciplina de una formación académica. Su posición puede definirse en el compromiso con sus convicciones y en promover las reacciones espontáneas como opción válida.

Pudiera parecer que el fracaso de María Mercedes se debió a esa posición y que el remedio habría que buscarlo en la academia,

en el estudio de diversas teorías que iluminen el camino. Sin embargo, la lectura de las historias de María Clara, Gustavo y Darío parece llevar a la conclusión de que tampoco allí hay garantía de encontrar una base confiable para los esfuerzos por innovar. En efecto, ninguno de ellos logra estabilizar una posición innovadora en sus clases, a pesar de los esfuerzos teóricos y del estudio. El caso de Darío me pareció especialmente dramático. Precisamente él, que tenía el rol de formador de maestros, vivió su problema a través de la inhabilidad de uno de sus discípulos para encontrar una salida adecuada al problema planteado por el hijo de Darío que era alumno de ese maestro.

El proceso

Los cuatro casos tienen sus particularidades a este respecto. La historia no nos cuenta cuál fue el proceso de María Mercedes, más allá de sus convicciones sobre las artes. María Clara, por su parte, se encuentra casi por accidente con el reto de innovar. Lo que buscaba era ascender a la Categoría 14, no innovar. Sin embargo, una vez en contacto con las nuevas propuestas teóricas, se aplica seriamente a estudiarlas e inclusive las comparte con sus compañeros. Gustavo busca por todos los medios cualificar su ejercicio de la enseñanza, explorando diferentes perspectivas teóricas. Es abierto en su actitud y es capaz de escuchar lo que le dicen. Darío, por el contrario, tiene una sólida formación teórica desde la cual propone a otros la innovación.

Creo que puede decirse que los intentos de innovación que aparecen en las historias surgieron de una inspiración externa. Podría argumentarse que Gustavo tenía una motivación interna, expresada en su incansable búsqueda. Sin embargo, a pesar de todos sus esfuerzos, él esperaba la respuesta desde afuera.

El resultado

En todos los casos presentados, los maestros protagonistas de los relatos fracasan en sus intentos por innovar y regresan a sus formas tradicionales de enseñar. Esto debe darnos pausa, pues el mensaje pareciera ser que no vale la pena intentar la innovación o que sencillamente los maestros son incapaces de innovar.

Quisiera, ahora, intentar aproximarme al problema de la innovación a partir de unas breves consideraciones relativas a la experiencia del maestro, su temor al cambio y a las presiones bajo las que se somete.

Me parece necesario afirmar que la innovación, en tanto implica un cambio en las formas usuales de proceder, crea inseguridad, no solamente al maestro sino a cualquier persona que tiene conocimiento y dominio de las formas usuales de proceder en su campo de trabajo.

La escuela, con su demarcación de tiempos, espacios y roles, con su definición de saberes, de comportamientos aceptables y deseables, con sus mecanismos de control de esos comportamientos, tanto en maestros como en alumnos, es una institución venerable que conserva todavía muchas características que la han marcado durante siglos. El maestro ha crecido en esa tradición desde el día en que llegó como alumno a la escuela a cursar el primer grado. Desde entonces, o quizás desde antes, el maestro sabe qué se espera de un maestro, cómo se enseña, cómo se logra mantener la disciplina, cómo se evalúa. En su formación como normalista o licenciado, esas ideas iniciales se refuerzan, generalmente a pesar de los esfuerzos y los discursos de los profesores de la normal o la facultad, porque allí también hay

unas formas aceptadas de proceder, también se enseña y también se evalúa —quizás no exactamente de la misma manera como en la escuela— pero por lo general no de una manera tan diferente que se pueda percibir una clara ruptura. Todo esto tiende a



conformar lo que suele llamarse “*el peso de la tradición*”, peso considerable que lógicamente aumenta el temor frente al cambio. Por un lado, el maestro se ve expuesto a numerosas presiones, no solamente dentro de la institución escolar sino también por parte de las fuerzas sociales que vigilan celosamente la escuela. Al maestro le piden resultados definidos externamente, lo evalúan, lo miden en términos de los logros de sus alumnos dentro de un tiempo determinado. Esto hace que su campo de acción y sus posibilidades reales de experimentar y correr el riesgo de no alcanzar los logros definidos externamente se vean severamente limitados. Pero por otro lado, al maestro se le pide innovar, ser creativo, correr riesgos. Es decir, hacer lo mismo, en la misma institución y frente a las mismas exigencias, pero de otra manera todavía no probada, ni sancionada. Cambiar sin alterar nada de lo que ocurre en la escuela. Me atrevo a afirmar que estas exigencias encontradas no solamente son difíciles de satisfacer, sino además intentarlo requiere un temple y un heroísmo fuera de lo común.

Pero supongamos que la escuela y la sociedad en su conjunto realmente estuvieran en disposición de buscar innovaciones en la escuela. Viene el problema de las motivaciones. Cuando un cambio se le propone o se le exige a alguien desde una instancia externa, es difícil que la persona realmente se motive a intentarlo. Creo que las innovaciones exitosas —y pueden mencionarse muchas— siempre han sido aquellas surgidas de la reflexión del maestro sobre su propia práctica, de una mirada

atenta a la realidad en la cual se desenvuelve, de una profunda insatisfacción con algún aspecto de su trabajo. Es decir, se trata de motivaciones internas y personales capaces de llevar al maestro más allá de las primeras dificultades, no detenerse en los primeros aparentes fracasos. Se trata de motivaciones en la cuales se generan actitudes que permiten buscar alternativas cuando se fracasa, que permiten intentarlo una vez más, quizás revisando las estrategias. Dicho de otra manera, la motivación interna y personal hace posible mirar más allá de los resultados inmediatos y evita los sentimientos de culpa, aunque probablemente no sea posible escapar a la angustia en determinados momentos. Esto no significa que la motivación intrínseca sea suficiente para garantizar el éxito de la innovación; se requieren además otras condiciones como el apoyo de un grupo de colegas, la tolerancia institucional y una relación saludable entre la teoría y la práctica.

Termino con una consideración sobre este último punto. Una mirada atenta al propio quehacer y a la realidad en la cual el maestro se desenvuelve requiere de un diálogo permanente y a veces conflictivo con la teoría. No se trata de imponer la teoría a la realidad, como si en el complejo mundo del trabajo pedagógico la teoría fuera la palabra mágica que soluciona todos los problemas. La teoría puede mostrar aspectos que sin ella pasan desapercibidos, pero a su vez, ella se ve cuestionada y modificada por la práctica.