XIV Foro Latinoamericano de Educación

Lila Pinto

Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI

Documento básico

FundaciónSantillana

XIV Foro Latinoamericano de Educación

Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI

Documento básico

Lila Pinto

Doctora en Educación con especialidad en Nuevas Tecnologías por la Universidad de Columbia, Nueva York. Magister en Didáctica y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

FundaciónSantillana

Pinto, Lila
XIV Foro Latinoamericano de Educación Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI / Lila Pinto. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana, 2019.
136 p. ; 15 x 21 cm. - (Fundación Santillana)

ISBN 978-950-46-5869-6

1. Educación. 2. Escuela. I. Título.
CDD 371.007

ISBN: 978-950-46-5869-6

© 2019, Lila Pinto
© 2019, Fundación Santillana

Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina

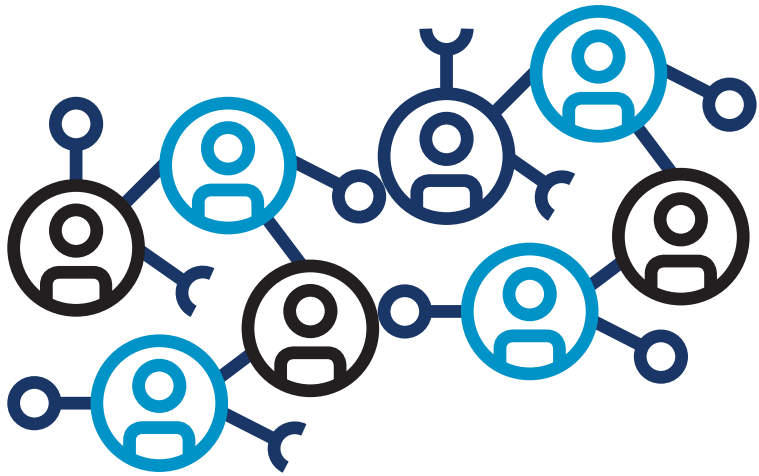
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina. *Printed in Argentina*
Primera edición: junio de 2019.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de junio de 2019 en Grafisur.com, Crespo 3393, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

XIV Foro Latinoamericano de Educación

Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI

Documento básico



FundaciónSantillana

ÍNDICE

Presentación
p. 7

1
Migraciones mentales
p. 13

2
La escuela como problema de diseño
p. 39

3
Dispositivos de innovación inmersiva y habilidades del siglo XXI
p. 63

4
Migraciones mentales II: pensar con los colegas
p. 87

5
Epílogo
p. 126

Bibliografía
p. 130

Lila Pinto
Semblanza

Lila Pinto es doctora en Educación con especialidad en Nuevas Tecnologías por la Universidad de Columbia, Nueva York. Magíster en Didáctica y licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como directora ejecutiva del Colegio Tarbut en la Ciudad de Buenos Aires y coordina la Diplomatura en "Dirección Escolar para la Transformación Educativa" de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Fue directora general del Colegio Hebreo Maguen David en la Ciudad de México y directora general adjunta del Colegio Martin Buber en la ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Formó parte y continúa colaborando con la cátedra Fundamentos de Tecnología Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Creó y dirigió el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeñó como tecnóloga educativa del Columbia Center for New Media Teaching and Learning de la Universidad de Columbia, en Nueva York.

Sus intereses actuales giran en torno al cambio de la cultura organizacional de la escuela, el pensamiento de diseño y la construcción de dispositivos de transformación pedagógica desde la tecnología educativa.

Presentación

Desde hace ya más de 14 años me convoca la tarea de la dirección escolar. Me emociona saberme parte de un colectivo de colegas que, desde diferentes contextos y latitudes, cree con pasión profunda que es posible hacer la diferencia en y desde la escuela. Como mis colegas, vivo la experiencia escolar con su vertiginosa cotidianeidad, sus emergentes inesperados, sus demandas diversas, su necesidad constante de tomar decisiones, sus gratificantes logros y la permanente sensación de la tarea inacabada. Vivo la escuela que es, la que nos convoca a muchos cada día, y también vivo la escuela que quisiera que fuera, la que imagino y sueño, la que me gustaría construir. Y es que, como muchos de ustedes, vivo en la escuela y desde la escuela vivo la creciente necesidad de revisar, rediseñar y transformar la experiencia formativa de las nuevas generaciones.

Escribir este documento es para mí un desafío que encaro desde dos miradas que se entrecruzan en mi formación académica y profesional: escribo pensando en el cambio escolar formada en el campo de la tecnología educativa y escribo, también, desde el o cio de la dirección escolar.

De la primera mirada, recupero una fuerte impronta cultural y simbólica en el análisis de los problemas de la tecnología y la educación, una disposición a problematizar la realidad desde el pensamiento de diseño y una convicción profunda del compromiso social y político que implica la tarea de rediseñar la escuela en la contemporaneidad (Litwin, 2008; Maggio, 2018; Moretti y Pinto, 2005; Pinto, 2017). Curiosamente, del o cio de la dirección escolar recupero estas mismas dimensiones, pero puestas en juego en el escenario vertiginoso y multideterminado de la escuela. Desde estas dos miradas he llegado a pensar la experiencia escolar como un problema de diseño, histórico y culturalmente situado, un diseño susceptible de ser transformado con trabajo riguroso, compromiso social, creatividad y colaborativamente. Y, mientras escribo esto, pienso… ¿no son estas, acaso, algunas de las formas en las que hemos llegado a conceptualizar las habilidades del siglo XXI?

He aquí el punto: transformar la escuela para hacerla emocionalmente signi cativa e intelectualmente desa ante (Pinto, 2018), para que vuelva a ser una institución capaz de convocar el deseo de aprender y de enseñar (Recalcati, 2016), es una tarea que no solo implica pensar la escuela para el desarrollo de las habilidades del siglo XXI, sino, y fundamentalmente, crearla con las habilidades del siglo XXI. En este sentido, pensar en experiencias escolares que promuevan el desarrollo de la comprensión, la comunicación, la colaboración, la creatividad, y el pensamiento crítico, algunas de las habilidades discutidas en el documento básico anterior (Maggio, 2018), nos invita a problematizar la manera en la que estas formas de pensar, de saber y de hacer se despliegan en las culturas de trabajo pedagógico de nuestras instituciones. Tamaño desafío nos convoca y nos interpela a los educadores hoy: rediseñar las experiencias formativas de nuestros alumnos, problematizando nuestras propias culturas escolares.

Este no es sino el desafío de trabajar desde el principio de la coherencia, es decir, desde la capacidad de construir una escuela en la que el aprendizaje

sea el motor de toda la organización, para niños, jóvenes y adultos, superando la brecha entre lo que se dice en un plano y se hace en el otro. En otras palabras, es muy difícil que logremos diseñar una escuela para el despliegue de las habilidades del siglo XXI si el trabajo que realizamos en ella como adultos no pone en juego las mismas habilidades que deseamos promover.

Dicho esto, recupero una noción de sustantiva importancia discutida en el documento básico del 2018: la noción de derivación [2]. No se trata de pensar en "la implementación" de ciertas habilidades a la hora de planear la enseñanza, ni de desarrollar un proyecto de cambio institucional o de transformar los espacios de trabajo docente. No hay linealidad en el cambio, como no la hay en la transformación cultural que demanda la escuela. Cabe, entonces, preguntarnos: ¿qué signi ca para los docentes trabajar colaborativamente en la transformación escolar? ¿De qué manera las experiencias de cambio pedagógico recuperan la creatividad de todos los actores de esta? ¿Cómo puede la organización escolar potenciar la comprensión y el pensamiento crítico de docentes y alumnos en el proceso de cambio institucional? Formular estas preguntas y esbozar respuestas posibles es el punto de partida para la problematización que mencionaba anteriormente. La noción de derivación, precisamente, es una invitación a contextualizar y situar ciertas nociones y categorías de análisis en los escenarios institucionales que nos toca transformar. En este sentido, el principio de coherencia no es sino una puerta de entrada para comprender que el rediseño de la escuela será posible operando desde la capacidad de cuestionar la cultura de trabajo pedagógico de nuestras instituciones, pensando con y desde las derivaciones de las habilidades del siglo XXI y sus implicancias en nuestros modos de signi car lo escolar y de construir el encuentro educativo.

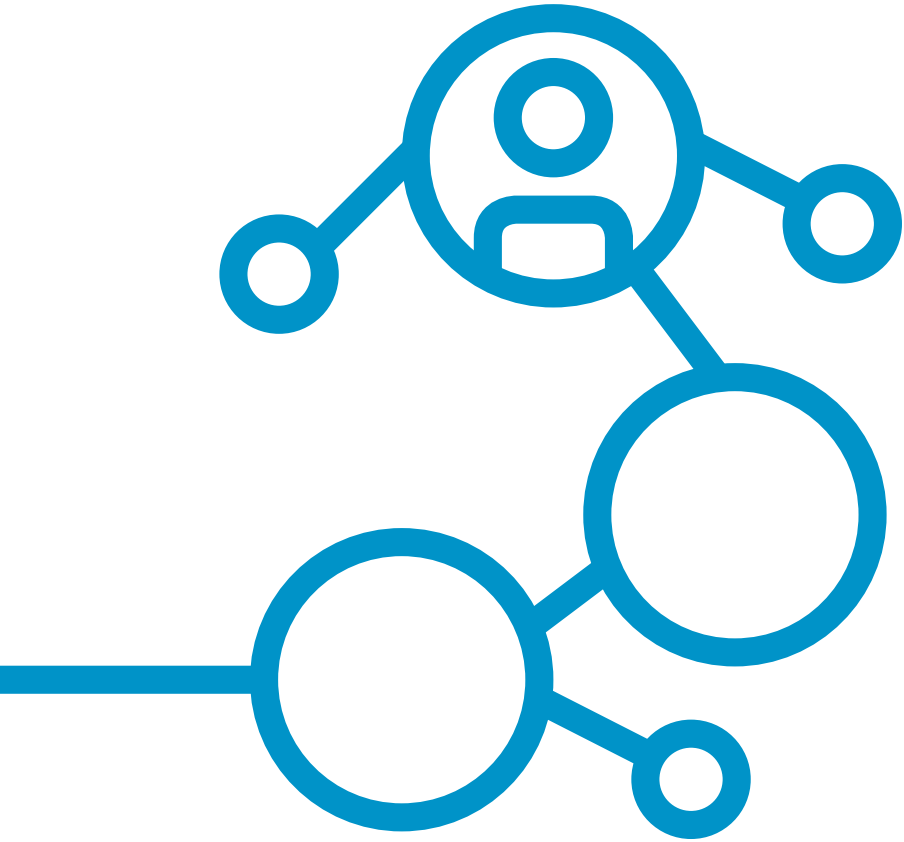
2 Maggio, M. (2018) Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy. Documento Básico, XIII Foro Latinoamericano de Educación. Página 24.

Hay en todo este planteo una línea que atraviesa la argumentación de este documento: el reto que enfrentamos demanda de nosotros la capacidad de actuar como agentes de cambio y de diseño. Esta mirada de diseño implica un reposicionamiento social, cultural y político de los actores y protagonistas que día a día hacemos la escuela, tanto en el plano de nuestras experiencias cotidianas como en el plano de los marcos políticos y pedagógicos que atraviesan nuestros límites y posibilidades.

El diseño es una práctica social y política, una estrategia de intervención y una disposición a pensar y a hacer que recupera la potencia del liderazgo creativo de la comunidad escolar toda (Brown, 2016). En este sentido, escribo este documento para sumar una voz a la conversación de los que como yo se apasionan por el desafío de transitar las aguas convulsionadas de la gestión escolar en tiempos de cambio e incertidumbre y propone una serie de construcciones conceptuales ancladas en la práctica de la dirección escolar, reconstruidas con la re exión analítica y pensadas como estrategias para el diseño de nuevas experiencias escolares desde la perspectiva de las habilidades del siglo XXI.

Este documento “conversa”, “entra en diálogo”, con los dos documentos básicos anteriores, en un ejercicio profundo de construir una re exión conjunta que retoma, interpela, complementa o discute ideas que se vienen trabajando en el Foro Latinoamericano de Educación de la Fundación Santillana.

Al escribir el documento, mi propósito es doble: provocar la discusión sobre las experiencias escolares para el aprendizaje del siglo XXI que somos capaces de imaginar/construir, y ofrecer algunas herramientas para hacerlo.



1

Migraciones mentales

Pensar los complejos desafíos del cambio en nuestras instituciones educativas desde la perspectiva de la dirección escolar es, cada vez más, un imperativo que se nos impone y que nos interpela desde discursos y demandas sociales y políticas heterogéneas.

En este documento, al pensar en la transformación escolar, recupero una idea central que plantea Axel Rivas en el documento básico del foro de 2017: "No se trata de innovar porque sí, sino de identificar una visión de los derechos de aprendizaje del siglo XXI que no parecen compatibles con las formas de organización de la enseñanza tradicional en el sistema escolar, especialmente en el nivel secundario. Mirar a los alumnos a los ojos en las aulas nos indica que algo no funciona. Las escuelas no generan ni despiertan en ellos las suficientes fuerzas para cambiar sus destinos a través de la educación" (Rivas, 2017, pág. 46).

"Identificar una visión de los derechos de aprendizaje en el siglo XXI" involucra, precisamente, rediseñar la experiencia escolar para hacerla emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante, hacer de la escuela un espacio convocante en el que se desplieguen las habilidades, los intereses y los talentos diversos de las nuevas generaciones (Pinto, 2018). Elaborar esa visión, caminar hacia ella, concretarla es el desafío que encaramos.

Los directores, y todos aquellos que formamos parte de equipos de gestión escolar, estamos colocados en la paradojal situación de sostener nuestros proyectos e instituciones educativas, es decir, velar por que las condiciones de trabajo favorezcan el aprendizaje significativo de alumnos y maestros, a la vez que imaginar y construir condiciones que promuevan el cambio y la transformación que también reconocemos como necesarias.

De alguna manera, la gestión escolar en la contemporaneidad implica poder ejercer el o cio “en tránsito”, dirigir la escuela en el pasaje de lo que es a lo que puede ser, y en el aquí y ahora de lo que está siendo. Y en este reconocimiento del “movimiento-tránsito” que implica gestionar la escuela hoy viene a mi mente uno de los fenómenos más contundentes que marcan la condición de época en la que nos toca educar: el fenómeno de la migración.

Los procesos migratorios recientes y sus protagonistas han interpelado nuestra capacidad para pensar la diferencia, la ciudadanía, la acción política, la igualdad de derechos, la diversidad cultural, la otredad, lo propio, lo ajeno y lo desconocido. Hoy no podemos comprender el mundo y sus transformaciones geopolíticas, culturales, económicas y sociales sin referirnos a los fenómenos migratorios y sus implicancias en todas las esferas de la vida de nuestras sociedades (Sassen, 2015). También en la escuela y en su visión de los derechos de aprendizaje del siglo XXI…y también en la escuela y sus desafíos de cambio.

Los procesos migratorios recientes y sus protagonistas han interpelado nuestra capacidad para pensar la diferencia, la ciudadanía, la acción política, la igualdad de derechos, la diversidad cultural, la otredad, lo propio, lo ajeno y lo desconocido.

Por supuesto, en el plano de las prácticas, los fenómenos migratorios se viven en el escenario escolar en el diario vivir de alumnos y maestros que van construyendo sus propias respuestas a las preguntas que abre el encuentro con el otro. Pero existen otras formas de recuperar el fenómeno migratorio en la reflexión educativa. Formas que podemos recuperar precisamente porque la migración y sus complejidades las han hecho

visibles. Me refiero a la capacidad de desnaturalizar y problematizar lo propio, la posibilidad de revisar lo conocido y contrastarlo con lo incierto, con lo posible o con lo diferente. Una disposición a, en palabras de Edgar Morin, "…saber distanciarse de sí mismo, saber objetivarse. Ese distanciamiento […] consiste en verse como objeto, sabiendo que se es sujeto, en descubrirse, examinarse, autocriticarse" (Morin, 2015, pág. 29).

En otras palabras, y tomando prestada la metáfora [2], gestionar la escuela en tránsito es aventurarse a migraciones mentales que nos provoquen en lo más profundo y nos descoloquen creativamente. Migrar mentalmente es arrojarse al viaje y al encuentro de lo otro, de lo incierto, de lo desconocido. Migrar mentalmente es, de algún modo, comenzar a operar sobre uno mismo con las habilidades del siglo XXI: pensar críticamente, desplegar nuevas perspectivas de manera creativa, cuestionar con otros y colaborar en la construcción de preguntas poderosas. Empezamos, así, a transitar el camino del rediseño escolar problematizando lo que es, desde el principio de coherencia.

Migrar mentalmente es, de algún modo, comenzar a operar sobre uno mismo con las habilidades del siglo XXI: pensar críticamente, desplegar nuevas perspectivas de manera creativa, cuestionar con otros y colaborar en la construcción de preguntas poderosas.

Gestionar, liderar un proyecto educativo en el plano de lo que es y en el de lo que quisiéramos que fuera es un ejercicio profesional que demanda no solo complejas habilidades de escucha e in-

2 Escuché por primera vez la idea de "migraciones mentales" de Juan Carlos Baumgartner, arquitecto y director del despacho de arquitectura Space, en la Ciudad de México, con quien desarrollamos apasionantes proyectos de arquitecturas de aprendizaje y compartimos la convicción de que el espacio es uno de los vehículos más poderosos para transformar el paradigma educativo.

tervención, sino y, fundamentalmente, la capacidad de estar en el aquí y ahora, mirando desde el pasado e imaginando el futuro. Pero ¿cómo? ¿Es posible gestionar lo que es mientras se construye lo que puede ser? ¿Qué operaciones, estrategias, dispositivos, capacidades, necesitamos para hacer este movimiento entre lo real y lo deseable en nuestras escuelas?

Estas no son sino preguntas acerca del cambio y la transformación educativa, tanto a nivel de las escuelas como de los sistemas. Preguntas como estas, y otras similares, son abordadas de formas muy diversas por la investigación y la literatura acerca de la innovación y la reforma educativa (Fullan, 2002; Fullan, 2012; Fullan, 2014; Gather Thurler, 2004; Hargreaves, 2003; Frigerio y Poggi, 1992; Blejmar, 2013). Muchos de estos marcos conceptuales nos ofrecen interesantes categorías de análisis para pensar la complejidad del cambio. Emerge de estos, desde mi perspectiva, una dimensión central a la que necesitamos prestarle especial atención. Me re ero a la recuperación del papel protagónico que juega, en los procesos de transformación, el entramado de la construcción de sentido que despliegan los actores del sistema.

En palabras de Mónica Gather Thurler (2004): “El actor construye el significado de un posible cambio a partir de una cultura de pertenencia, en función de su incidencia sobre las relaciones sociales en las que participa y según el grado de conversaciones e interacciones que le ayuden a precisar su pensamiento y a ponerse de acuerdo con el entorno social. Esta visión del cambio convierte en considerablemente relativa la influencia de los discursos innovadores, de la información e incluso de la formación, para insistir en las estructuras de acogida individuales y colectivas, pero siempre sociocognitivas, que deciden cuál será la suerte de las ideas novedosas” (pág. 17).

En planos diversos, a veces contradictorios, desarrollar un sentido de lo que es y de lo que puede ser la experiencia escolar para cada uno de los actores, y para el colectivo de la comunidad educativa, es un proceso históricamente atravesado por experiencias y mar - cos de pertenencia sociales, ideológicos, académicos y políticos. El sentido, como construcción narrativa que da signi cado a lo que hacemos y a cómo lo hacemos, se construye, reconstruye y trans - forma en el escenario cultural de intercambios y relaciones que en - marcan nuestras más profundas convicciones educativas, nuestras prácticas pedagógicas y nuestros intentos por transformarlas.

En planos diversos, a veces contradictorios, desarrollar un sentido de lo que es y de lo que puede ser la experiencia escolar para cada uno de los actores, y para el colectivo de la comunidad educativa, es un proceso históricamente atravesado por experiencias y marcos de pertenencia sociales, ideológicos, académicos y políticos.

Por supuesto, cabe preguntarnos de qué cambios hablamos, cuáles son estas “ideas novedosas” a las que re ere Gather Thurler y por qué la urgencia de entender los procesos de transformación de la experiencia escolar. Partimos de la premisa de que mucho de lo que ocurre en nuestras escuelas, tanto en la esfera de las prácticas de la enseñanza, de los procesos de aprendizaje, y de la trama vincular que con gura y da sentido a las vivencias y emociones de quienes conformamos una comunidad educativa, mani esta hoy desaco - modos y desafíos, síntomas, tal vez, de desajustes profundos (Si - bilia, 2012; Lewkowicz y Corea, 2005). Una y otra vez nos pregun - tamos por las di cultades de nuestros maestros y alumnos en el desarrollo de habilidades profundas de comprensión y análisis, por la necesidad de construir esquemas de resolución de problemas de manera creativa y autónoma, en otras palabras, nos preguntamos

por el desarrollo de habilidades que hoy reconocemos como prio - ritarias en la formación del siglo XXI (Maggio, 2018). Reconocemos avances sustantivos en el alcance y acceso a la educación básica, pero nos inquieta la deserción y el egreso. Situaciones de violen - cia y malestar se mani estan de muy diversas formas en aconte - cimientos inéditos y complejos, dentro y fuera de la escuela, pero siempre en relación con los procesos formativos que ella despliega. Digamos entonces que la noción de "ideas novedosas" es entendi - da aquí como aquella que nos invita a pensar en cómo atender es - tos y otros desacomodos complejos y cómo actuar en relación con ellos. O podemos también pensar en estas "ideas novedosas" como la oportunidad para construir nuevas visiones de los derechos de aprendizaje del siglo XXI (Rivas, 2017) y las experiencias escolares capaces de hacerlos accesibles para todos los niños y jóvenes de nuestra sociedad.

Digamos entonces que la noción de "ideas novedosas" es entendida aquí como aquella que nos invita a pensar en cómo atender estos y otros desacomodos complejos y cómo actuar en relación con ellos.

Por supuesto, también reconocemos que la escuela avanza, continúa desarrollando su sustantiva labor de socialización y transmisión cul - tural, contiene y despliega marcos de desarrollo personal que permi - ten a la sociedad depositar en ella la expectativa de formar a las nue - vas generaciones de ciudadanos y trabajadores del siglo XXI. Muchas cosas que acontecen en el escenario escolar efectivamente permiten con rmar que estas expectativas se cumplen. Sin embargo, muchas de las premisas, ideas y experiencias que la escuela reproduce la dis- tancian en forma signi cativa de la posibilidad de construir alterna - tivas para formar a estos ciudadanos en el contexto de una sociedad, un mundo, en profunda y acelerada transformación.

En otras palabras, pensar la escuela desde la perspectiva de la transformación es reconocer la sustantiva importancia de esta en la vida de nuestras sociedades, pero también la ineludible necesidad de otorgarles el poder de imaginar estrategias y modos de hacer y pensar que, atendiendo a los desafíos y problemas más profundos que hoy enfrenta el mundo, acompañen el desarrollo de nuevas formas de imaginar al ciudadano del futuro (Morín, 2001). Entonces, una vez más, “ideas novedosas” (Gather Thurler, 2004) representan el conjunto de posibilidades que seamos capaces de construir para dar un nuevo sentido a la experiencia escolar, nuestra capacidad para migrar mentalmente. Y esto requiere reconocer que la construcción de sentido no puede sino acontecer en el contexto de nuestras instituciones educativas, en la cultura singular de cada una de nuestras escuelas.

“Si la institución tiene un papel en el cambio es porque es el lugar y el nivel en el que se representa el sentido de este cambio” (Gather Thurler, 2004, pág. 12).

“Si la institución tiene un papel en el cambio es porque es el lugar y el nivel en el que se representa el sentido de este cambio” (Gather Thurler, 2004, pág. 12). El eje central que nos plantea esta visión es colocar la mirada en la cultura institucional de la escuela, sus modos de hacer y de pensar el trabajo pedagógico y el rol docente, los espacios de interacción y las oportunidades de negociación de prioridades e identi cación de problemas. En otras palabras, vivir la escuela y pensar la escuela desde una perspectiva cultural nos permite reconocer sus lenguajes, sus prácticas, sus costumbres y sus contradicciones, y hacer esto entre todos los que conformamos la comunidad educativa. Siguiendo a Fullan (2002) creemos que “ el problema principal de la educación pública no es la resistencia al cambio, sino la presencia de demasiadas

innovaciones impuestas o adoptadas sin espíritu crítico y super - cialmente, sobre una base especialmente fragmentada" (pág. 37). Y, agregaríamos, desconociendo las culturas institucionales que reciben los mandatos de cambio.

Recuperando, entonces, esta centralidad del cambio como cons - trucción de sentido en el marco de las culturas escolares, creo que no hemos aún profundizado lo su ciente en los dispositivos, pro - cesos y estrategias que desde la gestión escolar podemos imagi - nar precisamente para la construcción de un cambio con sentido o darle sentido al cambio en nuestras escuelas. Y me atrevo a pen - sar, incluso, que no nos hemos dado a la tarea de indagar en las experiencias y vivencias del director y de los equipos de conduc - ción en el despliegue de estas estrategias.

Quisiera, entonces, desde estas re exiones iniciales, proponerles revisar algunos de los modos en los que nos colocamos, o pode - mos colocarnos, para pensar el cambio en nuestras escuelas.

Un viaje a Zenobia: comprender la cultura escolar

El punto de partida para esta re exión es un viaje a Zenobia, una de las ciudades invisibles creadas magistralmente por Italo Cal - vino en su libro Las ciudades invisibles (1972)[3]. El libro reúne una serie de relatos de viaje que Marco Polo hace a Kublai Kan, empe - rador de los tártaros. Las ciudades como tales no existen sino en

3 Debe reconocer el descubrimiento de esta fuente inspiración en la lectura de "Saberes y prácticas escolares" (2011), libro coordinado por Silvia Fonocchio y Nancy Romero. En la introducción, las compiladoras nos proponen pensar algunas imágenes de la experiencia escolar a partir de una analogía con otras dos ciudades de Calvino. Esta lectura me acompañó en el descubrimiento de las múltiples metáforas e imágenes que encierra la lectura de "Las ciudades invisibles". Para el lector interesado en escuchar el relato y observar imágenes de la ciudad, recomendamos el siguiente video: https://goo.gl/PiUYQs Recuperado el 26/2/2017 .

la construcción que Marco Polo hace para un emperador que ob - serva con melancolía un destino nal y trágico para su imperio. Sin embargo, el libro en su conjunto representa una mirada singular y especialmente inspiradora en relación con la experiencia urba - na. En palabras del mismo Calvino, “creo que lo que el libro evoca no es solo una idea atemporal de la ciudad, sino que desarrolla, de manera unas veces implícita y otras explícitas, una discusión so - bre la ciudad moderna…Creo haber escrito algo como un último poema de amor a las ciudades, cuando es cada vez más difícil vi- virlas como ciudades” (Calvino, 1972, págs. 13, 15). Volveremos luego sobre esta metafórica y profunda forma de pensar la expe - riencia urbana y sus posibles vínculos con la experiencia escolar, pero comencemos ahora el viaje, conozcamos, primero, Zenobia. (Calvino, 1972).

Las ciudades sutiles

> Ahora diré de la ciudad de Zenobia que tiene esto de admirable: aunque situada en terreno seco, se levanta sobre altísimos pilotes, y las casas son de bambú y de zinc, con muchas galerías y balcones, situadas a distinta altura, sobre zancos que se superponen unos a otros, unidas por escaleras de mano y aceras colgantes, coronadas por miradores cubiertos de tejados cónicos, depósitos de agua, ve - letas, de los que sobresalen roldanas, sedales y grúas.
>
> No se recuerda qué necesidad u orden o deseo impulsó a los fun- dadores de Zenobia a dar esta forma a su ciudad, y por eso no se sabe si quedaron satisfechos con la ciudad tal como hoy la ve - mos, crecida quizá por superposiciones sucesivas del primero y ya indescifrable diseño. Pero lo cierto es que si a quien vive en Zenobia se le pide que describa cómo sería para él una vida fe - liz, la que imagina es siempre una ciudad como Zenobia, con sus

pilotes y sus escalas colgantes, una Zenobia tal vez totalmente distinta, con estandartes y cintas ameantes, pero obtenida siempre combinando elementos de aquel primer modelo.
Dicho esto, es inútil decidir si ha de clasificarse a Zenobia entre las ciudades felices o entre las infelices. No tiene sentido dividir las ciudades en estas dos clases, sino en otras dos: las que a través de los años y las mutaciones siguen dando su forma a los deseos y aquellas en las que los deseos, o logran borrar la ciudad, o son borrados por ella.

Viajar a Zenobia ha sido para mí una fuente de inspiración para pensar la experiencia escolar contemporánea. Al lector que le interese transitar esta experiencia, lo invito a releer el relato reemplazando la palabra “ciudad” o “Zenobia” por escuela. Son interesantes y potentes las imágenes mentales que esta lectura ofrece.

¿Qué analogías, qué metáforas, qué ideas encierra Zenobia como representación de nuestras instituciones y culturas escolares? ¿Qué re exiones nos permite elaborar en relación con nuestra capacidad de pensar otras “Zenobias”?

Pero ¿por qué? ¿Qué analogías, qué metáforas, qué ideas encierra Zenobia como representación de nuestras instituciones y culturas escolares? ¿Qué re exiones nos permite elaborar en relación con nuestra capacidad de pensar otras “Zenobias”? Creo que Zenobia, de alguna manera, representa el territorio en el que nos movemos al encarar nuestros esfuerzos por comprender la escuela, los desencuentros, los desajustes y los desafíos que encaramos al transitar el cambio y transformar nuestros proyectos educativos institucionales.
Habitamos, en palabras de Calvino, “una ciudad crecida por superposiciones sucesivas del primero y ya indescifrable diseño” . En

nuestro caso, un diseño escolar que, como hemos analizado en numerosas investigaciones y ensayos, responde a demandas y requerimientos históricos de la modernidad y la industrialización. [4] Las superposiciones sucesivas, de alguna manera, representan los procesos de cambio que hemos transitado a lo largo de las décadas. Hemos ido construyendo una ciudad de complejidad creciente, instituciones complejas con recorridos intrincados. Al enfrentarnos a revisar y transformar este diseño, en general, imaginamos variaciones de Zenobia "combinando elementos de aquel primer, indescifrable modelo" . ¿Por qué "indescifrable"? Porque hemos perdido contacto, no con la historia de su génesis, sino con el signi cado y la autenticidad de las prácticas que habilita y genera. Y también porque somos sujetos históricos y culturales, habitamos un espacio y un tiempo que podemos transformar, pero lo hacemos desde los marcos interpretativos que hemos construido a lo largo de nuestra vida, de nuestras propias biografías escolares (Anijovich, 2012).

Zenobia nos permite construir analogías sobre el cambio escolar en diferentes planos. Uno de ellos remite al sistema, a la escuela como institución social representativa de las instituciones del Estado. Otro, el que me interesa profundizar aquí, es el de nuestras escuelas, la que cada uno de nosotros tiene el desafío de dirigir, pensar, transformar. En el plano de la institución singular que nos convoca, también podemos formularnos las preguntas esenciales que emergen al visitar Zenobia: ¿qué le dio origen al diseño del proyecto institucional que hoy vivimos? ¿Cuáles son sus marcas fundacionales y qué representan para cada uno de los actores? ¿Cómo ha ido transformándose en el tiempo y qué coherencia han asumido

4 En el Documento Básico del 2017, Axel Rivas se re ere a este diseño como "la matriz escolar tradicional" (Págs. 20-23). Volveré sobre esta conceptualización en el capítulo 2 de este documento.

esas transformaciones entre sí? Estas y otras preguntas nos invi - tan a recuperar a Zenobia, nuestra escuela, como un espacio-or - ganización con una identidad propia y una cultura singular. Claro, nuestras escuelas comparten con todas las demás una con gura - ción histórica y social que las atraviesa y de ne en muchos senti - dos. Pero las formas singulares, la cultura única y propia de cada escuela se despliega y se construye en lo que en ella acontece con esta con guración inicial de manera cotidiana. Las prácticas, ex - periencias, signi cados y posibilidades de acción de los habitantes de Zenobia se encuentran atravesados precisamente por sus ex - periencias vitales de ser miembros de la cultura de Zenobia, más allá de lo que comparten con los habitantes de otras ciudades. Y es desde esta experiencia cultural singular que pueden, o no, imaginar otra ciudad. Volvemos, así, a recuperar la cultura como nodo para pensar el signi cado de vivir la escuela que es y la que queremos transformar. ¿Cuál es entonces nuestro desafío, nuestra comple - ja, apasionante y difícil tarea? Descifrar el modelo: desnaturalizar la escuela y las prácticas sociales que han dado forma a la capa- cidad, o incapacidad, de imaginar otras organizaciones, habitando la que tenemos. Nuestro desafío es reconocer la escuela por lo que fue y por lo que hoy es, conocer a sus habitantes, comprender. Pero ¿cómo? Comencemos recuperando la noción de cultura escolar.

¿Cuál es entonces nuestro desafío, nuestra compleja, apasionante y difícil tarea? Descifrar el modelo: desnaturalizar la escuela y las prácticas sociales que han dado forma a la capacidad, o incapacidad, de imaginar otras organizaciones, habitando la que tenemos.

“La cultura de una institución escolar se construye activamente a partir de los actores, incluso cuando buena parte de esta cons - trucción es inconsciente. A fin de cuentas, se trata de un proceso

dinámico, evolutivo, un proceso de aprendizaje. La cultura se estabili - za como un proceso de reglas de juego que organizan la cooperación, la comunicación, las relaciones de poder, la división del trabajo, las formas de decisión, las maneras de actuar e interactuar, la relación con el tiempo, la apertura al exterior, la situación de la diferencia y la divergencia, y la solidaridad" (Gather Thuler, 2004, pág. 89).

Se trata de pensar nuestras escuelas comprendiendo el entramado complejo de pasado, presente y futuro que las con gura y que da lugar a ciertos modos de hacer, pensar y construir signi cado.

Desde esta perspectiva, una primera aproximación para pensar el cambio escolar nos coloca ante la tarea de conocer y compren - der las diferentes dimensiones que Gather Thuler (2004) mencio - na e identi ca en relación con la cultura institucional. Se trata de pensar nuestras escuelas comprendiendo el entramado complejo de pasado, presente y futuro que las con gura y que da lugar a ciertos modos de hacer, pensar y construir signi cado. Me atre - vo a decir que mucho de nuestro trabajo en la dirección escolar tiene que ver con esto, aunque no siempre de manera deliberada, sistemática y consciente. Cuando pensamos en nuevos proyectos, cuando tomamos decisiones en relación con problemas emer - gentes, cuando acompañamos a maestros a pensar sus prácticas, cuando conversamos con los padres de familia, cuando observa - mos los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos e identi - camos las di cultades que debemos resolver, siempre estamos de algún modo operando desde una comprensión de la cultura esco - lar. Nos movemos con un conocimiento más o menos explícito de cómo es y cómo se hacen las cosas en nuestra escuela. No gestio- namos en un vacío cultural, por el contrario, gestionamos con un profundo conocimiento de nuestras instituciones y es por eso por lo que estamos en condiciones de favorecer ciertos cambios, im -

plementar nuevos proyectos y trabajar en la mejora continua de la escuela.

Pero me atrevo a decir que cuando hacemos todo esto no siempre tenemos claro ni hacemos consciente esta experiencia y comprensión de la cultura institucional. Nuestras acciones, informadas y comprometidas, no hacen un uso deliberado del conocimiento de la cultura para movilizar condiciones de cambio que favorezcan nuevas construcciones de sentido. A este proceso complejo de hacer explícito y problematizar nuestro conocimiento de la cultura escolar que es y aquella que nos interesa construir me refería al inicio de este capítulo. A esta paradojal situación de sostener nuestros proyectos e instituciones educativas a la vez que imaginar y construir condiciones que promuevan el cambio y la transformación. Creo que una de las claves está, precisamente, en hacer explícito nuestro conocimiento de la cultura escolar para desplegar así nuestra capacidad de problematizarla, nuestra capacidad de observar, comprender y devolver preguntas que movilicen una re exión consciente acerca del sentido que asumimos como natural y de otros sentidos que podemos construir para el cambio. Para ello, es necesario un movimiento interno del orden de la descolocación y el extrañamiento. Una migración mental.

Un extranjero en Zenobia: la experiencia del extrañamiento

En agosto del 2010 comencé a trabajar como directora general de un colegio privado en la ciudad de México. Por supuesto, comenzaba con el reconocimiento de que llevaría tiempo llegar a conocer y comprender la cultura local, sus tradiciones, sus prácticas y sus sentidos. Sin embargo, como suele suceder, ninguna preparación evita las sorpresas. Recuerdo con claridad la

primera formación escolar. Era una formación escolar como las que solemos conocer: los alumnos reunidos por grado, acompañados de sus maestros, la directora conduciendo el encuentro y los padres de primer grado fotogra ando el primer día de clases de sus hijos. La sorpresa fue mi desconcierto al escuchar el himno y presenciar el saludo a la bandera. La experiencia fue, por decirlo de algún modo, desconcertante: no me sabía el himno, no entendía el saludo, no co - nocía los protocolos. ¿Cómo no había anticipado esto? ¿Cómo no me había preparado para conocer los homenajes locales a los símbolos patrios? No conocer ni comprender el himno y el saludo a la bande - ra, siendo la directora de la escuela, me descolocó al grado de to - mar cabal conciencia de mi extranjería. Y con todo esta sorpresa y el impacto que ocasionó en mí, la formación era una “formación es - colar”, una más entre las tantas formaciones de las que alguna vez, como alumna, como maestra y como directora, había participado en mi propio país. Fue, por decirlo de algún modo, la conciencia de ser a la vez extranjera y local, algo desconocido y al mismo tiempo familiar. A esta sorpresa inicial sucedieron muchas otras. El primer año de trabajo fue, sin dudas, un año de muchas sorpresas. Mi lu - gar de extranjería se convirtió en fuente de preguntas y cuestiona - mientos. En especial recuerdo de ese primer año mi inquietud por comprender las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel inicial. Me resultaban contradictorias con la losofía y los principios educativos que había leído en el ideario pe - dagógico del colegio. Comencé a preguntar, a observar, a conversar sobre esto con el equipo directivo del jardín, formulando preguntas y profundizando en estas re exiones. A las preguntas por las razo - nes sobre la implementación de estas prácticas siguieron otras más vinculadas con el sentido de estas en relación con los propósitos pe - dagógicos de la institución, y luego con la noción misma de sujeto que implicaban. La formulación de preguntas en planos diversos y la construcción del espacio de conversación se convirtieron en esce -

narios de problematización acerca de lo que se venía realizando en la escuela por más de diez años, abriendo espacios para su cuestionamiento junto con el equipo directivo. Recuerdo, también, que las preguntas desde la extranjería dieron lugar a revisar los acuerdos para la convivencia escolar, el uso del uniforme y otras prácticas, algunas de fondo otras de forma, en la vida cotidiana de la escuela. No es mi intención detenerme en estos ejemplos ni relatar el proceso de problematización que comenzó a partir de ese momento. Lo que me interesa es la experiencia misma del extrañamiento que habilita la pregunta. Claro, este es el ejemplo más literal de la extranjería. Una directora argentina que se pregunta por las prácticas pedagógicas de una escuela mexicana. Pero, superando este ejemplo y su literalidad, ¿qué podríamos aprender desde esta experiencia para el desarrollo de estrategias que movilicen dispositivos de cambio en la cultura escolar?

Lo primero que podemos reconocer es que cambiar de lugar para ver las cosas desde otra perspectiva siempre ha sido un recurso valioso para revisar las propias experiencias.

Lo primero que podemos reconocer es que cambiar de lugar para ver las cosas desde otra perspectiva siempre ha sido un recurso valioso para revisar las propias experiencias. Todos hemos tenido ocasión de visitar y conocer otras escuelas, otros proyectos educativos y estas siempre han sido ocasiones para repensar las propias prácticas y modos de hacer las cosas. Viajar es un poco eso, redescubrir lo propio a través de lo ajeno. A veces estas experiencias nos permiten reconocer lo que hacemos bien, lo que nos parece mejor o lo que hemos logrado construir. Otras nos problematizan y nos invitan a re exionar acerca de formas diferentes de pensar y hacer las cosas. En cualquier caso, contrastamos, comparamos y revisamos experiencias propias a la luz de otras.

Sin embargo, a mí me gustaría proponer un desplazamiento un poco más radical, ir un paso más allá del cambio de perspectiva y la comparación de experiencias. Propongo pensar la extranjería y el extrañamiento como disposiciones y modos de estar en la gestión que promuevan una problematización creativa de la cultura escolar. La diferencia entre estas dos maneras de revisar la propia cultura está en que la primera, el cambio de perspectiva, suele ocurrir cuando nos enfrentamos a un problema o cuando tenemos ocasión de comparar proyectos. Es algo más circunstancial y ocasional, no por eso menos valioso. La segunda, la posibilidad de colocarnos como extranjeros en nuestra propia cultura, refiere a una construcción de la capacidad de ver distinto lo que acontece, a la habilidad de construir preguntas a partir de relaciones que no habíamos reconocido previamente, a una condición subjetiva de estar en planos diversos al mismo tiempo: en el aquí y ahora y a la vez en el futuro posible. ¿Una habilidad de gestión escolar del siglo XXI, tal vez?

Pero ¿qué significa ser extranjero? ¿De qué tipo de extranjería estamos hablando? Estamos pensando en lo que García Canclini denomina "extranjerías no territoriales" (García Canclini, 2014).

Propongo pensar la extranjería y el extrañamiento como disposiciones y modos de estar en la gestión que promuevan una problematización creativa de la cultura escolar.

"Extranjero no es solo el excluido de la lógica social predominante. Es también el que tiene un secreto: sabe que existe otro modo de vida, o existió o podría existir. Si se es extranjero en su propia sociedad, un extranjero nativo, sabe que hubo otras formas de trabajar, de divertirse y comunicarse antes de que llegaran los turistas, las transnacionales o los jóvenes que cambiaron los modos de conversar y de hacer" (García Canclini, 2014, pág. 50).

Más allá del análisis ideológico que podemos hacer de esta cita, no quisiera que su lectura nos remitiera a un estar “nostálgico” que acompaña al “secreto del extranjero”. Todo lo contrario, se trata de un secreto que lo empodera en el sentido de imaginar alternativas y posibilidades de cambio. De hecho, y en el mismo texto, García Canclini, citando a Andrea Giunta, profundiza en las posibilidades creativas de la extranjería: “Andrea Giunta habla de ´extranjerías situacionales´, desclasificaciones que vienen de la mirada de los otros o que nosotros mismos activamos mostrándonos como extraños. Buscamos que los desajustes y las diferencias sean reconvertidos en tácticas y estrategias para estar de otro modo. A través de actos creativos, el orden establecido se altera” (García Canclini, 2014, pág. 50).

Desde la dirección escolar formamos parte del “endogrupo”, de la “pauta cultural” a la que re ere Schütz y en ese sentido es difícil reconocernos como forasteros.

Así las cosas, la extranjería a la que nos referimos es una construcción que deviene de la capacidad de colocarse en la propia cultura como un “forastero” (Schütz, 1974), como alguien que no comprende del todo, no conoce del todo, no asume de suyo lo que ocurre a su alrededor y, desde esta condición, se habilita a cuestionar y a preguntar por el orden establecido. “La actitud crítica del forastero [...] se vincula con su necesidad de adquirir un pleno conocimiento de los elementos de la pauta cultural abordada, y de examinar, con curiosidad y precisión, con este n, lo que el endogrupo considera que se explica por sí solo” (Schütz, 1974).

Desde la dirección escolar formamos parte del “endogrupo”, de la “pauta cultural” a la que refiere Schütz y en ese sentido es difícil reconocernos como forasteros. Pero, si pensamos la

extranjería y al forastero o extraño no como formas determi - nadas por el espacio, sino como condiciones que suponen mo - vimiento, podemos imaginarnos en el ir y venir de pensar la escuela desde adentro y desde afuera; desde el pasado, el pre - sente y hacia el futuro. El movimiento es la condición para el extrañamiento. Un movimiento subjetivo de reposicionamiento en la cultura escolar y un movimiento corporal de aventurarse a descubrir lo nuevo en el territorio conocido.

Y entonces volvamos a Zenobia, a nuestras propias escuelas. ¿Imaginan la posibilidad de reposicionarse y recorrerlas desde la extranjería? Se trata de desarrollar una mirada, una disposición a cuestionar y cuestionarnos por aquello que acontece y el senti - do que le damos. Recuperando la de nición anteriormente citada acerca de la cultura escolar, se trata de ir alterando progresiva - mente, y a través del desarrollo de preguntas y relaciones entre fenómenos y prácticas, "[...] las reglas de juego que organizan la cooperación, la comunicación, las relaciones de poder, la división del trabajo, las formas de decisión, las maneras de actuar e in - teractuar, la relación con el tiempo, la apertura al exterior, la si - tuación de la diferencia y la divergencia, y la solidaridad" (Gather Thuler, 2004, pág. 89).

Podemos hacer esto en el movimiento interno de atender el aquí y el ahora y, a la vez, desarrollar nuestra capacidad para la me - taescucha, el metaanálisis, la metapráctica, es decir, la re exión sobre lo que se dice, se piensa y se hace. Y se trata de hacer esto en el marco de la construcción de conversaciones poderosas en nuestros equipos. Es a través de la pregunta, "¿por qué?", "¿qué signi ca esto?" o "¿cómo podría ser distinto?", que comenzamos a desplegar oportunidades de problematización para nosotros y para los otros.

Al decir de García Canclini (2014): “Descubrimos que podemos ser extranjeros en nuestra propia sociedad cuando, ante un connacional, nos preguntamos: ¿qué quiso decir? Al relativizar las extranjerías territoriales y transnacionales no quiero disminuir su importancia dramática. Busco destacar otros modos de ser migrante y extranjero, dispositivos que desestabilizan lo propio y lo extraño, la inclusión y la exclusión, que ocurren tanto en el entorno inmediato como en las redes mundializadas” (García Canclini, 2014, pág. 57).

Es a través de la pregunta, “¿por qué?”, “¿qué signi ca esto?” o “¿cómo podría ser distinto?”, que comenzamos a desplegar oportunidades de problematización para nosotros y para los otros.

Por supuesto, no podemos hacer esto siempre y en todo momento. He aquí el gran desafío: activar dispositivos de extrañamiento que nos permitan movilizar re exiones de sentido mientras gestionamos lo que es y construimos condiciones re exivas sobre ello.

En síntesis, se trata de reconocer la dialéctica de la naturalización-problematización que nos atraviesa como extranjeros en nuestra propia tierra, para poder identi car los modos en los que invisibilizamos algunas de las dimensiones más cruciales de la organización escolar. Se trata, así, de hacer visible las grietas, las incoherencias, las tensiones de los proyectos educativos institucionales. Las contradicciones entre lo que decimos ser y lo que somos como instituciones educativas. Contrastar las prácticas con los discursos, las propuestas con las aspiraciones, las representaciones de los actores escolares con las experiencias vividas por la comunidad. Y así comenzamos a ver lo que hasta entonces no habíamos visto: ¿deben ser así las aulas? ¿Es esta la mejor organización del tiempo escolar para favorecer el aprendizaje? ¿Estas prácticas de evaluación resultan coherentes con nuestras creencias? ¿La forma

de construir equipos de trabajo favorece el desarrollo de una cultura profesional rigurosa y comprometida? ¿Qué dice todo esto de nuestra escuela? Estos son solo ejemplos de lo que podemos comenzar a articular como preguntas desde el movimiento hacia el extrañamiento.

Esta situación de estar, vivir la escuela en varias dimensiones temporales simultáneamente, en la extranjería nativa, representa una marca de época que nos invita a revisar el rol, el sentido, el posicionamiento de quienes dirigimos escuelas, recuperando el complejo entramado subjetivo de la identidad profesional en la gestión y el o cio de liderar procesos de cambio y transformación. En esta revisión del rol, del o cio, “un arte y un saber que nos vuelven más sensibles a lo extranjero de la propia cultura contribuyen a comprender cómo tratar con lo intraducible o lo que a veces podemos decir” (García Canclini, 2014, pág. 57).

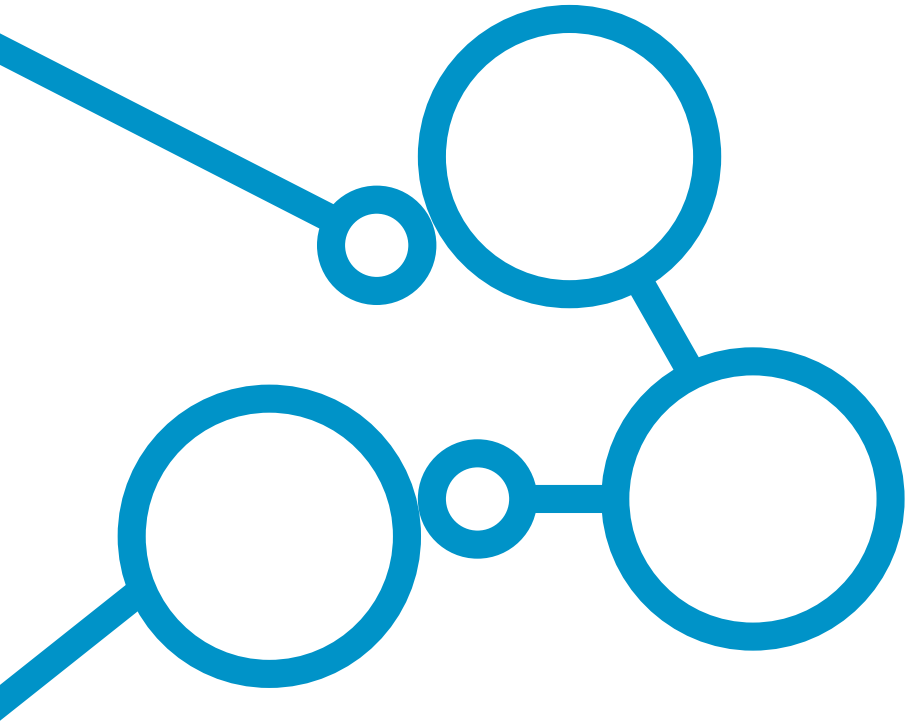
Se trata, así, de hacer visible las grietas, las incoherencias, las tensiones de los proyectos educativos institucionales. Las contradicciones entre lo que decimos ser y lo que somos como instituciones educativas.

Decía Calvino que la distinción fundamental entre las ciudades no es cuáles son más felices que otras, sino cuáles promueven el deseo y cuáles lo cancelan. Creo que nuestro desafío es transformar la escuela para volver a despertar deseos, el deseo de aprender y el deseo de enseñar, el deseo de cambiar. No habrá transformación sin deseo y el deseo es posible si miramos a Zenobia con nuevos ojos, con un profundo, auténtico y genuino deseo por comprender y comprendernos. Hay quienes piensan que debemos abandonar Zenobia y fundar nuevas ciudades. Pero también hay quienes pensamos que eso no es posible y

que, estando en Zenobia, nos interpela el desafío de transformarla, recuperando el sentido de habitarla plenamente. Y, una vez más, nos inspira García Canclini (2014): “Descubrir el poder creativo de la extranjería lleva a experimentarla no solo como expulsión o pérdida, sino como deseo” (pág. 50).

Creo que nuestro desafío es transformar la escuela para volver a despertar deseos, el deseo de aprender y el deseo de enseñar, el deseo de cambiar.

Ejercer el movimiento subjetivo hacia la extranjería, movilizar el extrañamiento como recurso problematizador, por supuesto, se acompaña de sensaciones complejas de sorpresa y malestar, de gratificación por lo que se comprende y desconcierto en el proceso. No hay cambio sin cierto caos, cierto desorden, cierta confusión. La experiencia de la extranjería demanda gestionar internamente la capacidad de transitar ese viaje, ese movimiento que provoca desacomodo.



2

La escuela como problema de diseño

La escuela, la experiencia escolar, es, sin duda, un diseño histórico, cultural y social. Esto es: la forma en la que vivimos, trabajamos, signi camos y construimos aprendizajes en la escuela ha sido diseñada varios siglos atrás y, siguiendo la metáfora de Zenobia, ha crecido y se ha ido transformando por superposiciones sucesivas del primero y ya indescifrable diseño. No estoy muy segura de que sea indescifrable estrictamente hablando ese primer diseño, más bien creo que nos resulta difícil de deconstruir y resigni car en el escenario de la contemporaneidad, aunque entendemos su origen y reconocemos sus inercias. Pensar la escuela y las experiencias que ella genera como "diseños" abre una puerta interesante para transitar las migraciones mentales y los procesos creativos involucrados en el cambio escolar profundo de cara a un diseño escolar que cultive nuevas, signi cativas y poderosas habilidades para convocar el deseo de habitar la escuela.

Pensar la escuela y las experiencias que ella genera como "diseños" abre una puerta interesante para transitar las migraciones mentales y los procesos creativos involucrados en el cambio escolar profundo.

Al comenzar a pensar en la escuela y sus experiencias desde la perspectiva del "diseño", viene a mi mente una situación vivida en la escuela en México, una situación que para mí resultó reveladora acerca del cambio escolar, la cultura organizacional y las formas en las que nuestras experiencias como alumnos, padres y docentes atraviesan profundamente lo que somos capaces de ver y de revisar.

Llevaba ya unos años, probablemente tres, a cargo del colegio y habíamos encarado en conjunto con el equipo directivo diversos análisis acerca de las experiencias de enseñanza y de aprendizaje que sucedían en la escuela y de la necesidad de ir interviniendo

sobre algunas de ellas. En ese proceso de análisis también comenzamos a pensarnos como equipo y a construir dispositivos de trabajo desde la gestión que nos permitieran ir de la operación cotidiana a la re exión estratégica, problematizando tanto nuestras prácticas directivas como las experiencias escolares. También habíamos comenzado a transitar procesos de asesoramiento externo, haciendo hincapié en la importancia de recurrir a interlocutores que nos ayudaran a problematizar lo naturalizado desde una mirada “extranjera”. En el marco de todos estos procesos en marcha, asistí a varias reuniones de maestros y espacios de formación continua en el colegio. En una de esas reuniones presencié un intercambio apasionado entre docentes de primer grado de primaria. Conversaban y discutían sobre la disposición del espacio en el frente de la clase. Eran docentes de Español, Inglés y Estudios judaicos, las tres áreas académicas principales que conformaban la propuesta curricular. La discusión giraba en torno a la importancia de distribuir de forma más equitativa los espacios disponibles en el frente del aula, esto es, donde se encontraba el pizarrón, para poder colocar sus materiales visuales y sus recursos didácticos. Cada uno de los docentes involucrados explicaba la importancia de ese espacio para poder convocar la atención de los alumnos en los temas que abordaban en las unidades didácticas, especialmente pensando en los procesos de alfabetización en cada una de las áreas. Los argumentos eran variados y diversos, heterogéneos en sus sustentos conceptuales, débiles tal vez en este sentido. En cualquier caso, se trataba de una discusión que partía de un supuesto compartido: el “centro de la clase”, allí donde se ubica “el pizarrón”, allí donde se proyecta la voz del docente, resultaba ser el lugar central al que convocar la atención de los alumnos. La disputa por “más espacio en ese espacio” puede ser pensada desde una discusión curricular e institucional leída en clave de “qué área resulta de mayor relevancia en la propues-

ta curricular de la escuela". Sin embargo, después de escuchar y tratar de comprender lo que estaba en juego, mis re exiones gi - raron hacia otra mirada de la problemática. Estábamos precisa - mente en el aula. Me detuve a ver "el frente", las otras paredes, las ventanas, los bancos y su disposición, la posibilidad de movi - miento y la con guración del espacio. Espontáneamente me surgió irrumpir en la conversación y preguntar, casi como si estuviera ha - blando conmigo misma: "¿y quién dijo que hay un solo frente?" La pregunta fue sorpresiva… no había participado hasta el momento. Fue sorpresiva para mí también… ¿a qué me refería? ¿Qué estaba imaginando? Nos quedamos pensando todos unos segundos y co - menzamos a re exionar en la pregunta que, por supuesto, dio lugar a muchas otras preguntas. ¿Qué representa el "frente", pedagógi - camente hablando? ¿Por qué necesitamos pensar en un frente de la clase? ¿Podemos imaginar un aula, una experiencia de aprendizaje, con más de un frente, o es esto una contradicción? ¿Puede haber "frentes" dinámicos y móviles? ¿Cómo se estructuran y que impacto tendrían en las prácticas pedagógicas? ¿Puede no haber "frentes"?

¿Qué representa el "frente", pedagógicamente hablando? ¿Por qué necesitamos pensar en un frente de la clase? ¿Podemos imaginar un aula, una experiencia de aprendizaje, con más de un frente, o es esto una contradicción?

Todas estas preguntas, y las que siguieron, representaron una invitación a mirar el salón de clases con otros ojos, a pensar en la relación de las áreas entre sí y con el espacio desde una perspec - tiva que estuviera centrada más en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que en "las paredes y los pizarrones" …de hecho, en un momento nos preguntamos si el pizarrón debía estar col - gado en una pared. En cualquier caso, lo que esta conversación nos permitió comprender es hasta qué punto una mirada proble -

matizadora sobre el aula desde su configuración física permitía hacer visible el pensamiento pedagógico de los docentes. Y, más aún, devolverles preguntas que interpelaran la coherencia de lo que declaraban como teorías de la enseñanza asumidas, lo que hacían en sus prácticas (Anijovich y otros, 2009) y la manera en la que todas estas tensiones entre el saber, el decir y el hacer se veían reflejadas en la configuración de sus espacios de trabajo.

Los diseños y la posibilidad de incidir en ellos se inscriben en lógicas de trabajo pedagógico de culturas escolares singulares.

Esta experiencia dio lugar a conversaciones estratégicas más glo - bales en la escuela, llevando la re exión hacia la cultura institucio - nal y a cuestionar su capacidad de habilitar este tipo de re exiones y cuestionamientos. En el fondo, los diseños y la posibilidad de inci - dir en ellos se inscriben en lógicas de trabajo pedagógico de cultu - ras escolares singulares. Una cita que siempre me ha parecido con - tundente en este sentido dice: “ Space is the body language of an organization” [“El espacio es el lenguaje corporal de una organiza - ción”] [5] (Doorley y Witthoft, 2012). Esto es, el espacio re eja los va - lores, las prioridades y los signi cados que una organización otorga a los modos de hacer y construir sentido de sus prácticas. Desde esta perspectiva, la re exión sobre el espacio es también un vehí - culo para hacer visibles estas dimensiones de la cultura organiza - cional, reconsiderarlas y reconocernos capaces de transformarlas.

Con esta experiencia acerca del “frente del aula”, comenzamos a construir una línea de trabajo que reconocimos como “arquitec - turas de aprendizaje” [6] y que nos acompañó en el transcurso de los

5 La traducción es nuestra.

6 Toda esta experiencia de construcción creativa no hubiera sido posible sin la aguda, rigurosa y provocadora participación de Alejandro Piscitelli.

años siguientes a lo largo de todo un proceso de transformación profunda del proyecto educativo.

Al pensar en el espacio, no pudimos sino construir un puente con el diseño –como campo, como oficio, como metodología y como encuadre epistemológico– para avanzar en dispositivos que nos permitieran materializar las migraciones mentales en procesos de diseño que promovieran el acto de desnaturalizar lo cotidiano y recuperar preguntas poderosas para la transfor - mación escolar.

Entonces, ¿de qué estamos hablando cuando pensamos en la es- cuela como un problema o una oportunidad de diseño? ¿Qué pue - de aportar el diseño en el proceso de comprensión y construcción de modelos de cambio escolar? Y, ¿cómo se relaciona todo esto con las habilidades del siglo XXI?

El diseño como práctica, oportunidad y desafío

La palabra diseño proviene del latín “designare”, y si bien este ori - gen derivó en el español en una nueva palabra, “designar”, diseñar y designar pudieran tener muchas cosas en común.

De acuerdo con la Real Academia Española, diseño signi ca:

1. Traza o delineación de un edificio o de una figura.
2. Proyecto, plan que configura algo.
3. Concepción original de un objeto u obra destinados a la producción en serie.
4. Forma de un objeto de diseño.
5. Descripción o bosquejo verbal de algo.

De alguna manera, el diseño refiere a un plan, una idea mental o material de la construcción de algo, un acto que crea y "designa", atribuye nuevos significados a un objeto, a un problema o a una experiencia. Diseñar involucra pensar en lo que es y lo que no es, en lo que puede ser y en lo que puede transformarse algo. ¿Se diseña con lo que existe o se diseña desde cero? ¿Dónde comienza el diseño: en la identificación de un problema o en el deseo de construir algo nuevo? ¿Se diseña con otros o es un acto creativo personal y singular? Podríamos formular muchas preguntas acerca de los procesos de diseño, y, de hecho, en los últimos años, el diseño, las prácticas mismas involucradas en los procesos de diseño, se ha comenzado a conceptualizar como objeto y como campo de estudio. Lo que nos interesa destacar en este capítulo es que el diseño involucra procesos que nos convocan de manera potente a los educadores:

- El diseño involucra la importancia de resignificar lo que es y pensar lo que puede ser. De alguna manera, el diseño es un acto de "designar" posibilidades.
- El diseño opera sobre la realidad presente, resignifica su pasado y construye para el futuro.
- El diseño es un acto creativo y crítico, requiere pensamiento divergente y convergente, demanda la capacidad de pensar en perspectiva (Maggio, 2018).
- El diseño es una práctica social en la medida en la que interviene para transformar la realidad desde diferentes planos y dimensiones (Brown, 2016; Manzini, 2016).

En síntesis, si pudiéramos revisar nuestras experiencias y prácticas profesionales desde esta perspectiva, los educadores bien podríamos ser diseñadores de nuevas experiencias y realidades escolares. Pensarnos como diseñadores se entrama íntimamente con lo que hemos identi cado como el principio de coherencia, es decir, cultivar en nosotros aquellas habilidades que nos interesa desplegar y desarrollar en la escuela. Muchas de las habilidades, disposiciones y estrategias que hemos mencionado en relación con el diseño se relacionan con algunas de aquellas que hemos identi cado como habilidades del siglo XXI (Maggio, 2018) o derechos del aprendizaje en el siglo XXI (Rivas, 2017). Entonces, en palabras de Mariana Maggio en el documento básico del foro del año 2018: “Evidentemente si nosotros, docentes, nos pensamos como sujetos culturales parece lógico que busquemos cultivar aquellas habilidades que hemos de nido como importantes en relación con nuestros estudiantes” (Maggio, 2018). Pensar el cambio escolar desde el diseño nos ofrece esta oportunidad.

Si pudiéramos revisar nuestras experiencias y prácticas profesionales desde esta perspectiva, los educadores bien podríamos ser diseñadores de nuevas experiencias y realidades escolares.

Entonces, pensarnos como diseñadores implica un reposicionamiento que demanda de nosotros comprender algunas dimensiones importantes vinculadas con el diseño.

En años recientes, hemos presenciado en el campo educativo en general, y en el de la tecnología educativa en particular, el surgimiento de una nueva forma de pensar los procesos de cambio y construcción de sentido en el desarrollo de intervenciones educativas innovadoras. Nos referimos a la investigación de diseño y al

pensamiento de diseño como marcos de acción y construcción de conocimiento pedagógico. Convergen en esta perspectiva teóri - co-metodológica desarrollos provenientes tanto de los estudios acerca de la cognición y el aprendizaje (Brown, 1992; Collins, 1999; Bereiter, 2002), como de la construcción de proyectos de tecno - logía educativa (Edelson, 2002), y de los trabajos de diseñadores, ingenieros y arquitectos que, desde otros campos, construyen y conceptualizan procesos de cambio e innovación con profundas implicancias sociales, culturales y políticas (Stanford IDEO Lab).

Dimensiones del diseño desde una perspectiva educativa

Distinguimos aquí dos dimensiones del diseño desde una mirada educativa: el pensamiento de diseño como aproximación y meto - dología para la resolución de problemas y la innovación, y la in - vestigación de diseño en educación.

El pensamiento de diseño[“...] es, ante todo, una actitud, una mentalidad que se implementa a través de metodologías de ´diseño centrado en las personas´.

Por un lado, el pensamiento de diseño “ [...] es, ante todo, una actitud, una mentalidad que se implementa a trav és de me- todolog ías de ´diseño centrado en las personas´. Este tipo de mentalidad de trabajo sirve para hallar soluciones novedosas y con impacto en problemas difusos o complejos, cuya ra íz no está clara y suele tener muchas aristas. Al n y al cabo, innovar es resolver problemas o con ictos de una forma creativa, ya sea diseñando una nueva aproximaci ón disruptiva o incremental de sistemas, procesos, productos o servicios, que den respues - ta a una necesidad del usuario nal, de las personas. La aplica -

ción del ´Pensamiento de dise ño´ implica la utilizaci ón práctica del pensamiento cr ítico convergente, y del pensamiento creativo divergente. Es un proceso que no es lineal, sino circular e itera - tivo : no es necesario comenzar siempre en la misma fase pero una vez recibido el insumo de la retroalimentaci ón del prototi - po y piloto, se regresa a fases anteriores para a nar el dise ño y converger en una soluci ón lo más e caz posible. Fomenta la in - vestigaci ón y el ensayo rápido, por medio de una cultura de pro - totipado para que se falle pronto y en peque ño" (Pardo Pachón).[7]

Esta foto de autor desconocido está bajo licencia CC BY-NC-ND.

Existe mucha literatura y material sobre el pensamiento de di - seño vinculado con la educación.[8] Muchos de estos recursos constituyen herramientas para la implementación metodoló -

7 "Pensamiento de Diseño: ¿Puede un concepto de diseño e ingeniería industrial aplicarse a la educación para promover las habilidades del ciudadano del siglo XXI?. Por Ana María Pardo Pachón.

8 Ver como ejemplo: Edutopia: https://www.edutopia.org/topic/design-thinking y Design Thinking para Educadores: https://innovationforsocialchange.org/guia-de-pensamiento-de-diseno-design-thinking-para-educadores/

gica de este marco de trabajo en los procesos de innovación en las escuelas. El carácter preeminentemente instrumental que han asumido estas propuestas no siempre repara en la importancia de anclar los procesos de cambio en culturas institucionales que acojan y cultiven el error y la experimentación como parte de sus mecanismos de aprendizaje organizacional, y por ello pueden correr el riesgo de quedar meramente en intentos renovados de desarrollar experiencias innovadoras aisladas. Pero cuando estas estrategias son parte de dispositivos más amplios y sistémicos para pensar el cambio escolar, encierran un potencial valioso para recuperar lo que podemos llamar el capital creativo de la escuela, es decir, todo aquello que sabemos hacer, nos gusta hacer y hacemos bien. Ese puede también ser el punto de partida para la identificación de problemas de diseño que se nutran de nuestras experiencias para reformularlas y/o diseñar otras nuevas.

Pero cuando estas estrategias son parte de dispositivos más amplios y sistémicos para pensar el cambio escolar, encierran un potencial valioso para recuperar lo que podemos llamar el capital creativo de la escuela.

En síntesis, cuando enmarcamos al pensamiento de diseño en una mirada sistémica y profunda del cambio escolar, este reconoce que los sujetos son agentes de cambio, que el sentido que le atribuyen a sus experiencias representa un punto de partida sustancial para cualquier transformación, que las soluciones a los problemas complejos nunca son de nitivas y que el cambio a lo largo del proceso de transformación es la constante. Diseñar el futuro de la escuela es la tarea más interesante, más urgente y más apasionante que hoy nos convoca. Y debemos encararla desde el reconocimiento de la complejidad y la incertidumbre, dos dimensiones con las que nos

permite trabajar precisamente el pensamiento de diseño. En palabras de Morin: [9]

> De este modo, la respuesta a las incertidumbres de la acción está constituida por la buena elección de una decisión, por la conciencia de la apuesta y la elaboración de una estrategia que tengan en cuenta las complejidades inherentes a sus propias nalidades, que en el transcurso de la acción pueda modi car se en función de los riesgos, informaciones y cambios de con texto y que pueda considerar un eventual torpedeo de la acción cuando esta hubiese tomado un derrotero nocivo. Por eso, se puede y se debe luchar contra las incertidumbres de la acción, se puede incluso superarlas a corto o mediano plazo, pero na die pretendería eliminarlas a largo plazo. La estrategia, como el conocimiento, es la navegación en un océano de incertidumbres entre archipiélagos de certezas (Morin, 2001, pág. 124).

Cuando Morin habla de la estrategia y de las acciones, yo pienso en el conjunto de decisiones que encierra un diseño. Para ser más precisa, pienso que el diseño, un diseño, puede ser entendido como un conjunto de decisiones que, sustentadas en nuestras interpretaciones, experiencias y conocimientos, dan cuenta de por qué hemos llegado a diseñar tal o cual experiencia, material o proyecto. Tener claras esas decisiones y sus fundamentos nos permite reformularlas o recalibrarlas cuando resulta necesario, siempre en el contexto de la complejidad y la incertidumbre a la que re e re Morin. Pero el horizonte del diseño como un conjunto de decisiones cultural, histórica, política y pedagógicamente situadas es una visión potenciadora de nuestra capacidad de transformar la escuela: navegando en un océano de incertidumbres, siempre

9 Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.

podemos trabajar en la formulación de nuevos archipiélagos de decisiones.

Yo estoy convencida de que la tarea de transformar la experiencia escolar para hacerla emocionalmente convocante e intelectual - mente desa ante para nuestros alumnos es compleja, pero posi - ble. También estoy convencida de que los mecanismos y disposi - tivos de acción necesarios para llevarla a cabo deben incorporar las mismas transformaciones que reconocemos en la cultura con - temporánea. En otras palabras, no podemos continuar intentan - do cambiar la educación con las mismas estrategias del pasado. La educación que debemos imaginar e inventar también requiere de un movimiento complejo de nuestra parte que nos permita re - colocarnos ante el escenario de la cultura contemporánea, desa - rrollando nuevas capacidades para pensar la práctica pedagógica desde nuevas perspectivas. Este movimiento es posible cuando nos asumimos sujetos de cambio y protagonistas del despliegue de nuevos diseños educativos. Docentes, alumnos, la comunidad educativa en su conjunto, debemos pensarnos como diseñadores de una educación que requiere creatividad, convicción y mucho trabajo para ser reinventada.

La tarea de transformar la experiencia escolar para hacerla emocionalmente convocante e intelectualmente desa ante para nuestros alumnos es compleja, pero posible.

Decíamos también que el diseño se ha vinculado con la educación desde lo que se reconoce como la investigación de diseño. Esta representa no solo una metodología de intervención y desarrollo, sino también, y fundamentalmente, una perspectiva epistemo - lógica en relación con la construcción de conocimiento acerca del aprendizaje, la enseñanza y el cambio educativo.

Los orígenes de esta perspectiva en el ámbito educativo pue - den ser rastreados en los trabajos de Ann Brown y Allan Co - llins quienes, preocupados por comprender los procesos de aprendizaje de los alumnos en contextos reales de enseñanza y aprendizaje, se trasladaron del laboratorio al aula para condu - cir e investigar intervenciones didácticas que promovieran pro - cesos cognitivos complejos. Desde entonces y hasta la fecha se han producido numerosos esfuerzos por conceptualizar el sig - nificado y los alcances de este tipo de trabajos en el campo de la investigación educativa. Las últimas décadas han sido espe - cialmente prolíficas en este sentido. Educadores, investigado - res y expertos en diseño y tecnología han encontrado en este marco de investigación y desarrollo un encuadre fértil para es - tudiar no solo las implicancias de las mediaciones tecnológicas y nuevos artefactos culturales en la enseñanza y el aprendiza - je, sino también el proceso mismo de diseño como dispositivo para la construcción de conocimiento colaborativo en equipos multidisciplinarios y el desarrollo de innovaciones sustentables (Donolo y Rinaudo, 2010).

La noción de investigación de diseño, entonces, implica una postura epistemológica que recupera la dialéctica relación en - tre la acción y la reflexión, sustentadas y orientadas hacia el reconocimiento de oportunidades de transformación y cambio en diferentes esferas de la práctica educativa. A su vez, este marco de trabajo y construcción de conocimiento pedagógi - co recupera la centralidad de los educadores como agentes de cambio, abriendo camino hacia una cultura de la experimenta - ción informada y la innovación sustentable.

Hay en todo este planteo una línea que atraviesa la argumen - tación de este documento: el reto que enfrentamos demanda

de nosotros la capacidad de actuar como agentes de cambio y de diseño. Esta mirada de diseño implica un reposicionamien - to social, cultural y político de los actores y protagonistas que día a día hacemos la escuela, tanto en el plano de nues - tras experiencias cotidianas como en el plano de los marcos políticos y pedagógicos que atraviesan nuestros límites y po - sibilidades.

Diseño y cambio escolar profundo

En el documento básico del foro del 2017, Axel Rivas sostiene que “innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos” (Rivas, 2017). Comparto con profunda convicción esta afirmación, pero agregaría, también, “el deseo de enseñar y de aprender de los maestros”. En definitiva, nuestras escuelas parecen haber cancelado el deseo o el reconocimiento de que es posible ha - cer de la experiencia escolar una experiencia emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante para todos los que vivimos la escuela día a día.

Cuando Axel habla en el mismo documento de “alterar el orden escolar” identi ca dicho orden con lo que él llama “la matriz esco - lar tradicional” (Rivas, 2017, pág. 20) y la contrasta con una nueva matriz. La matriz escolar tradicional está organizada alrededor de cuatro grandes dimensiones: [10]

10 Se recomienda ver el diagrama de las dos matrices desarrolladas por Axel Rivas en el Documento Básico del Foro del 2017, págs. 22 y 23.

1. El para qué del sistema, sus fines, el currículum en su sentido amplio, el qué se busca que aprendan los alumnos.
2. La organización del sistema.
3. Las pedagogías o prácticas de enseñanza dominantes.
4. Los motores o fuerzas de aprendizaje de los alumnos.

Creo que pensar en términos de la matriz es una forma de comenzar a pensar en la escuela como un diseño histórico y cultural. En palabras de Axel: "La ´matriz´ es un término que sintetiza y facilita la comunicación condensada de un conjunto de reglas, rituales y dispositivos que conformaron la educación tradicional desarrollada de manera masiva desde fines del siglo XIX y extendida en todo el mundo en el siglo XX" (Rivas, 2017, pág. 20).

A mí me gustaría ofrecer otra forma de pensar ese orden, otra mirada sobre esa matriz, lo que yo denomino el "núcleo duro" de esa gramática escolar que parece tan difícil de ser penetrada y a veces resulta impermeable a los cambios. Esta otra forma de pensar la gramática escolar hace un zoom in, un foco más específico en la dimensión de la escuela como problema de diseño, piensa la experiencia escolar como un conjunto de decisiones que, entramadas unas con otras, habilitan cierto tipo de vivencias y cancela otras. Este "núcleo duro" está compuesto por las siguientes cinco dimensiones: [11]

11 El trabajo de conceptualización de lo que denomino el "núcleo duro" y las estrategias de trabajo para el cambio escolar profundo que de él se desprenden ha sido parte del apasionante desafío de transformar la experiencia escolar en el Colegio Hebreo Maguen David de la Ciudad de México, junto a un equipo maravilloso de colegas y voluntarios que, como yo, se embarcaron con convicción y compromiso, en la aventura de imaginar y diseñar una educación emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante. A todos ellos debo agradecer la confianza por la oportunidad de aprender y de documentar lo que construimos.

CURRÍCULO
ESPACIOS
TIEMPO
EVALUACIÓN
VÍNCULOS

El tiempo: re ere a la forma de organizar el ciclo escolar, las horas de clase (su cantidad, duración y organización a lo largo del día), la distribución de recreos y períodos vacaciona - les, el tiempo de estudio fuera de la escuela, las relaciones en - tre el tiempo que compartimos y las experiencias educativas en tiempos asincrónicos, entre otras.

El espacio: re ere a la manera de organizar los lugares de enseñanza y aprendizaje, a los espacios para el encuentro, las características de un salón de clase, el mobiliario, los espacios habilitados para el descanso, la estética del entorno y el espacio virtual en el que también acontecen encuentros educativos.

El currículo: re ere a la organización del conocimiento en asignaturas escolares, a la secuenciación y progresión de estas, a lo considerado sustantivo y lo super uo en relación con lo que debe ser enseñado y aprendido, a lo que no se dice, pero se aprende y a la forma en la que todo esto acontece.

La evaluación: re ere a dar cuenta de lo aprendido y los mecanismos para acreditarlo, a los procesos de revisión y aná - lisis de la enseñanza y a las prácticas que se utilizan (o no) para re exionar sobre las experiencias de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Los vínculos: re ere a la con guración de las relaciones que se despliegan en la escuela, la agrupación de los alumnos por edad, las interacciones consideradas apropiadas y las rela - ciones con la autoridad. El grado de participación de las fami - lias, los vínculos con la comunidad y otras relaciones que pue - den o no ser construidas desde la escuela, entre otras.

Como decía anteriormente, estas cinco dimensiones se encuentran en el núcleo duro de la conformación de la experiencia educativa que constituyen lo escolar y tienen su correlato en perspectivas pedagógicas y modos de enseñar y aprender que se han sostenido a lo largo de los años. Es una representación complementaria, tal vez más especí ca en términos de las experiencias escolares, de la matriz que propone Axel Rivas en el documento básico del foro del 2017.

Si nos proponemos transformar la experiencia escolar para hacerla emocionalmente convocante e intelectualmente desa ante para las nuevas generaciones, es necesario revisar este diseño de escuela, recon gurando estas cinco dimensiones para dar lugar a nuevas y transformadas experiencias escolares. Se trata así de pensar otras maneras de organizar el tiempo, el espacio, el currículo, la evaluación y los vínculos de manera que, tomando nuevas decisiones sobre estas dimensiones, podamos diseñar otra con guración de lo escolar. La transformación de la experiencia escolar implica poder imaginar una escuela en la que las cinco dimensiones del núcleo duro se organicen alrededor del aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, reconociendo los nuevos e inéditos modos de pensar, construir conocimiento y relacionarse de los niños y jóvenes del siglo XXI en el marco de la cultura digital. En síntesis, se trata de diseñar una escuela que habilite y dé lugar a nuevos modos de aprender.

Una interesante manera de pensar el cambio escolar es mirar nuestras organizaciones educativas como un conjunto de decisiones alrededor de estas cinco dimensiones del núcleo duro de la escuela y transformar cada una de ellas en una serie de preguntas, como, por ejemplo:

EL TIEMPO. ¿Cómo se vive el tiempo en nuestra escuela? ¿Corremos de materia en materia o tenemos tiempos vinculados con los proce - sos que involucran los proyectos y las tareas del aprender? ¿Hay tiem - pos para el trabajo colaborativo entre docentes y resulta este tiempo bien aprovechado? ¿Cuánto tiempo destinamos al trabajo pedagógico y cuánto a otro tipo de tareas? ¿Es su ciente el tiempo que tenemos para las prioridades de nuestro proyecto educativo? Las jornadas es - colares, ¿son siempre iguales desde la perspectiva del tiempo o varían en función de los proyectos que encaramos a lo largo del año? ¿Cuán- tas oportunidades hay en la escuela para que los alumnos tomen deci - siones acerca de cómo organizar su tiempo? ¿Y los docentes?

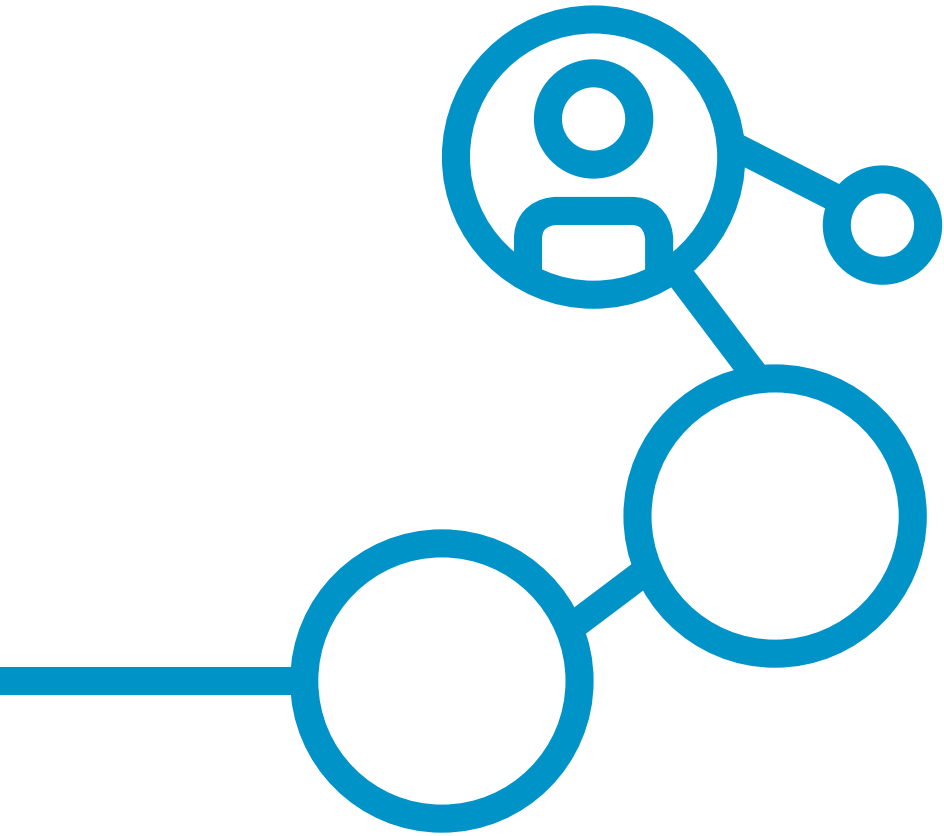
EL ESPACIO. ¿Dónde de enseña y se aprende en la escuela? ¿Tra- bajamos siempre en los mismos espacios? ¿Cómo organizamos nuestros espacios de trabajo pedagógico? ¿Qué lugar hay para el cuerpo y el movimiento en nuestras propuestas didácticas? ¿Quiénes pueden tomar decisiones acerca de la organización del espacio en nuestras escuelas? ¿Qué dice de nuestro proyecto edu- cativo el espacio que habitamos? ¿Qué señales hay en el espacio acerca de los valores pedagógicos que sostenemos? ¿Qué relacio- nes hay entre el adentro y el afuera del aula?

EL CURRÍCULO. ¿Qué consideramos importante aprender en la escuela? ¿Cómo se organiza el conocimiento escolar? ¿Qué dispo- sitivos curriculares y qué estrategias didácticas diseñamos para el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué valores y concepciones peda- gógicas encierran esas estrategias y dispositivos? ¿Qué relación existe entre nuestras declaraciones y nuestras prácticas en el plano didáctico? ¿Es la escuela un espacio de producción de co- nocimiento? ¿Qué márgenes de libertad tienen los alumnos para tomar decisiones sobre qué, cómo y cuándo aprender?

LA EVALUACIÓN. ¿Qué representa la evaluación de los aprendizajes en nuestro proyecto educativo? ¿Qué prácticas, tiempos y espacios reflexivos existen en la escuela para la retroalimentación? ¿Cuáles son los dispositivos y las estrategias privilegiadas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y qué dicen estas sobre nuestras concepciones y valores pedagógicos? ¿Hay coherencia entre lo que pensamos sobre la enseñanza y el aprendizaje y nuestros modos de evaluar?

LOS VÍNCULOS. ¿Cuál es el lugar de la autoridad en la escuela? ¿Qué vínculos se cultivan y cuáles se invisibilizan en la escuela? ¿De qué modo se agrupan los alumnos y los docentes para enseñar y aprender? ¿Cuál es el vínculo de la escuela con las familias, con la comunidad y con otras organizaciones? ¿Qué dicen estos vínculos de nuestro proyecto educativo?

Estos interrogantes son solo un ejemplo del modo en el que las dimensiones del núcleo duro de la escuela pueden ser convertidas en un dispositivo de análisis de las decisiones de diseño que constituyen la experiencia escolar que promueven nuestras instituciones. A través de este análisis podemos comenzar a mapear la distancia entre nuestros esfuerzos de transformación y las prácticas cotidianas de la escuela. En cualquier caso, de lo que se trata es de hacer visible, explicitar, las decisiones que sustentan nuestros diseños educativos, tomar conciencia de sus contradicciones y tensiones con las prácticas y reorientar nuestros diseños. En otras palabras, operar con, desde y dentro del núcleo duro es el comienzo de una tarea profunda de rediseño escolar.



3

Dispositivos de innovación inmersiva y habilidades del siglo XXI

Transformar la experiencia escolar para que la misma resulte emocionalmente signi cativa e intelectualmente desa ante en tiempos de cambio constante sólo es posible cuando la cultura or - ganizacional de la escuela acompaña estos esfuerzos de cambio e innovación de manera sistemática y sostenida. El cambio escolar profundo, y lo que hemos denominado la “innovación inmersiva”, es posible cuando nuestras organizaciones escolares habilitan y deliberadamente diseñan dispositivos de trabajo que, de manera conjunta, construyen sinergia para la transformación de la cultura de trabajo pedagógico, y, por ende, de las experiencias escolares que la escuela es capaz de imaginar y de concretar.

Se trata de construir una cultura organizacional y pedagógica en la que, como profesionales de la educación, desarrollamos la capa - cidad de problematizar nuestras prácticas y re exionar continua - mente sobre la pertinencia y signi catividad de las experiencias formativas que construimos para nuestros alumnos. Así, nuestra comunidad profesional se reconoce con plena capacidad para transformar la realidad, entendiendo la tarea educativa como un permanente proceso de diseño y rediseño, sensible a las transfor - maciones del contexto y a las necesidades de los alumnos.

Para cultivar estas capacidades y permitir que la escuela se pon - ga en clave de cambio, crezca y evolucione de manera permanen - te, es necesario integrar dentro de la propia organización escolar ciertas condiciones y dispositivos estratégicos que favorezcan una mirada abierta y crítica sobre el despliegue de su proyecto educativo; es decir, una mirada vigilante y atenta que favorezca un “hackeo” escolar constante y constructivo.

El “hackeo escolar” re ere a aquellas disposiciones, actitudes y ac - ciones que tienden a problematizar la experiencia escolar, desnatu -

ralizando aquellas prácticas que han perdido sentido y construyen - do nuevas estrategias pedagógicas que favorecen una educación emocionalmente signi cativa e intelectualmente desa ante.

En este capítulo me interesa describir y explicar cuáles pueden ser algunas de estas condiciones y los dispositivos estratégicos que, integrados a nuestras culturas organizacionales, permitan el cre - cimiento y enriquecimiento constante del proyecto educativo en clave de cambio. Para los efectos de su presentación, identi co tres grupos de condiciones y dispositivos:

- Condiciones y dispositivos estratégicos de trabajo para la construcción de un liderazgo distribuido.
- Condiciones y dispositivos estratégicos de trabajo para la construcción de una cultura pedagógica re exiva.
- Condiciones y dispositivos estratégicos de trabajo para la for - mación y el desarrollo profesional docente.

A continuación, analizaremos cada una de estas condiciones y las estrategias que involucran.

1 Condiciones y dispositivos estratégicos de trabajo para la construcción de un liderazgo transformador y distribuido, o… “el cambio escolar profundo será en equipo o no será” .

El desafío de educar en el siglo XXI y de diseñar una escuela capaz de atenderlo sólo puede ser encarado trabajando en equipo. En - tendemos la organización escolar como un escenario en el que se despliegan una compleja red de relaciones en la que cada miembro es un ser reconocido y respetado en su individualidad, parte esen - cial de la inteligencia colectiva que nutre y alimenta el desarrollo y el aprendizaje de todos y cada uno. Desde esta perspectiva, la

cultura organizacional del trabajo pedagógico es una oportunidad para el despliegue de la inteligencia colectiva. Esta inteligencia colectiva, lejos de fusionar las inteligencias individuales, representa un proceso de crecimiento, de diferenciación y de reactivación mutua de las singularidades (Pierre L évy, 2004) [12].

En este sentido, la escuela se piensa como una red de relaciones y cultiva el desarrollo de equipos como sustrato de la inteligencia colectiva, reconociendo la fundamental importancia de la trama vincular que sostiene la capacidad de ser y hacer con otros, de aprender de todos y de movilizar una diversidad de oportunidades de conexión e identificación con modelos de ser y de pensar, dentro y más allá de la escuela.

La escuela se piensa como una red de relaciones y cultiva el desarrollo de equipos como sustrato de la inteligencia colectiva.

Los equipos de trabajo son así, nodos que van articulando un proyecto educativo institucional, generando condiciones profundas de trabajo colegiado para el cambio y la transformación.

Lejos de la creencia común de que los equipos de trabajo se generan una vez que la gente se junta con buena voluntad para trabajar con otros, los equipos se construyen con deliberado esfuerzo y trabajo, atendiendo a las relaciones entre las personas y a las tareas que deben ser llevadas a cabo de manera armoniosa e integrada, desarrollando estrategias para la consecución eficiente de las metas y objetivos establecidos por la escuela en su proceso de transformación.

12 Pierre Levy (2004) La Inteligencia Colectiva. Por una antropología del ciberespacio. Publicado por la Organización Mundial de la Salud. Ver: https://goo.gl/niDnUJ - Último acceso 2/12/2017.

Para construir verdaderos equipos de trabajo, considero que pri - mero es preciso asumir un modelo de liderazgo extenso o distri - buido (Harris, 2000) [13] según el cual “tanto los directivos como los docentes y todo el personal de la comunidad educativa juegan de algún modo un papel de líderes, comparten responsabilidades, toman decisiones necesarias y asumen los riesgos consecuentes. Se trata de reconceptualizar el liderazgo como una función acti - va, participativa y colegiada, más que una delegación de arriba hacia abajo.” (Murillo y Krichesky, 2014) [14] .

Para construir verdaderos equipos de trabajo, considero que primero es preciso asumir un modelo de liderazgo extenso o distribuido (Harris, 2000)

Desde esta perspectiva de liderazgo se reconoce la capacidad de cada miembro de la comunidad escolar de ser y actuar como agen - te de cambio. Cabe mencionar que la noción de liderazgo distri - buido supone mucho más que la mera delegación de tareas y fun - ciones. El liderazgo distribuido “implica un cambio radical en la cultura escolar, que entraña el compromiso y la implicación de to - dos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcio - namiento y la gestión de la escuela.” (Murillo y Krichesky, 2014).

En este contexto, la cultura escolar apuesta al desarrollo de todos y cada uno de los miembros de su comunidad profesional, ofreciendo espacios de crecimiento desde una mirada que los reconoce como agentes protagonistas de la vida institucional. Es desde este reco - nocimiento que se identi ca la construcción de diversos equipos de

13 Harris, A. Y Young, J. (2000) Comparing school improvement programs in the United Kingdom and Canada: Lessons learned. School Leadership and Management, 20(1).

14 Murillo, F.J,. y Krichesky, G. J. (2014) Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, E cacia y Cambio en Educación. 13(1), 69-102.

trabajo que interactúan dentro de una ecología de interacciones que constituyen la vida cotidiana de la escuela.

Desde la perspectiva del liderazgo distribuido no se desconoce la importancia del rol directivo, sino más bien, se reconceptualiza su función como estrechamente vinculada con el desarrollo del lide - razgo de sus equipos de trabajo.

> "...El directivo identifica, establece acuerdos y metas de - seables, estimulando y desarrollando un clima de colabora - ción, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las partes. Exige la asunción de un papel más profesional por parte del profesorado [y de toda la comunidad escolar], quien asume funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos (Elmore, 2010). El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, asumi - do por distintas personas según sus competencias y momen - tos. En esta nueva visión, la principal tarea del director es menos gestionar y más desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación." (Muri - llo y Krichesky, 2014).

El director desarrolla a sus equipos mientras sigue asumiendo la responsabilidad por la toma de decisiones que orientan el proceso de transformación escolar del que todos participan.

Trabajar en una organización escolar que se transforma desde su noción de liderazgo y la construcción de equipos, implica:

- La toma de decisiones basada en un proceso colegiado de dis - cusión y análisis, con claridad acerca de quienes deciden qué, porqué y cómo lo hacen.

- La con anza de que cada miembro de la comunidad escolar es capaz de desarrollar su trabajo de manera responsable y coor - dinada con su equipo y con todos los equipos del colegio.
- La responsabilidad de trabajar con un amplio margen de liber - tad y creatividad.
- El compromiso con la rendición de cuentas re exiva y rigurosa.

En este sentido, resulta fundamental construir encuadres claros y consistentes; es decir, espacios sistemáticos de trabajo que per - mitan anticipar, planear, dialogar y accionar en cada una de nues - tras áreas de trabajo.

Muchas veces sentimos que si no estamos en “la trinchera” y en la “acción vertiginosa” no estamos trabajando.

Si hay algo que hacemos quienes nos dedicamos a la gestión esco- lar es participar en un sinnúmero de reuniones. Estos espacios no suelen estar diseñados con la su ciente claridad y sistematicidad de manera de poder destinar tiempos al pensamiento re exivo y estratégico que el cambio escolar demanda. Como decimos en el campo, “nos come la operación y lo emergente” . Esto que ya es un lugar común y conocido de la experiencia de vivir y trabajar en la escuela, también puede ser transformado si prestamos aten - ción a la cultura organizacional. Muchas veces sentimos que si no estamos en “la trinchera” y en la “acción vertiginosa” no estamos trabajando. Yo creo que podemos hacer eso y muchas veces es ne- cesario que lo hagamos, pero también creo que la experiencia es - colar acumulada nos ha hecho internalizar esa forma de gestión como inevitable.

No pongo en duda que la escuela es vertiginosa y que diariamente estamos enfrentados con una multiplicidad de situaciones, problemas y decisiones que tomar. Lo sé, lo vivo en mi propia experiencia de gestión: más demandas que tiempo. Sin embargo, pensar en todo esto en clave de cambio escolar me ha hecho comprender que también la forma de gestionar, nuestros modos de trabajo, son el resultado de una interpretación de lo que es “dirigir” la escuela, y que estas interpretaciones pueden transformarse a través de un análisis profundo de nuestro rol y su sentido en una escuela que nos necesita para ser re-diseñada.

Entonces, también resulta fundamental que “ hackemos” nuestras reuniones de trabajo para asegurarnos de que en las mismas comencemos a modelar aquellas habilidades re exivas que deseamos cultivar en toda la organización escolar. Esto es, cultivar en nuestros modos de trabajar en equipo el pensamiento divergente, la creatividad, la resolución de problemas de manera colaborativa y la comunicación asertiva. Avanzar por el diseño de espacios y equipos de trabajo desde esta perspectiva, es comenzar a construir un lenguaje común que acompaña la transformación de la cultura escolar, y desde allí un lenguaje fértil para nuevos modos de hacer y de pensar la escuela…metáforas del cambio.

En suma, la dimensión más importante y compleja, la más relevante y necesaria en la permanente tarea de rediseñar la escuela, es la dimensión de lo humano. Es la gente que hace la escuela y la gente que imagina lo que escuela puede ser, la que cotidianamente se compromete con la visión de una escuela distinta. Para que todas estas personas que constituyen nuestra comunidad escolar puedan llevar a cabo su trabajo, necesitamos cultivar una cultura organizacional que recupere sus capacidades de cambio y lideraz-

go, construyendo oportunidades de desarrollo individual y colec - tivo, e invirtiendo en el talento de todos y cada uno.

2 Condiciones y dispositivos estratégicos de trabajo para la construcción de una cultura pedagógica re exiva.

Una cultura organizacional escolar basada en el liderazgo distri - buido y la construcción de equipos no estaría completa si no in - corporáramos en la misma la centralidad de la dimensión pedagó - gica. El liderazgo distribuido y los equipos de la escuela necesitan trabajar de manera articulada para construir una cultura al servi - cio de la enseñanza y el aprendizaje signi cativo. En este sentido, creo que hay tres prácticas centrales que permiten construir una cultura organizacional centrada en la dimensión pedagógica de la escuela (Romero, 2017)[15]:

a. La construcción de una visión compartida del cambio escolar que permita generar entusiasmo para que cada miembro de la comunidad escolar, desde su lugar, se haga cargo de llevarla adelante.
b. La búsqueda del equilibrio entre la cohesión/consenso y el de - sarrollo del pensamiento crítico/divergente en la comunidad escolar.
c. La distribución de responsabilidades y delegación de tareas, reconociendo la pericia necesaria para cada caso.

Es a través de estas prácticas en el marco de la cultura organizacio - nal de la escuela que es posible desarrollar de manera sistemática

15 Romero, C. (2017) El director como factor estratégico de mejora escola. En: “Ser Director II”. Buenos Aires: Aique.

y constante una práctica pedagógica re exiva. Se trata de generar las condiciones que permitan a los diferentes equipos de trabajo hacerse cargo de llevar adelante la revisión del proyecto educativo, encarando de manera rigurosa un análisis de sus acciones para el aprendizaje organizacional, el cambio y el rediseño escolar.

Para que esta cultura pedagógica re exiva pueda desplegarse en el trabajo cotidiano de la escuela, existen algunas condiciones y dispositivos estratégicos necesarios, entre los cuales destaco:

a El asesoramiento externo, o…" extranjeros en la propia tierra"

Tradicionalmente, las instituciones escolares han trabajado con el modelo de "capacitaci ón o formaci ón en servicio". Esto es, cursos, talleres o conferencias que, siguiendo las necesidades de los docentes del colegio, se presentan para ofrecer oportunida - des de conocer y desarrollar nuevas estrategias pedag ógico-di - dácticas. Sin desmerecer el valor de estas instancias formativas, la experiencia documentada en relaci ón con estas estrategias de desarrollo profesional da cuenta de que los cursos y capaci - taciones se traducen en mejores explicaciones te óricas pero en escasas transformaciones efectivas de la pr áctica. Hoy sabemos que para que la transferencia de aprendizajes hacia las aulas se produzca es necesario promover una pr áctica docente reflexiva que favorezca el an álisis de lo "que se sabe, se dice y se hace"[16]. En este sentido, se trata de dise ñar estrategias de aprendizaje situado en las pr ácticas docentes para la transformaci ón de di- chas prácticas.

16 Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.