



XIV Foro
Latinoamericano
de Educación

Lila Pinto

Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI

Documento básico





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.

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.

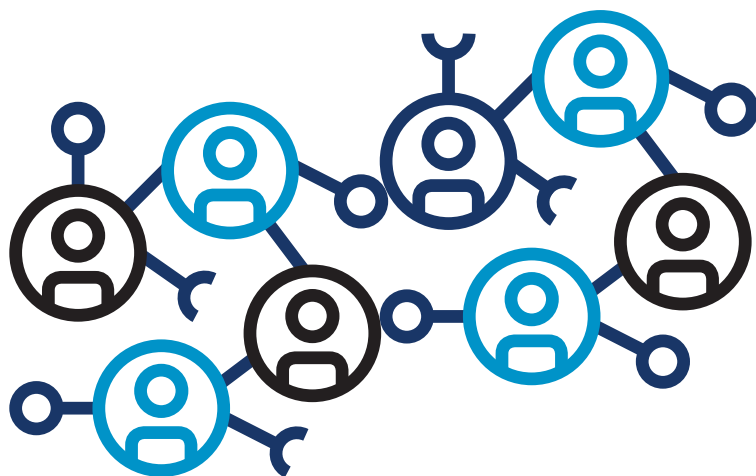
Este libro se terminó de imprimir en el mes de junio de 2019 en Grafisur.com,
Crespo 3393, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.



XIV Foro Latinoamericano de Educación

Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI

Documento básico



ÍNDICE

Presentación

p. 7

1

Migraciones mentales

p. 13

4

Migraciones mentales II: pensar con los colegas

p. 87

2

La escuela como problema de diseño

p. 39

5

Epílogo

p. 126

3

Dispositivos de innovación inmersiva y habilidades del siglo XXI

p. 63

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 oficio 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 oficio 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 significativa e intelectualmente desafiante (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 significa 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 significar 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 reflexión 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 reflexión 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.

Abbot
Caden
Affinity

Abbotlet
Journal

Sip
900





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 paradójica 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 oficio “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 metáfora², 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 refiero 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 marcos de pertenencia sociales, ideológicos, académicos y políticos. El sentido, como construcción narrativa que da significado a lo que hacemos y a cómo lo hacemos, se construye, reconstruye y transforma en el escenario cultural de intercambios y relaciones que enmarcan 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 refiere 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 configura y da sentido a las vivencias y emociones de quienes conformamos una comunidad educativa, manifiesta hoy desacomodos y desafíos, síntomas, tal vez, de desajustes profundos (Sibilia, 2012; Lewkowicz y Corea, 2005). Una y otra vez nos preguntamos por las dificultades 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 prioritarias 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 violencia y malestar se manifiestan de muy diversas formas en acontecimientos 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 entendida aquí como aquella que nos invita a pensar en cómo atender estos 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 cultural, contiene y despliega marcos de desarrollo personal que permiten a la sociedad depositar en ella la expectativa de formar a las nuevas generaciones de ciudadanos y trabajadores del siglo xxi. Muchas cosas que acontecen en el escenario escolar efectivamente permiten confirmar que estas expectativas se cumplen. Sin embargo, muchas de las premisas, ideas y experiencias que la escuela reproduce la distancian en forma significativa de la posibilidad de construir alternativas 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 identificación 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 superficialmente, 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 construcción de sentido en el marco de las culturas escolares, creo que no hemos aún profundizado lo suficiente en los dispositivos, procesos y estrategias que desde la gestión escolar podemos imaginar precisamente para la construcción de un cambio con sentido o darle sentido al cambio en nuestras escuelas. Y me atrevo a pensar, incluso, que no nos hemos dado a la tarea de indagar en las experiencias y vivencias del director y de los equipos de conducción en el despliegue de estas estrategias.

Quisiera, entonces, desde estas reflexiones iniciales, proponerles revisar algunos de los modos en los que nos colocamos, o podemos colocarnos, para pensar el cambio en nuestras escuelas.

Un viaje a Zenobia: comprender la cultura escolar

El punto de partida para esta reflexión es un viaje a Zenobia, una de las ciudades invisibles creadas magistralmente por Italo Calvino en su libro *Las ciudades invisibles* (1972)³. El libro reúne una serie de relatos de viaje que Marco Polo hace a Kublai Kan, emperador 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 observa con melancolía un destino final y trágico para su imperio. Sin embargo, el libro en su conjunto representa una mirada singular y especialmente inspiradora en relación con la experiencia urbana. 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 sobre la ciudad moderna...Creo haber escrito algo como un último poema de amor a las ciudades, cuando es cada vez más difícil vivirlas como ciudades" (Calvino, 1972, págs. 13, 15). Volveremos luego sobre esta metafórica y profunda forma de pensar la experiencia 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, velas, de los que sobresalen roldanas, sedales y grúas.

No se recuerda qué necesidad u orden o deseo impulsó a los fundadores 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 vemos, 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 feliz, 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 flameantes, 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 reflexiones 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 reflexiones 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 significado 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 refiere 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 invitan a recuperar a Zenobia, nuestra escuela, como un espacio-organización con una identidad propia y una cultura singular. Claro, nuestras escuelas comparten con todas las demás una configuración histórica y social que las atraviesa y define en muchos sentidos. 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 configuración inicial de manera cotidiana. Las prácticas, experiencias, significados y posibilidades de acción de los habitantes de Zenobia se encuentran atravesados precisamente por sus experiencias 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 significado de vivir la escuela que es y la que queremos transformar. ¿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. 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 construcción es inconsciente. A fin de cuentas, se trata de un proceso

dinámico, evolutivo, un proceso de aprendizaje. La cultura se estabiliza 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 configura y que da lugar a ciertos modos de hacer, pensar y construir significado.

Desde esta perspectiva, una primera aproximación para pensar el cambio escolar nos coloca ante la tarea de conocer y comprender las diferentes dimensiones que Gather Thuler (2004) menciona e identifica en relación con la cultura institucional. Se trata de pensar nuestras escuelas comprendiendo el entramado complejo de pasado, presente y futuro que las configura y que da lugar a ciertos modos de hacer, pensar y construir significado. Me atrevo 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 emergentes, cuando acompañamos a maestros a pensar sus prácticas, cuando conversamos con los padres de familia, cuando observamos los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos e identificamos las dificultades que debemos resolver, siempre estamos de algún modo operando desde una comprensión de la cultura escolar. Nos movemos con un conocimiento más o menos explícito de cómo es y cómo se hacen las cosas en nuestra escuela. No gestionamos 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 paradójica 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 reflexión 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 fotografiando 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 conocía 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 bandera, siendo la directora de la escuela, me descolocó al grado de tomar cabal conciencia de mi extranjería. Y con todo esta sorpresa y el impacto que ocasionó en mí, la formación era una “formación escolar”, 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 lugar de extranjería se convirtió en fuente de preguntas y cuestionamientos. 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 filosofía y los principios educativos que había leído en el ideario pedagógico del colegio. Comencé a preguntar, a observar, a conversar sobre esto con el equipo directivo del jardín, formulando preguntas y profundizando en estas reflexiones. A las preguntas por las razones sobre la implementación de estas prácticas siguieron otras más vinculadas con el sentido de estas en relación con los propósitos pedagógicos 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 reflexionar 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 refiere 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 fin, 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 determinadas por el espacio, sino como condiciones que suponen movimiento, podemos imaginarnos en el ir y venir de pensar la escuela desde adentro y desde afuera; desde el pasado, el presente 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 sentido que le damos. Recuperando la definición anteriormente citada acerca de la cultura escolar, se trata de ir alterando progresivamente, 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 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).

Podemos hacer esto en el movimiento interno de atender el aquí y el ahora y, a la vez, desarrollar nuestra capacidad para la metaescucha, el metaanálisis, la metapráctica, es decir, la reflexión 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 significa 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 significa 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 reflexiones de sentido mientras gestionamos lo que es y construimos condiciones reflexivas 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 identificar 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 oficio de liderar procesos de cambio y transformación. En esta revisión del rol, del oficio, “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).

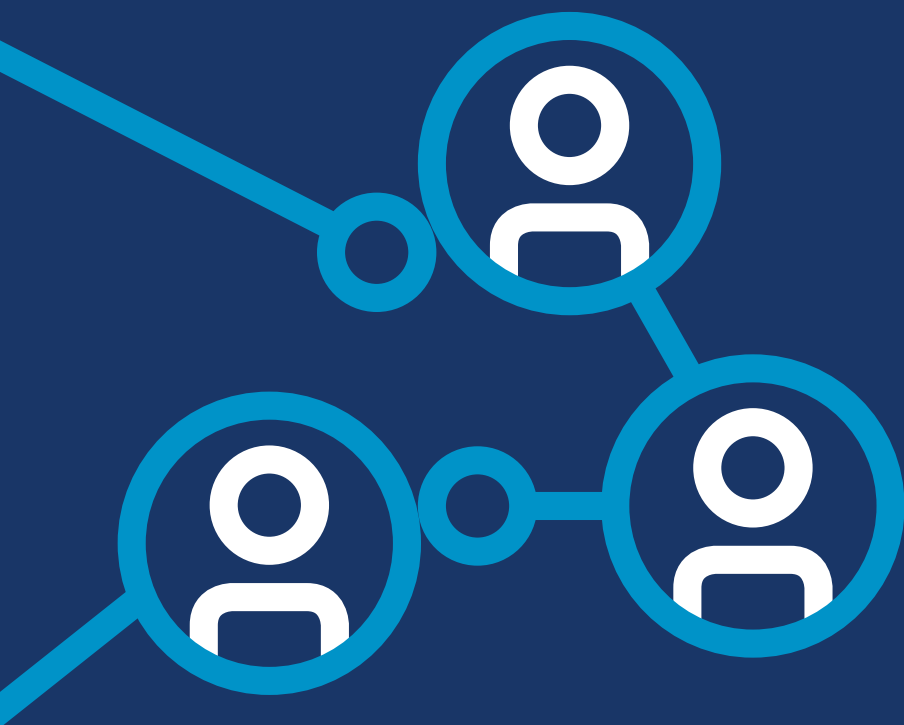
Se trata, así, de hacer visible las grietas, las incoherencias, las tensiones de los proyectos educativos institucionales. Las contradicciones entre lo que decimos ser y lo que somos como instituciones educativas.

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, significamos 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 resignificar 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, significativas 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 reflexión 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 reflexiones giraron hacia otra mirada de la problemática. Estábamos precisamente en el aula. Me detuve a ver "el frente", las otras paredes, las ventanas, los bancos y su disposición, la posibilidad de movimiento y la configuración del espacio. Espontáneamente me surgió irrumpir en la conversación y preguntar, casi como si estuviera hablando 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 comenzamos a reflexionar en la pregunta que, por supuesto, dio lugar a muchas otras preguntas. ¿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? ¿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 perspectiva 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 colgado 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 globales en la escuela, llevando la reflexión hacia la cultura institucional y a cuestionar su capacidad de habilitar este tipo de reflexiones y cuestionamientos. En el fondo, los diseños y la posibilidad de incidir en ellos se inscriben en lógicas de trabajo pedagógico de culturas escolares singulares. Una cita que siempre me ha parecido contundente en este sentido dice: *"Space is the body language of an organization"* ["El espacio es el lenguaje corporal de una organización"]⁵ (Doorley y Witthoft, 2012). Esto es, el espacio refleja los valores, las prioridades y los significados que una organización otorga a los modos de hacer y construir sentido de sus prácticas. Desde esta perspectiva, la reflexión sobre el espacio es también un vehículo para hacer visibles estas dimensiones de la cultura organizacional, reconsiderarlas y reconocernos capaces de transformarlas.

Con esta experiencia acerca del "frente del aula", comenzamos a construir una línea de trabajo que reconocimos como "arquitecturas 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 transformación escolar.

Entonces, ¿de qué estamos hablando cuando pensamos en la escuela como un problema o una oportunidad de diseño? ¿Qué puede 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 origen 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 significa:

- 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 identificado 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 identificado 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 definido 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



DASH Board

1 - Blued Bkgr

Solid Colors

Affinity Designer

Colors

pensamiento de diseño como marcos de acción y construcción de conocimiento pedagógico. Convergen en esta perspectiva teórico-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 tecnología 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).

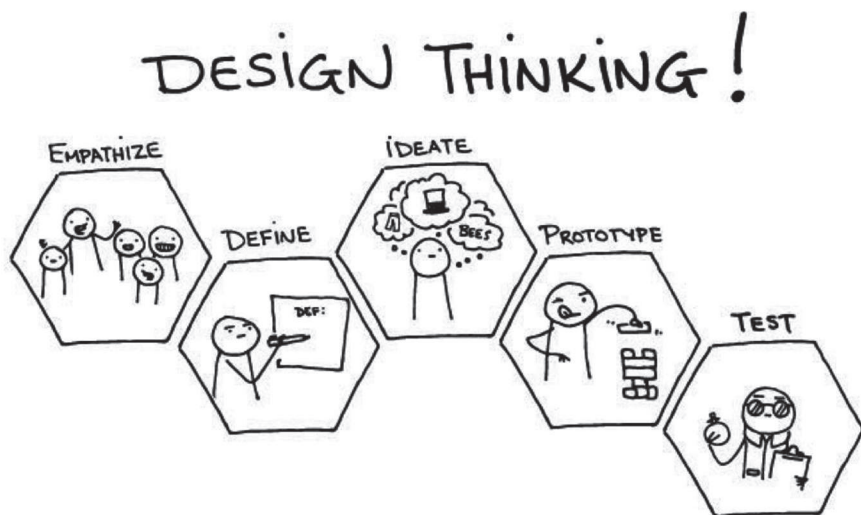
Dimensiones del diseño desde una perspectiva educativa

Distinguimos aquí dos dimensiones del diseño desde una mirada educativa: el pensamiento de diseño como aproximación y metodología para la resolución de problemas y la innovación, y la investigación 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 través de metodologías 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 raíz no está clara y suele tener muchas aristas. Al fin y al cabo, innovar es resolver problemas o conflictos de una forma creativa, ya sea diseñando una nueva aproximación disruptiva o incremental de sistemas, procesos, productos o servicios, que den respuesta a una necesidad del usuario final, de las personas. La aplica-

ción del ‘Pensamiento de diseño’ implica la utilización práctica del pensamiento crítico convergente, y del pensamiento creativo divergente. Es un proceso que no es lineal, sino circular e iterativo : no es necesario comenzar siempre en la misma fase pero una vez recibido el insumo de la retroalimentación del prototipo y piloto, se regresa a fases anteriores para afinar el diseño y converger en una solución lo más eficaz posible. Fomenta la investigación y el ensayo rápido, por medio de una cultura de prototipado para que se falle pronto y en pequeño” (Pardo Pachón).⁷



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

Existe mucha literatura y material sobre el pensamiento de diseño 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 definitivas 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 finalidades, que en el transcurso de la acción pueda modificarse en función de los riesgos, informaciones y cambios de contexto 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 nadie 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 refiere 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 intelectualmente desafiante para nuestros alumnos es compleja, pero posible. También estoy convencida de que los mecanismos y dispositivos de acción necesarios para llevarla a cabo deben incorporar las mismas transformaciones que reconocemos en la cultura contemporánea. En otras palabras, no podemos continuar intentando 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, desarrollando 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 desafiante 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 epistemológica 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 pueden ser rastreados en los trabajos de Ann Brown y Allan Collins 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 conducir e investigar intervenciones didácticas que promovieran procesos cognitivos complejos. Desde entonces y hasta la fecha se han producido numerosos esfuerzos por conceptualizar el significado y los alcances de este tipo de trabajos en el campo de la investigación educativa. Las últimas décadas han sido especialmente prolíficas en este sentido. Educadores, investigadores y expertos en diseño y tecnología han encontrado en este marco de investigación y desarrollo un encuadre fértil para estudiar no solo las implicancias de las mediaciones tecnológicas y nuevos artefactos culturales en la enseñanza y el aprendizaje, 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 entre 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 pedagógico recupera la centralidad de los educadores como agentes de cambio, abriendo camino hacia una cultura de la experimentación informada y la innovación sustentable.

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.

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 hacer 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” identifica dicho orden con lo que él llama “la matriz escolar tradicional” (Rivas, 2017, pág. 20) y la contrasta con una nueva matriz. La matriz escolar tradicional está organizada alrededor de cuatro grandes dimensiones:¹⁰

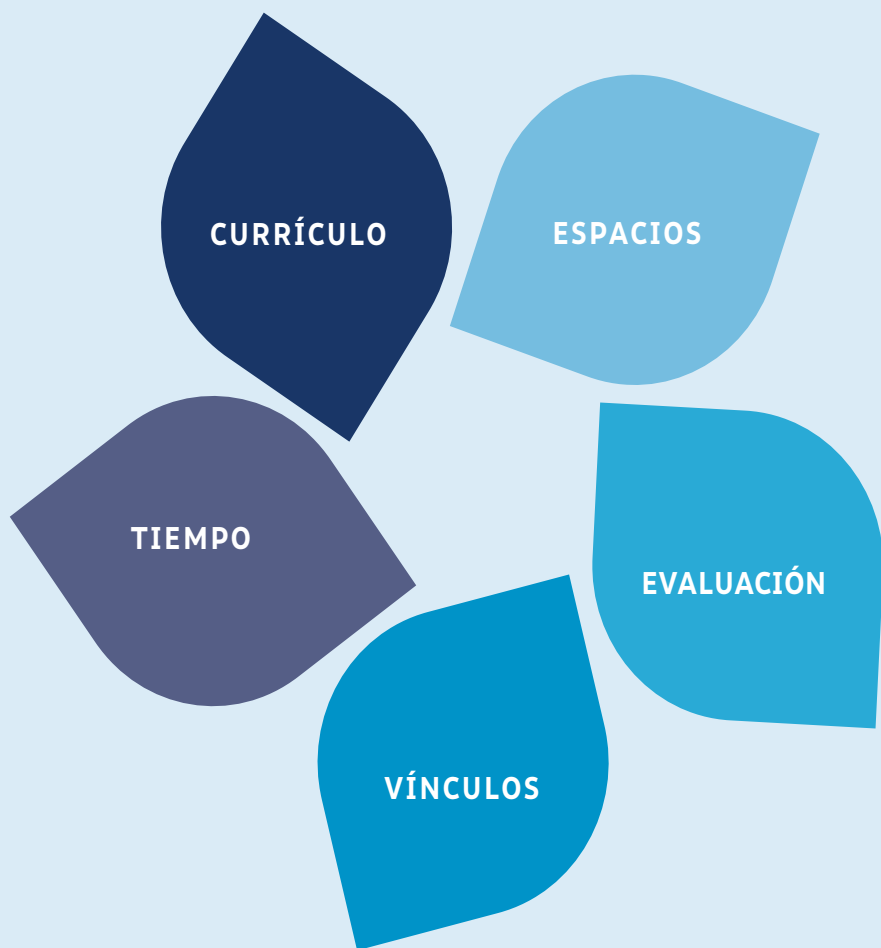
¹⁰ Se recomienda ver el diagrama de las dos matrices desarrolladas por Axel Rivas en el Documento Básico del Foro del 2017, págs. 22 y 23.

- 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.



El tiempo: refiere 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 vacacionales, el tiempo de estudio fuera de la escuela, las relaciones entre el tiempo que compartimos y las experiencias educativas en tiempos asincrónicos, entre otras.

El espacio: refiere 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: refiere a la organización del conocimiento en asignaturas escolares, a la secuenciación y progresión de estas, a lo considerado sustantivo y lo superfluo 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: refiere a dar cuenta de lo aprendido y los mecanismos para acreditarlo, a los procesos de revisión y análisis de la enseñanza y a las prácticas que se utilizan (o no) para reflexionar sobre las experiencias de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Los vínculos: refiere a la configuración de las relaciones que se despliegan en la escuela, la agrupación de los alumnos por edad, las interacciones consideradas apropiadas y las relaciones con la autoridad. El grado de participación de las familias, los vínculos con la comunidad y otras relaciones que pueden 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 específica 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 desafiante para las nuevas generaciones, es necesario revisar este diseño de escuela, reconfigurando 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 configuración 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 procesos que involucran los proyectos y las tareas del aprender? ¿Hay tiempos 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 suficiente el tiempo que tenemos para las prioridades de nuestro proyecto educativo? Las jornadas escolares, ¿son siempre iguales desde la perspectiva del tiempo o varían en función de los proyectos que encaramos a lo largo del año? ¿Cuántas oportunidades hay en la escuela para que los alumnos tomen decisiones acerca de cómo organizar su tiempo? ¿Y los docentes?

EL ESPACIO. ¿Dónde de enseña y se aprende en la escuela? ¿Trabajamos 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 educativo el espacio que habitamos? ¿Qué señales hay en el espacio acerca de los valores pedagógicos que sostenemos? ¿Qué relaciones 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 dispositivos curriculares y qué estrategias didácticas diseñamos para el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué valores y concepciones pedagógicas 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 conocimiento? ¿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 significativa e intelectualmente desafiante en tiempos de cambio constante sólo es posible cuando la cultura organizacional 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 capacidad de problematizar nuestras prácticas y reflexionar continuamente sobre la pertinencia y significatividad 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 transformaciones del contexto y a las necesidades de los alumnos.

Para cultivar estas capacidades y permitir que la escuela se ponga en clave de cambio, crezca y evolucione de manera permanente, 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” refiere a aquellas disposiciones, actitudes y acciones que tienden a problematizar la experiencia escolar, desnatu-

realizando aquellas prácticas que han perdido sentido y construyendo nuevas estrategias pedagógicas que favorecen una educación emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante.

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 crecimiento y enriquecimiento constante del proyecto educativo en clave de cambio. Para los efectos de su presentación, identifico 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 reflexiva.
- Condiciones y dispositivos estratégicos de trabajo para la formación 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. Entendemos 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 esencial 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 Lévy, 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 armónica e integrada, desarrollando estrategias para la consecución eficiente de las metas y objetivos establecidos por la escuela en su proceso de transformación.

¹² Pierre Lévy (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 primero es preciso asumir un modelo de liderazgo extenso o distribuido (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 activa, 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 agente de cambio. Cabe mencionar que la noción de liderazgo distribuido supone mucho más que la mera delegación de tareas y funciones. El liderazgo distribuido *“implica un cambio radical en la cultura escolar, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento 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 reconocimiento que se identifica 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, Eficacia 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 liderazgo de sus equipos de trabajo.

“...El directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, 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, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. 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.” (Muriello 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 discusión y análisis, con claridad acerca de quienes deciden qué, por qué y cómo lo hacen.

- La confianza de que cada miembro de la comunidad escolar es capaz de desarrollar su trabajo de manera responsable y coordinada con su equipo y con todos los equipos del colegio.
- La responsabilidad de trabajar con un amplio margen de libertad y creatividad.
- El compromiso con la rendición de cuentas reflexiva y rigurosa.

En este sentido, resulta fundamental construir encuadres claros y consistentes; es decir, espacios sistemáticos de trabajo que permitan anticipar, planear, dialogar y accionar en cada una de nuestras 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 escolar es participar en un sinnúmero de reuniones. Estos espacios no suelen estar diseñados con la suficiente claridad y sistematicidad de manera de poder destinar tiempos al pensamiento reflexivo 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 atención 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 necesario que lo hagamos, pero también creo que la experiencia escolar 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 reflexivas 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 colectivo, e invirtiendo en el talento de todos y cada uno.

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

Una cultura organizacional escolar basada en el liderazgo distribuido y la construcción de equipos no estaría completa si no incorporáramos en la misma la centralidad de la dimensión pedagógica. El liderazgo distribuido y los equipos de la escuela necesitan trabajar de manera articulada para construir una cultura al servicio de la enseñanza y el aprendizaje significativo. 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 desarrollo 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 organizacional de la escuela que es posible desarrollar de manera sistemática

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

y constante una práctica pedagógica reflexiva. 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 reflexiva 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 "capacitación o formación en servicio". Esto es, cursos, talleres o conferencias que, siguiendo las necesidades de los docentes del colegio, se presentan para ofrecer oportunidades de conocer y desarrollar nuevas estrategias pedagógico-didácticas. Sin desmerecer el valor de estas instancias formativas, la experiencia documentada en relación con estas estrategias de desarrollo profesional da cuenta de que los cursos y capacitaciones se traducen en mejores explicaciones teóricas pero en escasas transformaciones efectivas de la práctica. Hoy sabemos que para que la transferencia de aprendizajes hacia las aulas se produzca es necesario promover una práctica docente reflexiva que favorezca el análisis de lo "que se sabe, se dice y se hace"¹⁶. En este sentido, se trata de diseñar estrategias de aprendizaje situado en las prácticas docentes para la transformación de dichas prácticas.

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



Desde esta perspectiva, si queremos promover cambios genuinos en las prácticas pedagógicas, creemos que es necesario transitar un camino de aprendizaje reflexivo que ofrezca oportunidades para problematizar de manera profunda la tarea docente. El asesoramiento externo constituye un dispositivo institucional que se propone construir espacios de interlocución para el análisis de la práctica y su transformación. Enfatizo el carácter “externo” del asesoramiento puesto que es la mirada “desde el afuera” la que permite problematizar “el adentro”. Esto es, una mirada que no está sesgada por los avatares de la gestión cotidiana ni las prácticas institucionales naturalizadas. En la experiencia desarrollada en el Colegio Hebreo Maguen David de la Ciudad de México, hemos construido los siguientes criterios para la identificación y selección de asesores externos¹⁷:

- Debían ser referentes en su área y contar con experiencia en los campos pedagógicos y disciplinares que nos interesaba abordar.
- Debían tener vínculos con instituciones académicas en las que se investigara y discutiera las últimas tendencias en la materia de su especialidad.
- Debían contar con competencias de asesoramiento y trabajo con docentes.

Estos criterios resultaron de gran utilidad a la hora de construir encuadres de trabajo para los asesores y contratos de intervención con los docentes.

Por otra parte, el asesoramiento externo se convierte en una oportunidad para lo que anteriormente denominamos como liderazgo

17 Pinto, L.; Sitt, I, y Campillo, M. (2018) Transformar la experiencia escolar. Modelo educativo del CHMD. Ciudad de México.

distribuido en la medida en la que constituye un diálogo contextualizado para desarrollar la capacidad de los docentes como agentes de cambio, en este caso de su propia práctica. El asesoramiento externo posibilita la construcción de un vínculo profesional que coloca a los docentes como protagonistas de sus decisiones pedagógicas apoyados e interpelados por una mirada que enriquece, acompaña y promueve el cambio y la transformación reflexiva.

En síntesis, la idea del asesoramiento y el acompañamiento pedagógico para el cambio, orientada desde una perspectiva de práctica docente reflexiva, se propone no sólo promover transformaciones didácticas sustentadas y sustentables en las aulas, sino construir un modelo de liderazgo y de gestión pedagógica para el desarrollo profesional y la innovación.

Finalmente, el asesoramiento externo puede modelar un tipo de análisis reflexivo y diálogo interno acerca de la práctica pedagógica que habilita la posibilidad de “extranjerizarse”, esto es, objetivar la propia experiencia para problematizarla y desnaturalizarla.

b Procesos de diseño participativo y dinámico, o...“cuando el movimiento se demuestra andando”.

Un proceso de transformación escolar requiere estrategias que favorezcan la construcción de espacios para la participación, la creatividad y el pensamiento divergente. El marco del diseño, como lo mencionamos en el capítulo anterior, ofrece valiosos aportes para ello. Desde el diseño, podemos identificar áreas de innovación y creación, trabajando de manera exploratoria y prototipando nuevos proyectos y actividades. Los dispositivos de diseño participativo y dinámico constituyen instancias de trabajo creativo caracterizadas por las siguientes variables, entre otras:

- Conformación de un equipo de trabajo ad hoc para diseñar un nuevo proyecto. Este equipo puede reunir a personas que suelen interactuar y trabajar juntas o no. En general resulta más enriquecedor el involucramiento de nuevos miembros, aprovechando la riqueza y heterogeneidad de la inteligencia colectiva de nuestra comunidad escolar. Esto involucra a los docentes, directivos, personal administrativo, padres de familia, alumnos, asesores y cualquier otra persona que se considere puede contribuir al trabajo del equipo.
- El objetivo principal del equipo es generar un prototipo que permita experimentar con la implementación de un nuevo proyecto.
- Una vez implementado el primer prototipo el equipo puede continuar tal como está constituido o transformarse.
- La construcción de estos prototipos para nuevos proyectos involucra estrategias propias del ciclo del diseño: definir, idear, prototipar y evaluar.

Resulta importante que se documente el proceso de diseño y los aprendizajes de la implementación del prototipo, de manera de poder iterar el diseño y mejorarlo en próximas implementaciones.

Este dispositivo estratégico promueve de manera genuina una profunda cultura pedagógica reflexiva en la medida en la que se establecen encuentros creativos de trabajo y desarrollo de nuevas propuestas y proyectos, haciendo un análisis problematizador de aquello que se desea transformar. Una vez más, la metáfora de la extranjería resulta potente: reunir en un equipo de trabajo a miembros de la comunidad escolar que no suelen interactuar es una invitación a confrontar ideas asumidas como obvias y naturales, a considerar otros puntos de vista, a identificar problemas

relevantes y construir soluciones creativas de manera colaborativa...todas, habilidades del siglo XXI.

A través de este tipo de experiencias de diseño se pueden desarrollar en la escuela lo que podemos denominar “nuevos formatos pedagógicos”, esto es, nuevos modos de organizar las experiencias de enseñanza y aprendizaje que trascienden la configuración tradicional de una clase o un curso, es decir, formatos que han logrado transformar de manera profunda el “núcleo duro” de la escuela. Para que un proyecto pueda ser pensado como un nuevo formato pedagógico, podemos desplegar los siguientes criterios¹⁸:

- El proyecto “*hackea*” al menos tres de las cinco dimensiones del núcleo duro de la configuración escolar.
Contiene dentro de su estrategia una propuesta de construcción o producción por parte de los alumnos.
 - Constituye en una plataforma sustentable para revisar la práctica docente.
 - Transita al menos tres ciclos de implementación iterativa.
 - Desarrolla una identidad propia como configuración didáctica¹⁹ que le de identidad y continuidad a la misma.
- La comunicación como vehículo del cambio escolar profundo, o...“cuando el medio importa tanto como el mensaje.”

Una experiencia escolar que pretende transformarse en la cultura digital no puede sino revisar los modos en los que se despliega

18 En el Colegio Hebreo Maguen David de la Ciudad de México hemos podido experimentar con diversos proyectos que dieron lugar a nuevos formatos pedagógicos. Se pueden ver algunos ejemplos en: <http://culturadigital.chmd.edu.mx/>

19 Ver Litwin, E. (1998) “Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior”. Buenos Aires: Paidós.

la comunicación institucional. Estoy cada vez más convencida de que la comunicación, tanto interna como externa, es una dimensión esencial del proceso de cambio escolar.

La forma en la que comunicamos nuestro proyecto de cambio y todo lo que en la escuela acontece debe ser coherente con los procesos comunicacionales de la cultura digital. Cada nuevo proyecto, cada actividad y proceso de innovación, cada nuevo formato pedagógico debería poder ser concebido desde los inicios de su diseño con una identidad comunicacional que faciliten su apropiación y significación por parte de la comunidad escolar. La identidad comunicacional de nuestros proyectos educativos y de sus diversos componentes, se manifiesta en la construcción de nombres, imágenes visuales, guiones y mensajes que van dando forma a las ideas y valores pedagógicos que nos interesa transmitir e implementar.

Cada nuevo proyecto, cada actividad y proceso de innovación, cada nuevo formato pedagógico debería poder ser concebido desde los inicios de su diseño con una identidad comunicacional que faciliten su apropiación y significación por parte de la comunidad escolar.

Estas estrategias comunicacionales contribuyen a la formación de mensajes e imágenes mentales que permiten que nuevas ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje puedan ser pensadas e imaginadas por los diferentes actores de nuestra comunidad educativa. Una escuela en clave de cambio requiere que su cultura organizacional se entrame necesariamente con un soporte comunicacional fuerte, creativo, coherente y dinámico.

Construir equipos que tengan presente esa dimensión en sus procesos de trabajo es parte del proceso de cambio de la cultura escolar.

3 Condiciones y dispositivos estratégicos de trabajo para la formación y el desarrollo profesional docente.

Transformar la experiencia escolar demanda una revisión profunda del rol docente, de su tarea y de sus desafíos como autoridad frente a los alumnos y frente al conocimiento. Hoy, desde cada una de nuestras escuelas, recuperamos con fuerza la preocupación por el aprendizaje pensando en los problemas de la comprensión, en los procesos reflexivos en la clase, en la naturaleza distribuida y situada de la inteligencia y en el lugar que ocupan las emociones en estos procesos (Litwin, 2008).

Recuperar la centralidad y la urgencia de promover aprendizajes significativos en las aulas, sin embargo, no desconoce los procesos del enseñar como espacios de mediación y construcción de significado para aprendizajes con sentido. Todo lo contrario, la centralidad del aprendizaje involucra necesariamente una nueva comprensión de las prácticas de enseñanza.

Recuperar la centralidad y la urgencia de promover aprendizajes significativos en las aulas, sin embargo, no desconoce los procesos del enseñar como espacios de mediación y construcción de significado para aprendizajes con sentido.

Por otra parte, la identificación de la categoría aprendizaje con “sujeto alumno”, y la falta de atención al aprendizaje de los docentes, formula una contradicción en el mismo paradigma que nos proponemos transformar. Descuidar el reconocimiento de los procesos del aprender por parte de los docentes los coloca en el lugar del saber acabado y estático, con margen nulo para reconocerse sujetos y agentes de cambio y de nuevos saberes (Litwin, 1997, Pinto y Sarlé, 2017).

Uno de los desafíos que enfrentamos al transformar la experiencia escolar reside en resignificar la enseñanza como práctica social y culturalmente significativa desde una perspectiva epistemológica y moral (Fenstermacher, 1989). Y hacerlo reconociendo que el contexto de significación de las prácticas, el de la cultura digital y los nuevos imperativos del aprendizaje, parece haber dejado a los docentes sin modelos o referentes que les permitan representar y representarse una identidad profesional en este nuevo escenario.

“Recentrar la escuela sobre el aprender no significa eliminar todas las otras funciones que puede asumir (...) es definir al docente como un profesional del aprendizaje y ayudarlo a construirse, en este ámbito, una verdadera identidad.” (Meirieu, 1992).

Recuperando, entonces, las coordenadas de la cultura digital, la transformación de la experiencia escolar y el aprendizaje como dimensiones de un nuevo contexto de significación, considero necesario revisar las prácticas de la enseñanza desde los sentidos - reales, posibles y deseables -, que construyen los docentes en torno a ellas. La reflexión pedagógica debe incorporar hoy la pregunta por la construcción de la identidad profesional de los enseñantes y su rol en los complejos procesos de cambio que transita la escuela. En este sentido, las palabras de Meirieu resultan relevantes.

Pienso en la identidad del *“docente como profesional del aprendizaje* en un doble sentido: como aquel que diseña y desarrolla propuestas de enseñanza que promueven aprendizajes significativos y profundos, y aquel que sabe que su profesión requiere un posicionamiento que lo coloque en permanente disposición

de aprender. Recuperamos, así, el espacio conceptual que nos permita pensar y comprender al docente como sujeto de aprendizaje con características profesionales propias y singulares.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, estoy convencida de que una nueva escuela para el siglo XXI debe incorporar espacios para acompañar a los docentes a repensarse y reinventarse como profesionales del aprendizaje. Uno de los dispositivos que hemos creado para ello en el Colegio Hebreo Maguen David de la ciudad de México fueron los Foros de Transformación de la Práctica Docente (F.T.P.D.).²⁰

Los F.T.P.D. son espacios de reflexión colegiada y conjunta sobre el proyecto educativo institucional, sus procesos de cambio y las prácticas de enseñanza que en él se despliegan o pueden desplegarse. Estos espacios siguen el principio de coherencia que mencionaba al comienzo de este documento. Coherencia entre experiencias de formación docente y prácticas pedagógicas transformadas. Es decir, no podemos pretender transformar la experiencia escolar si seguimos diseñando experiencias de desarrollo profesional con estrategias tradicionales.

Estos espacios representan *“nuevos formatos pedagógicos”* en lo relativo al desarrollo profesional, en la medida en la que se proponen diseñar genuinas experiencias de aprendizaje que favorecen una profunda reconfiguración de la identidad profesional docente (Pinto y otros, 2018). Como *“nuevos formatos pedagógicos”*, siguen ciertos principios de diseño, parecidos a los ya discutidos:

20 Un especial reconocimiento para la Maestra Lina Lopez Valls, Directora del Bachillerato del CHMD, quién comenzó a diseñar y experimentar con este formato de trabajo en el Colegio.

- Hackear al menos tres dimensiones del núcleo duro de la escuela simultáneamente.
- Contener dentro de su estrategia una propuesta de construcción o producción por parte de los docentes.
- Constituirse en una plataforma sustentable para revisar la práctica docente.
- Transitar ciclos de implementación iterativa.

Pensar en este tipo de espacios de desarrollo profesional docente abre la puerta a la apropiación genuina de los procesos de cambio y rediseño institucional. En palabras de Edith Litwin (2008):

- *Hackear al menos tres dimensiones del núcleo duro de la escuela simultáneamente.*
- *Contener dentro de su estrategia una propuesta de construcción o producción por parte de los docentes.*
- *Constituirse en una plataforma sustentable para revisar la práctica docente.*
- *Transitar ciclos de implementación iterativa.*

Como nuevos formatos pedagógicos de formación docente, deben, además:

- Desarrollar un abanico diverso de configuraciones de aprendizaje para que los maestros puedan repensarse como profesionales del aprendizaje.
- Articular permanentemente su propuesta con el proyecto de cambio profundo de la escuela.

Pensar en este tipo de espacios de desarrollo profesional docente abre la puerta a la apropiación genuina de los procesos de cambio y rediseño institucional. En palabras de Edith Litwin (2008):

“Las innovaciones requieren que los docentes reconozcan su valor, que las hayan adoptado porque las consideran valiosas, que hayan decidido diseñarlas, implementarlas, monitorear los procesos relacionados con la implementación misma. Con esto queremos señalar que forman parte de las decisiones autónomas de los docentes, y no son una práctica a la que se los convoca a replicar.”

Llegados a este punto, podemos comenzar a visualizar el abanico de condiciones, estrategias y dispositivos que, implementados en conjunto o configurados de manera sinérgica, permiten poner en movimiento la cultura escolar de cara a un proceso de cambio profundo. Una consideración adicional se hace necesaria en este momento.

En este capítulo recorrimos una serie de condiciones y estrategias que, implementadas en conjunto o configuradas de manera sinérgica, permiten poner en movimiento la cultura escolar de cara a un proceso de cambio profundo.

Una consideración adicional se hace necesaria en este momento.

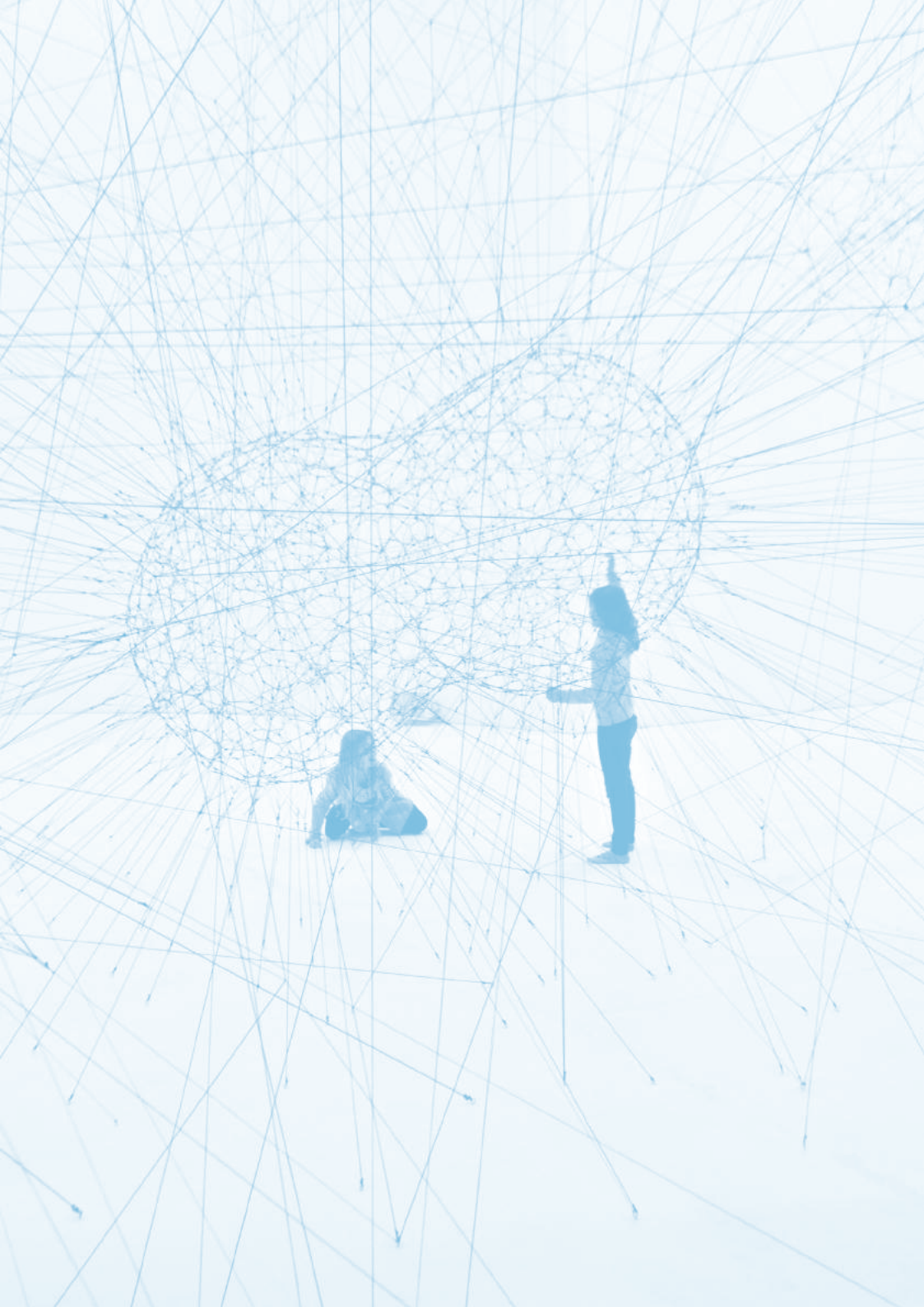
La tarea de rediseñar la escuela no es un proceso estático y acabado. La escuela, una vez problematizada, asume que parte del desafío de la educación del siglo XXI reside precisamente en reconocer el flujo permanente del cambio y la transformación, aceptando que la incertidumbre es parte del mismo y que la significatividad de las experiencias educativas que construimos depende

de nuestra capacidad para ver el mundo y la escuela en permanente relación dialéctica. En palabras de Edgar Morin:

“Hay que comprender que toda decisión es una apuesta, lo que en lugar de dar una certeza ilusoria lleva a la vigilancia. Hay que aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas. Habría que enseñar principios de estrategia, que permitan enfrentar los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de informaciones adquiridas en el camino. La incertidumbre no se elimina: se negocia con ella.”²¹

Siempre me quedo pensando en esta última y poderosa afirmación: “La incertidumbre no se elimina: se negocia con ella”. Creo que los directores de escuela debemos ser maestros en la negociación con la incertidumbre.

21 Edgar Morin (2015) “Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación.





4

Migraciones mentales II: pensar con los colegas

Una mirada desde la dirección escolar

Introducción

En el capítulo 1 de este documento introduje la idea de “migraciones mentales”. Decía allí que: *“Gestionar la escuela en tránsito es aventurarse a migraciones mentales que nos provoquen en lo más profundo y nos descoloquen creativamente. Migrar mentalmente es arrojar 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.”* La idea de migraciones mentales para pensar la escuela en clave de rediseño está vinculada con la disposición de *“saber distanciarse de uno mismo, saber objetivarse...para verse como objeto, sabiendo que se es sujeto ... [y] descubrirse, examinarse, autocriticarse.”* (Morin, 2015, pág. 29).

Relizamos un ejercicio reflexivo que implica introducir las voces de otros directores y la manera en la que interpelan las ideas que he venido discutiendo.

En este capítulo, vuelvo sobre estas ideas desde otro plano y explorando otras formas de migrar mentalmente. Veamos a qué me refiero.

Para avanzar un paso más en las ideas y reflexiones sobre el rediseño escolar que venimos discutiendo hasta aquí, me pareció importante, una vez más, seguir el principio de coherencia e invitar a algunos colegas directores a comentar, discutir, dialogar e interactuar con las ideas que estoy pensando y trabajando en este documento. Dar lugar a las experiencias, reacciones y reflexiones de mis colegas en este trabajo me pareció una oportunidad no sólo para pensar nuevas maneras de escribir y construir conocimiento compartido en relación con la gestión del cambio escolar, sino también,

una oportunidad para experimentar con otro tipo de migraciones mentales. Migraciones que implican mapear líneas reflexivas que convergen y divergen alrededor de las ideas, un ejercicio de objetivar para leer desde otro lugar (diferente del lugar de la escritura) las reflexiones de otros directores, una oportunidad para pensar cómo y de qué manera viajan las ideas y que comprensiones o argumentos movilizan y por qué. No se trata sólo de pedir una lectura crítica sobre el texto para reescribir pensando en aclarar o reformular lo necesario. Más bien es un ejercicio reflexivo que implica introducir las voces de otros directores y la manera en la que interpelan las ideas que he venido discutiendo. Estas migraciones mentales son conversaciones mediadas y en proceso... algo muy parecido a lo que ocurre cuando nos arrojamus al viaje de “extranjerizarnos”. Me propuse leer las reflexiones de mis colegas desde un lugar que me permita recuperar lo que no sé, lo que me pregunto, lo que debo seguir pensando...y mientras escribo pienso que debo formular este propósito en plural: leer las reflexiones de mis colegas desde un lugar que **nos** permita seguir preguntando, seguir pensando... **juntos**.

Entonces, la propuesta consistió en compartir el documento escrito hasta el capítulo 3 con colegas directores para recibir sus impresiones, ideas, comentarios y experiencias en relación con los argumentos que en él se discuten. Para colaborar con esta lectura, les propuse algunas preguntas que pudieran orientar la reflexión, aunque no resultaba necesario que se circunscribieran a ellas.

Las preguntas orientadoras fueron:

- 1 ¿Hay algún relato, anécdota o situación de tu práctica como director/a que pudieras relacionar con la lectura del documento para compartir y enriquecer lo que se discute en él?

- 2 ¿Qué te parece importante discutir en relación con las ideas que se plantean en el documento?
- 3 ¿Qué ideas, estrategias, metáforas o imágenes crees que resultan interesantes o valiosas para pensar tu escuela hoy? ¿Podrías explicar por qué?
- 4 ¿Qué preguntas, temas o líneas de trabajo se pueden abrir a partir de las ideas que se discuten en el documento?

Los colegas que compartieron esta experiencia conmigo fueron:

Luciana Alonso: Directora del proyecto Eutopía, una iniciativa de innovación en red de escuelas secundarias de la Ciudad de Bs As, impulsada por la Vicaría Episcopal de Educación del Arzobispado de Buenos Aires, en alianza con Fundación Telefónica Movistar, Profuturo y Panorama de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Es profesora titular en la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL. Se desempeña desde el año 1997 en la enseñanza secundaria y desde 2006 en cargos de conducción y asesoramiento de instituciones educativas.

Mariela Batalla: Directora del Colegio William Morris. Es profesora de nivel medio en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, profesora de historia, formada en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González.

Cecilia Cerrotta: Lic. en Ciencias de la Educación. Docente en la Escuela Secundaria Nuestra Señora de Luján del Buen Viaje. Docente-auxiliar Cátedra Educación a Distancia, Departamento Ciencias

de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Docente-investigadora Campo de Formación Básica en Educación. Instituto Educación. UNAHUR. Fue directora de Escuela Secundaria Dipregep N° 4282 (1993-2000) y de la Red Educativa Diocesana de la Diócesis de San Martín, Provincia de Buenos Aires (2002-2012).

Gabriela Krichesky: Directora General del Colegio Arlene Fern, profesora invitada del Área de Educación de la Universidad Torcuato Di Tella y miembro del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid.

Leonardo Martínez Ernaú: Director de Estudios del Instituto San José de Villa del Parque del Arzobispado de Buenos Aires. Es Licenciado en Gestión Educativa (UNTREF). y Profesor de enseñanza media y superior en Ciencias de la Comunicación Social. (UBA) Se desempeña en la enseñanza secundaria desde el año 2008 y desde 2016 en cargos de gestión y conducción escolar.

Adrián Mendonça: Director de Estudios del Colegio San Agustín desde el año 2008. Es Prof. de castellano, literatura y latín y posee Diploma Superior en Ciencias Sociales con especialización en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO) y Diplomatura en gestión educativa (UTN FRBA). Se desempeña en la enseñanza media desde 1992 y en el nivel superior no universitario. Actualmente es maestrando en Administración de la educación (UTDT).

Rita Parissi: es maestra especializada en niños, maestra especializada en adolescentes y adultos, Lic. en gestión educativa y Especialista en Investigación Educativa. Se desempeñó en el nivel primario en diferentes cargos y funciones. Actualmente trabaja como docente investigadora (categoría III del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores) en la Universidad Nacional de las Artes.

A cada uno de ellos les agradezco profundamente su generosidad para participar de este ejercicio, especialmente porque, como ellos, comprendo que si hay algo que la dirección escolar demanda y exige es tiempo: agradezco su enorme generosidad para dedicarle tiempo a esta lectura y a redactar sus ideas.

Pensar la gestión del cambio escolar con los colegas

Lo que sigue es mi ejercicio de trabajar con las reflexiones de mis colegas, reflexiones que elegí analizar e integrar en este documento siguiendo dos criterios:

- 1** Buscar aspectos/temas/reflexiones que pudieran ser categorizados alrededor de alguna de las ideas o argumentos que se discuten en el documento o que el documento omite.
- 2** Utilizar sus propias palabras, es decir, citarlos, y luego interactuar con sus reflexiones, de manera que las ideas originales de cada uno estuvieran representadas más allá de mis lecturas o interpretaciones.

Resta decir que asumo la responsabilidad por las interpretaciones o reflexiones que despliego en la categorización y reconstrucción de las ideas de mis colegas, y que espero que este sea el comienzo de una nueva ronda de discusión y reflexión compartida.

De las tensiones entre lo institucional y las políticas públicas

Una de las dimensiones que emerge de la lectura de las reflexiones de mis colegas es la que tiene que ver con la tensión que muchas veces emerge cuando pensamos o encaramos procesos de cambio escolar. Se trata de la compleja relación que tensiona la dimensión de la gestión del cambio institucional con el entramado

normativo del sistema educativo dentro del cual operan nuestras escuelas. Si bien he mencionado en alguno de los capítulos la dimensión del sistema, realmente no he abordado en el documento la complejidad del cambio escolar desde esta perspectiva.

Claramente la vida de nuestras instituciones se despliega operando con, desde y dentro de un sistema que involucra una compleja red de normativas, regulaciones, obstáculos y, también, posibilidades. Cuando nos encontramos en el proceso de diseñar cambios profundos en nuestras escuelas solemos estar a priori determinados a pensar dentro del contexto sistémico, reconociendo las cuestiones que debemos contemplar para que los cambios a implementar se ajusten a los requerimientos del sistema. Esto involucra cuestiones normativas, recursos humanos y materiales, así como implicaciones acerca de aquello que la escuela puede o no modificar dadas las características curriculares, metodológicas o estructurales que definen las políticas del sistema.

Leonardo comienza planteando una cuestión que se puede inscribir en esta tensión:

“Cuando en el texto se pregunta qué significa para los docentes trabajar colaborativamente en la transformación escolar, o por la necesidad de transformarla entre todos, recuerdo que en un EMI (Espacio de Mejora Institucional), el cual estimo es similar a lo que Lila menciona como “FTPD”, dentro de una dinámica conocida como “world café”, muchos de los docentes presentes en cada grupo se entusiasmaban con generar cambios en la escuela, pero por sobre ese sentimiento se imponía la noción de “transformar la escuela significa más trabajo... no remunerado”. Fue muy fuerte este sentimiento el cual hubo que ir desterrando en el plantel docente para poder pensar en

un verdadero cambio educativo en la escuela que trabajaba. Axel Rivas lo dice claramente cuando plantea que 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 enseñanza tradicional en el sistema escolar, especialmente en el nivel secundario. Por lo tanto, para la escuela fue un gran desafío motivar a los docentes a subirse a la innovación, reconociendo su trabajo profesional no sólo desde el reconocimiento pedagógico sino también económico. La escuela en la que trabajaba atravesaba una situación donde pagar horas extras para el proyecto no era una opción, fue por ello que hubo que pensar de qué manera los cambios que se venían desarrollando en los planes de estudios permitían colocar horas de planificación de equipo docente que fueran pagas...”

Creo que muchos de nosotros podemos identificarnos con el recuerdo de Leonardo. La necesidad de tiempo de calidad para pensar la escuela con los docentes y encarar un verdadero trabajo de diseño colaborativo implica muchas veces “hacer magia” para sortear los obstáculos que impiden reconocer el trabajo docente fuera del aula. En el comentario de Leonardo también aparecen algunas tensiones interesantes. Los EMI que él menciona, son de hecho, una instancia habilitada por las políticas del sistema, espacios valiosos de trabajo institucional que pueden aportar tiempo de calidad para pensar el cambio. He aquí un ejemplo de oportunidades que la normativa puede abrirnos. El desafío para nosotros es hacer de estos espacios verdaderos trayectos de cambio. Sin embargo, una vez embarcados en la aventura de cambiar, enfrentamos otros retos, pues sí, el proceso involucra más trabajo, especialmente cuando comenzamos a rediseñar la escuela que queremos, mientras trabajamos en la escuela que tenemos.



Aquí, como menciona Leonardo, comenzamos con el arte de hacer magia para tratar de introducir horas de planificación. Si bien la normativa actual avanza en estas cuestiones, lo cierto es que el proceso de la gestión del tiempo de trabajo pedagógico es de extrema complejidad teniendo en cuenta lo que verdaderamente encierra trabajar colaborativamente. No se trata sólo de contar con una o dos horas de planeación, lo cual, por supuesto, ayuda. Se trata de que estas horas coincidan con las de otros y otras docentes y miembros de los equipos de conducción para que en ese encuentro se produzca y se trabaje en los rediseños que encara la escuela. Por supuesto, tenemos también que desarrollar nuestras habilidades de liderazgo pedagógico para que no sea sólo un espacio de tiempo compartido, sino un verdadero espacio de trabajo colaborativo. Pero lo cierto es que resulta muy complejo organizar horarios en los que estos encuentros efectivamente puedan ocurrir. La flexibilidad horaria al interior de nuestras instituciones, estrechamente vinculada con la gestión curricular de nuestros proyectos, aparecen como cuestiones del núcleo duro del sistema que debemos discutir en profundidad.

Aquí recupero las preguntas que formula Cecilia en uno de sus comentarios:

“¿Realmente las políticas públicas buscan un cambio profundo en las escuelas? ¿Generan las condiciones para que los directivos puedan gestionar la transformación?”

Aquí mi reflexión me obliga a reconocer que he hecho mucho hincapié en reconocernos como agentes de cambio y líderes pedagógicos capaces de construir verdaderas y profundas transformaciones en nuestras escuelas. Sin embargo, la reflexión de Cecilia me permite recuperar y hacer explícita la importancia de

que nuestro liderazgo pedagógico para el cambio entre en diálogo con las políticas públicas. Pienso en el compromiso de desarrollar una presencia política en el debate educativo nacional. Hacer oír nuestras voces y entrar en diálogo con los responsables de las políticas públicas debe ser parte de una mirada que avance sobre la frustración que nos genera muchas veces el contexto normativo y nos coloque en el plano de la acción que también puede impactar en el sistema.

Luciana, cuando sugiere un tema importante para discutir en relación con las ideas que se plantean en el documento, articula esta dimensión política con absoluta claridad. En sus palabras, debemos abordar el:

“Análisis de algunas condiciones necesarias del sistema educativo que promuevan la mejora continua en los procesos de cambio en las escuelas, a partir del diseño de ciclos coherentes de transformación. ¿Cómo construir diálogos necesarios entre los diversos actores del sistema para la transformación educativa?”

Rita también introduce cuestiones de este orden político y sistémico en sus reflexiones:

“Resuena en mi cabeza un ejemplo que tiene que ver con el abordaje de la “promoción acompañada”²². Para promover dicho abordaje se constituyeron reuniones por ciclo junto con la asesora externa y el equipo de orientación escolar en la cual

22 Oportunamente, por la Resolución N° 1624/MEGC/17, se aprobó el Proyecto de Promoción Acompañada, con carácter obligatorio para todos los alumnos/as desde el 2° grado hasta el 7° grado de Nivel Primario de escuelas de Gestión Estatal, con el fin de intensificar la enseñanza de los niños/as que llegan al último periodo del ciclo escolar sin haberse apropiado de alguno/s contenidos nodales del año cursado, quienes participarán de una propuesta específica de enseñanza en un trabajo de acompañamiento y refuerzo, el que será sostenido por los miembros del equipo docente y de conducción a lo largo del ciclo lectivo.

se analizaba la normativa. Asimismo, se generó una carpeta en el drive común con toda la normativa recibida hasta el momento para que cada uno pudiese acercarse a dichas regulaciones más allá de lo trabajado en común y pudiese tener una lectura reflexiva. Se articularon actividades junto con las maestras de apoyo en orden a establecer distintas modalidades de agrupamiento y trabajo específico. Pero todo esto se realizó con un gran malestar. Más que pensar que era una estrategia para fortalecer aprendizajes se lo percibía como un trabajo extra que hacer. Conversando con los maestros en ámbitos menos formales, comenzaron a exteriorizar cierto desgano o cansancio que se erigía en función de pensar la estructura escolar, en términos organizativos de espacio, tiempo, agrupamientos, etc como una realidad objetiva que se contraponía con lo propuesto por la resolución de promoción acompañada. Claramente sentían esto como un factor estresor que, más que resolver creativamente una dificultad, se constituía como otro factor de desgaste. Esto me remitió a dos ideas. Una tiene que ver con un planteo de F. Terigi quien define la enseñanza como un problema político. Se refiere a la disociación entre los niveles macro y micro en las definiciones pedagógicas, como si el planeamiento generara el escenario para que otros -docentes, capacitadores, didactas- encuentren, en el nivel micro, soluciones pedagógicas a los problemas que generaron el requerimiento de determinadas políticas. Y agrega, "tal vez porque el análisis político-educativo escinde obstinadamente los niveles que persiste en llamar "macro" y "micro", el planeamiento es pobre en conocimiento fundado con respecto a las formas concretas en que la educación se convierte en experiencia de los sujetos; esa pobreza no resulta tanto de la ausencia de saber fundado, sino del persistente desconocimiento de ese saber por parte de muchos de quienes asumen la responsabilidad del diseño de las políticas". Creo que

algo de esta escisión se jugaba en el malestar docente que cuestionaba la reglamentación y su puesta en práctica.”

Rita lo plantea con una claridad evidente. La cita a Flavia Terigi también. La “escisión” entre lo macro y lo micro, la falta de articulación de las políticas con “los saberes fundados” que remiten a las formas concretas del hacer pedagógico en las aulas y la relación de todo esto con la posibilidad de avanzar en la implementación de una idea (la promoción acompañada) que puede encerrar oportunidades interesantes de cambio, resulta un ejemplo valioso para reflexionar sobre estas tensiones entre la institución y el sistema, y para comprender las formas diversas en las que el sistema se hace presente en las discusiones y el quehacer pedagógico atravesando contextos diversos y heterogéneos.

Leo estas inquietudes que plantea Rita y a mí me remiten a un tema que suele surgir cuando discuto la gestión del cambio con colegas: “la resistencia de los docentes al cambio”: la impresión/experiencia/frustración de que toda idea novedosa o intento de transformación y movimiento cae en la inercia institucional que resiste y se “reifica”, que las ideas de cambio se viven como elementos “estresores”. En este punto, suelo volver a pensar que la resistencia al cambio es una de las maneras que tenemos de pensar la complejidad de construir sentido del cambio. En otras palabras, la escisión que mencionaba Rita y la dificultad para resignificar ideas de transformación en oportunidades de mejora tiene más que ver, en mi opinión, con las reiteradas experiencias de “imposición externa” de lo nuevo que con disposiciones docentes estructurantes. Esto es, el cambio es cultural y requiere una reconstrucción de sentido para que sea apropiado. En el ejemplo de Rita, tal vez habría que hacer más énfasis en la parte que tiene que ver con las condiciones

institucionales para significar lo nuevo en la cultura escolar antes de avanzar con la implementación de modos de hacer las cosas, más allá de que esos modos nos parezcan muy apropiados y valiosos.

Finalmente, quisiera retomar una reflexión que comparte Cecilia y que me moviliza profundamente:

“Se instaló una narrativa de la educación como enfoque de derecho. Percibo a docentes y directivos apropiados de esta búsqueda, aparece fuertemente en sus discursos “estamos viviendo un cambio de paradigma”. Los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho y esto se vive como un desafío que interpela todas las prácticas...La Ley de Protección Integral de los Niños, Niñas y Adolescentes (Ley N° 26.061) y la Ley de Educación Nacional (Ley N°26.206) crean un marco legal donde se inscribe este discurso. ... Para los docentes y directivos pensar a sus alumnos como sujetos de derecho es una migración mental. En el lenguaje cotidiano de la escuela hablan del cambio de paradigma. Según mi visión, la Ley 26.061 “hackea” al sistema educativo. Fue a un núcleo “durísimo” de la escuela: la concepción del sujeto que aprende, de los sujetos que están en la escuela y sus vínculos. Potencia la búsqueda de coherencia. Los directivos se perciben como agentes del Estado que tienen que usar todo lo que está a su alcance para reducir las incoherencias entre lo que el Estado propone y las condiciones y herramientas que les brinda.”

Las reflexiones de Cecilia me invitan a pensar en los modos en los que las políticas públicas pueden promover cambios culturales y el tiempo que llevan esos procesos, a la vez que inauguran nuevas tensiones y expresan nuevos reclamos. La idea de que somos líderes de cambio pedagógico y también político se hace patente en

este comentario y me pregunto cómo hacer sinergia entre ambas dimensiones del liderazgo transformador que debemos desarrollar en la gestión directiva.

¿Es posible pensar en el hackeo del núcleo duro de la escuela desde la perspectiva del sistema? ¿Qué implicancias tendría esto y cómo podría movilizar a los actores del sistema en procesos de diseño participativo?

Cerrando ya este apartado, se hace claro para mí que la compleja relación escuela-sistema educativo es una de las líneas sobre las que tenemos que trabajar más profundamente. En el documento he desarrollado algunas ideas, estrategias y análisis que pueden (en el mejor de los casos) ofrecernos pistas para comprender el cambio escolar profundo y la gestión del mismo en nuestras instituciones. Me pregunto si estas estrategias, ideas y análisis pudieran también pensarse desde el diseño de políticas públicas y si así fuera, qué diálogos, qué puentes pudiéramos construir para superar la escisión entre lo macro y lo micro desde los saberes fundados en todas las dimensiones que hacen a la experiencia escolar. ¿Es posible pensar en el hackeo del núcleo duro de la escuela desde la perspectiva del sistema? ¿Qué implicancias tendría esto y cómo podría movilizar a los actores del sistema en procesos de diseño participativo?

Migraciones mentales y dispositivos de extranjerización en diferentes planos

De acuerdo con las reflexiones de mis colegas, mirar y pensar lo escolar desde la extranjería y la metáfora de las migraciones mentales parece ser un dispositivo potente para encarar la problematización de la experiencia escolar. Sus experiencias al respecto me parecen valiosas aperturas para profundizar en este dispositivo.

Al respecto, Leonardo comparte:

“Disfruté el concepto de “migraciones mentales”, más cuando en la nota al pie descubrí que lo ideó un arquitecto. Coincidió con el tema de los espacios y la importancia que tienen en la matriz. Creo que es el segundo más importante de la misma (en el punto siguiente me explayaré un poco en el que considero primero). Una de las cosas que más nos preocupaban, y recuperando lo mencionado anteriormente sobre el factor económico, era qué espacios íbamos a utilizar para desplegar el proyecto que estábamos pensando. Más porque me encontraba en una escuela donde los espacios no abundaban, y cuando alguno quería generar una clase diferente a lo habitual, por ejemplo en el patio, como directivos escuchábamos las quejas de los preceptores o de algunos compañeros docentes acerca de las molestias que eso generaba en cuanto al ruido que no permitía que se diera clase normalmente en las aulas que daban a ese patio, o de los preceptores por la desorganización que ellos creían ver en esa “clase en el patio” (que para ellos no era una buena clase). Pero también hay que decir que estas situaciones nos fueron mostrando un poco más la cultura institucional en la que estábamos inmersos. Y realmente fue posible por el proceso de extranjerización que estábamos llevando adelante con las capacitaciones externas de Eutopía²³. Fue en este momento donde sentí que comenzamos a problematizar la educación de nuestra escuela, nuestro pro-

23 Eutopia es una iniciativa de innovación impulsada por la Vicaría Episcopal de Educación del Arzobispado de Buenos Aires, en alianza con Fundación Telefónica Movistar, Profuturo y Panorama de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Se trata de un proyecto que busca desarrollar un modelo de cambio en el nivel secundario de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Como modelo, constituye una apuesta por la innovación y la transformación educativa, partiendo de la construcción de una visión compartida de hacia dónde se debe caminar la escuela en tiempos de cultura digital. Para más información: <https://eutopia.edu.ar/> (último acceso: 25/05/2019)

yecto educativo, y principalmente nuestra cultura escolar. La migración mental debe empezar por nosotros como directivos, y debe ser contagiada, debe ser naturalizada como concepto de innovación y reformulación constante en toda la comunidad educativa.”

Cuando la escuela se pone en movimiento y se visibilizan ciertos cambios es muy posible que comiencen a emerger aquellas dimensiones de la cultura escolar que entran en contradicción con las nuevas formas de hacer las cosas, con nuevas intervenciones que problematizan lo que era mientras se diseñan nuevas experiencias. Me resulta interesante que las ideas de migraciones mentales y extranjerización nos ofrezcan metáforas para reconocer las habilidades de liderazgo que necesitamos desarrollar para darle entidad a estas tensiones y contradicciones en la cultura escolar que se transforma. Creo que estas habilidades pueden contagiar a otros, como dice Leonardo y ser parte de una cultura escolar que deliberadamente busca apropiarse de dispositivos de aprendizaje y cambio organizacional sustentables.

Estos procesos de problematización y diseño, de extranjerización y migraciones mentales, tienen un ritmo propio que debemos calibrar cuidadosamente y reconocer en el despliegue de nuestras intervenciones en la gestión del cambio.

Mariela introduce la dimensión temporal en el análisis de estos dispositivos cuando plantea:

“La idea de mirar, ver y observar como migrante, no solo en el espacio, también en el tiempo. Soy una persona del siglo pasado formada académicamente y educada en un siglo que promovió los mayores cambios sociales, económicos, científicos

y tecnológicos y es en las escuelas en donde tenemos la oportunidad de vivir y experimentar día a día las consecuencias de esos cambios. Y al mismo tiempo es en las escuelas en donde podemos componer, transformar, consolidar las consecuencias derivadas de esos cambios. Pasado, presente y futuro en un movimiento constante.”

El tiempo es, sin duda, una de las dimensiones más importantes para considerar los procesos de cambio y transformación escolar profunda. Estos procesos de problematización y diseño, de extranjerización y migraciones mentales, tienen un ritmo propio que debemos calibrar cuidadosamente y reconocer en el despliegue de nuestras intervenciones en la gestión del cambio. Especialmente porque, retomando el comentario de Mariela, el proceso opera simultáneamente en dos planos: el de la cultura institucional y el de la historia educativa personal. Más aun, para que el movimiento de sentido que requiere el cambio en la cultura escolar ocurra, es necesario que el mismo entrelace los planos institucionales y personales. Prestar atención a esto y al tiempo que requiere es imprescindible en el proceso de la gestión del cambio.

Rita introduce otra dimensión para pensar las migraciones mentales:

“La idea de la migración me pareció sumamente interesante. La vinculé también al tema del conocimiento y a las migraciones disciplinares. Constituir ofertas de enseñanza que abarquen cuestiones de resolución de problemas transdisciplinares me parece un logro. Asimismo, el propio ejercicio de la gestión está permeado por las nuevas formas de concebir el conocimiento donde el principio de incertidumbre y la posibilidad de construir distintos escenarios abren la puerta a nuevas racionalidades.”

“Migraciones disciplinares” me parece una metáfora muy poderosa para trabajar con los docentes nuevos modos de pensar la construcción de conocimiento en la escuela. Me quedo pensando en el desafío de construir estrategias y dispositivos de trabajo pedagógico que, recuperando esta metáfora, inviten a profesores de diferentes asignaturas a aventurarse al viaje de descubrir otros campos disciplinares. Si Zenobia o el relato del “Frente de la clase” o la experiencia de la formación escolar en la escuela mexicana fueron narrativas que me permitieron compartir estas metáforas con los colegas y movilizar reflexiones sobre la gestión, ¿cuáles pudieran ser los relatos, las narraciones y las imágenes que inviten a los docentes a movilizar reflexiones sobre el conocimiento de diversas disciplinas, o incluso a reflexionar sobre la noción misma de “resolución de problemas transdisciplinares”?

Y hablando de imágenes, Adrián nos ofrece una visión potente para representar la “gestión de la escuela en tránsito” a la que me refería cuando pensaba en migraciones mentales.

“Pensé en mi escuela como en dos versiones de una misma imagen. “Las meninas” en sus versiones original (Velázquez) y en la reproducción de Picasso.

Pensé en estas imágenes porque en el original, el pintor propone otra mirada. No es la mirada tradicional en que se retrataba a los notables y “el común de los mortales” quedaba fuera de “la tela”. Es el pintor quien queda en primer plano, junto a los espectadores, que lo ven trabajando... Los que le dan el trabajo de realizar el retrato son un lejano reflejo en el fondo del salón. La analogía con una escuela es fácil: Los reyes, son los directivos y deben ser vistos a través del reflejo que es el trabajo de los docentes y el aprendizaje de los alumnos. La comunidad toda debe

tener la posibilidad de entrar y salir de “escena” por momentos y ser integrada por la mayor diversidad posible, como fiel reflejo de la sociedad que la conforma. Esta metáfora de la escuela moderna en la que todos trabajamos es un intento por poner “otra mirada” a la escuela comeniana, pero no alcanza... La versión de Picasso sería la escuela que se plantea una versión de sí diferente. Me remite a ¿Es posible gestionar lo que es mientras se construye lo que puede ser? ...El cubismo de Picasso reproduce en dos planos las diferentes dimensiones de un mismo objeto. Ese carácter de visitante y a la vez conocedor nos permitió – al tiempo que gestionamos– pensar en un nuevo territorio con nuevas leyes y con un nuevo destino.”

Creo que la intervención de Adrián es una invitación a pensar en las imágenes que cada uno encuentre significativas para representar la compleja y apasionante tarea de gestionar el cambio escolar. ¿Y cuáles serían las imágenes de nuestros equipos y nuestros docentes en el proceso? Buscar estas imágenes resulta una estrategia potente a la hora de construir visiones compartidas de la transformación de la experiencia escolar.

Finalmente, y recuperando algunas reflexiones de Cecilia, creo sustantivo aclarar que las metáforas de la extranjería y las migraciones mentales no pueden ni deben vaciarse de su sentido político y creo que es sustantivo que revise esas cuestiones para tender puentes significativos entre los dispositivos de movilización reflexiva para la gestión y la dimensión política del cambio educativo. Ser extranjero y migrante, migrar mentalmente y extranjerizarse como dispositivos de la gestión del cambio, son movimientos con profundo sentido moral y político, especialmente en

el reconocimiento del imperativo de transformar la experiencia escolar de cara a los desafíos del siglo XXI. Es necesario que lo explicité una vez más: la dimensión política de nuestra labor también reside en reconocer las desigualdades en el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad para todas y todos.

La profesión docente interpelada

Prácticamente todos los colegas que participaron de este ejercicio han coincidido en la identificación de una línea común que necesitamos discutir y profundizar juntos para seguir pensando en los desafíos de la gestión del cambio escolar: los desafíos de la enseñanza y la formación docente.

Leonardo trae este tema en sus reflexiones de la siguiente manera:

“Pero me fui dando cuenta que una dimensión fundamental para pensar en cualquier proyecto de innovación es el de los vínculos. Transformar la escuela requiere de vínculos sanos dentro de la comunidad educativa, y esto no es algo sencillo de lograr.

En los distintos proyectos, al cambiar el currículum, la evaluación o los espacios, se favorece la conformación de nuevos vínculos entre alumno-docente, docente-currículum, docente-evaluación, alumnos-currículum, alumno-evaluación, escuela-padres, etc. Asimismo, el vínculo que se genera entre equipo directivo y equipo docente debe estar muy bien trabajado, porque es lo que va a permitir que, mancomunadamente, se lleven adelante los cambios que necesita la escuela en la que se desarrolla el dispositivo de innovación. No obstante, hay un vínculo que cada vez más me demuestra

que es tan importante como todos los otros juntos, y es el de docente-docente. Durante esta semana tuvimos un EMI (Espacio de Mejora Institucional) donde los docentes a cargo del dispositivo de innovación²⁴ fueron contando la experiencia de trabajar de una nueva manera dentro de la escuela. Como directivos teníamos el objetivo de hacer conocer a qué nos referíamos cuando hablábamos de un cambio verdadero que hackeara la dinámica escolar, y para que entre todo vayamos pensando cómo continuar con este proceso, ya que una vez que comenzó no podemos detenerlo. Pero debo reconocer que hubo una frase en ese encuentro que para mí fue sumamente enriquecedora. Luego de la presentación, y en el momento que los docentes pidieron un feedback de sus compañeros, más allá de lo netamente curricular, una persona de las presentes les dijo: “se las nota cambiadas, trabajar así las cambió. A pesar de los miedos que plantean mientras van trabajando se nota que están disfrutando de lo que hacen, la verdad las felicito”. Esto me hizo dar cuenta que el cambio, la transformación empieza por uno, y ese cambio se hace visible a los otros. Esta transformación permite que uno se vuelva a enamorar de la docencia, que rememore la vocación. Y es el mismo docente que “seduce” al compañero en una nueva forma de trabajar. Por lo tanto, el vínculo docente-docente es transformador en sí mismo y facilitador de generar impactos verdaderos de cambio en la matriz escolar.”

Creo que la experiencia de Leonardo necesita ser contextualizada en el marco de un proceso de cambio escolar que lleva encarando hace un par de años y que el proceso de cambio involucra un

24 Se refiere al dispositivo de innovación que se encuentran implementando en su escuela.

trabajo deliberado en el desarrollo de nuevas disposiciones y hábitos de trabajo pedagógico de la escuela. Trabajar de manera colaborativa entre docentes requiere de la voluntad de hacerlo, pero eso no es suficiente. Es necesario invertir tiempo y recursos en la construcción de experiencias de colaboración genuina y de trabajo colegiado que sea promovido y reconocido por la cultura escolar. Claramente, es gratificante reconocer el impacto que estos cambios tienen en el equipo docente y la capacidad de contagio de los mismos. Creo que el desafío es identificar las estrategias que favorecieron este movimiento en la tarea docente y sistematizarlas de tal manera que comiencen a ser parte de los modos de trabajo de la escuela.

La experiencia de Leonardo, por otro lado, puede ser contrastada con las reflexiones que formula Rita:

“Una línea de trabajo que me parece interesante abordar y que considero que determina en algún sentido, las reales posibilidades de cambio desde la perspectiva ideológica es la que entrama identidad docente y trabajo docente. Identidad docente, en términos de Vaillant, como una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben. Y estos procesos, son deudores y huérfanos al mismo tiempo también, de ciertas representaciones acerca del trabajo docente y de su regulación que se inscriben en la legalidad de lo estatutario. Digo que son deudores en tanto la representación del ser docente y de las imágenes construidas socio históricamente acerca del rol y de sus funciones se tramiten a partir de esto y

son huérfanas en tanto no pueden dar cuenta de las nuevas configuraciones....Desde este lugar me parece central este análisis desde el rol de conducción o de gestión de una institución educativa en tanto hay algo de la autoimagen, de la representación del rol que se juega en la práctica efectiva y que orienta elecciones, que conforma cierto "habitus" que termina reforzando lo instituido en vez de favorecer procesos de cambio...Porque, ¿por qué no puede haber un departamento de investigación en la escuela motorizando proyectos de investigación acción? ¿Por qué no funcionar de manera colegiada y democratizar la toma de decisiones? ¿Por qué no incluir equipos multidisciplinarios para pensar la escuela junto a docentes y conducción? ¿Por qué sostener una escuela graduada y no ciclada? Todas estas cuestiones deberían presentarse a discusión ya que atañen al desarrollo de una política pública sectorial."

Rita abre un debate sustantivo a la hora de abordar los desafíos de la gestión del cambio escolar profundo que nuevamente recuperan la relación institución-sistema.

Comenzando por el final de las reflexiones de Rita, ¿por qué no...? Es decir, sí... pensemos en un departamento de investigación en la escuela motorizando proyectos de investigación acción, pensemos en funcionar de manera colegiada y democratizar la toma de decisiones, pensemos en incluir equipos multidisciplinarios para pensar la escuela junto a docentes y conducción, pensemos en lo que implica diseñar una escuela ciclada. Estoy convencida de que estas son ideas poderosas para rediseñar la escuela y estoy convencida de que es posible trabajar para desplegar estos dispositivos de transformación al interior de las escuelas. Claro, como Rita bien lo enmarca, necesitamos contextualizar estas ideas en

los modos en los que se construye la identidad docente y en las normativas en las que se inscribe y regula su trabajo.

En este punto yo me quedo pensando en dos planos. Por un lado, recuperar el plano de la cultura escolar como marco para reconstruir la identidad profesional docente. Creo que algunos aspectos de este tema he mencionado en los capítulos 2 y 3. Hoy contamos con valiosas investigaciones y experiencias que nos permiten avanzar en el diseño de dispositivos para re-significar la tarea docente en el marco de nuevas visiones de la enseñanza, del aprendizaje y de la experiencia escolar. El trabajo sobre práctica reflexiva que viene desarrollando Rebeca Anijovich y su equipo²⁵ es muy enriquecedor y ofrece importantes líneas de acción para avanzar en este sentido. Creo que, en este plano, pensar en la investigación en la escuela o generar dispositivos participativos para la gestión, son estrategias que, entramadas en un proyecto de cambio escolar profundo, pueden ser concretadas al interior de la escuela, siempre tomando en cuenta la dimensión cultural, es decir, el requisito de construir sentido y oportunidades de apropiación significativa de estas estrategias por parte de los docentes. Trabajar sobre las representaciones acerca de la enseñanza y el rol docente, reconstruir biografías escolares y ponerlas en juego con nuevas oportunidades para llevar adelante la tarea profesional es posible y ocurre en diversas instituciones. Tal vez, lo que yo propongo es hacer esto de manera articulada y construyendo sinergia con una movilización más sistémica dentro de la cultura escolar.

25 Se recomienda visitar la Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva: <https://practicareflexiva.pro/> (Último acceso: 25/05/2019)

Pero no me olvido del contexto socio histórico que Rita trae y recupera en el análisis, el segundo plano de mis reflexiones: la articulación de estas estrategias de cambio en la identidad profesional de los docentes con sus trayectorias de formación y su inscripción en el marco de las políticas que regulan el recorrido profesional y laboral desde el Estado. Mi planteo, en este punto, me permite volver sobre algunas cuestiones que hemos discutido en apartados anteriores.

Trabajar sobre las representaciones acerca de la enseñanza y el rol docente, reconstruir biografías escolares y ponerlas en juego con nuevas oportunidades para llevar adelante la tarea profesional es posible y ocurre en diversas instituciones.

Precisamente en esta dimensión, es decir, en la reconstrucción del rol y la identidad profesional docente encontramos un nodo articulador sustantivo de la relación institución-sistema. Creo que en las escuelas en proceso de cambio hay mucha producción y experiencias que deben y pueden entrar en diálogo con las instancias de formación docente, y las políticas públicas al respecto. En cada una de nuestras instituciones podemos desarrollar dispositivos de desarrollo profesional docente que interpelen las trayectorias instituidas y ofrezca nuevos formatos para pensar el recorrido laboral docente. Aquí el trabajo en red y la colaboración entre instituciones puede operar como un motor más potente para la acción y el diálogo político. Creo que participar activamente de las instancias de intercambio profesional, de la documentación de buenas prácticas y de las discusiones sobre las políticas públicas de formación docente resulta indispensable en este sentido, recuperando nuestras experiencias institucionales y haciéndolas públicas para el debate y la discusión.

En este sentido, Luciana trae precisamente una línea de trabajo que podemos recuperar para avanzar en las estrategias y dispositivos que se plantean en el documento:

“El desafío de crear prácticas escolares que promuevan el desarrollo de las habilidades del siglo XXI –tanto en profesores como estudiantes– abre distintos interrogantes acerca de nuevos dispositivos de formación docente continua, desarrollo profesional y carrera docente, que vehicule el acompañamiento pedagógico del cambio educativo. ¿Nos animamos a rediseñarlos? ¿Qué escenas formativas junto al profesorado imaginamos?”

El trabajo en red y la colaboración entre instituciones puede operar como un motor más potente para la acción y el diálogo político.

Y agrego: ¿cómo pueden dialogar estas nuevas escenas formativas con las políticas de formación docente?

Los estudiantes como co-diseñadores de una nueva escuela

Un aspecto que me interesa especialmente retomar a partir de las reflexiones de mis colegas es el que tiene que ver con el rol de los estudiantes en el proceso de cambio escolar profundo. Muchas veces a lo largo del documento he mencionado el proceso de diseño que implica problematizar la escuela y pensarla en clave de transformación colaborativa. En este proceso siempre me he referido a la comunidad escolar como agente de cambio, haciendo referencia a todos sus actores. Los estudiantes, por supuesto, también. Pero creo que puede ser importante enfatizar el rol sustantivo que juegan los alumnos en este proceso.

Al respecto, Mariela comenta:

“Creo que es fundamental el rol de los estudiantes, debemos trabajar en la consolidación del trabajo, de la dedicación y de la jerarquización de los conocimientos que nuestros estudiantes traen y adquieren a lo largo de su formación en la escuela, los estudiantes de los años superiores deben manejarse con libertad, hay que delegarles responsabilidades en el aula, en la escuela y con relación a sus compañeros más chicos. No podemos formar egresados autónomos, con disciplina para el estudio, con capacidad para la escucha, respetuosos de la diversidad, colaborativos, sensibles si no se les permite la práctica de estas características. Los actos escolares, los seminarios, las jornadas de Educación Sexual Integral, la organización de las muestras de trabajo académico, orientados y coordinados por los docentes, son excelentes oportunidades para que asuman responsabilidades y contribuyan a la actividad escolar.”

Mariela trae a la discusión un tema que vengo pensando y me interesa mencionar especialmente: el desafío de la escuela es expandir los márgenes de libertad de los alumnos de modo que puedan ir tomando decisiones acerca de cómo, cuándo y qué aprender. Si hay algo cierto en el complejo escenario histórico, social y cultural en el que opera la escuela, es la importancia de enseñar y formar a nuestros estudiantes en el ejercicio de tomar decisiones y elegir conscientemente. Tomar decisiones sobre sí mismos, sobre su comunidad y su país. Una educación emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante involucra el reto de aprender a construir proyectos de vida con sentido y reorientarlos a lo largo del tiempo.

Citando a Cecilia, una educación emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante es, también, políticamente comprometida. ¿Cómo no comenzar en la escuela? ¿Cómo no trabajar mano a mano con los alumnos en el rediseño escolar? Sin duda la voz de los alumnos es sustantiva en este proceso y tenemos el desafío de construir dispositivos de participación genuinos para integrarlos en el diseño colaborativo.

El desafío de la escuela es expandir los márgenes de libertad de los alumnos de modo que puedan ir tomando decisiones acerca de cómo, cuándo y qué aprender.

Luciana nos comparte su experiencia en este sentido:

“Como directora de la red Eutopía, recupero con cierto asombro la “convergencias de miradas” entre docentes y estudiantes a la hora de “revisitar” la escuela, para problematizar su cultura como parte de un proceso que podría identificarse como de posibles “migraciones mentales”. En 2017 se propuso a los directivos “registrar” en imágenes, escenas que los invitaran a interpelar la experiencia escolar, los modos de pensar, ser y hacer en sus comunidades educativas...Un año más tarde, los estudiantes de la red de escuelas fueron convocados a participar de una actividad colectiva que invitaba a “autorretratar el cambio” en sus comunidades escolares. La propuesta consistió en capturar el “antes” del proceso de cambio escolar, en un registro fotográfico llevado adelante con cámaras analógicas, apuntando al desarrollo de la capacidad de dialogar desde el presente, con el pasado y el futuro posible de la experiencia escolar. La actividad propuso desde una mirada crítica, retratar escenas, objetos y situaciones escolares

llamadas a recrearse. Encuadrar instantes que rompan el esquema tradicional de foto escolar y asociarlas a una palabra o breve relato...Del análisis documental de las imágenes, surgen algunas continuidades en las percepciones de estudiantes y directivos. Diversas perspectivas, algunas convergencias:

- *"Imágenes de clase tradicional" y preguntas acerca de las prácticas de enseñanza, rol docente y rol del estudiante.*
- *"Escenas de aprendizaje reproductivo" e interrogantes acerca de la evaluación.*
- *"Contraste de tecnologías" y la búsqueda de nuevos escenarios de aprendizaje*
- *"El uniforme como expresión homogeneizante" y preguntas acerca de las posibilidades de dar respuesta a la diversidad y diferenciación.*
- *"Rutinas y formas de habitar la escuela" interrogantes acerca de los espacios de autonomía y control."*

Una escuela diseñada con y para las habilidades del siglo XXI no puede sino entrar en diálogo de transformación con sus protagonistas: los alumnos.

Narrar la gestión

A lo largo de este documento he ido introduciendo y discutiendo diversas ideas, estrategias y dispositivos que nos permitieran problematizar la experiencia escolar y trabajar en procesos de diseño colaborativo para su rediseño. Al leer los comentarios de los colegas voy reflexionando en la importancia de construir, experimentar, probar y sistematizar este tipo de dispositivos para la

gestión del cambio en nuestras culturas institucionales. Gabriela Krichesky, una querida colega a quien he citado en este documento, participó del ejercicio propuesto para este capítulo. Sus reflexiones avanzan en este sentido, es decir, en el de la construcción de dispositivos para pensar el rol directivo y la gestión escolar. Las reflexiones de Gabriela pueden ser leídas en clave de dispositivo en la medida en la que su registro nos invita a bucear en relatos, lecturas y palabras que nos permitan expresar de otro modo lo que vivimos, sentimos, pensamos en relación con la gestión escolar. Leamos pues sus reflexiones y volvamos luego a pensarlas en clave de dispositivo.

La gestión como relato

“El documento es una invitación a recorrer, en forma simultánea, una experiencia de innovación narrada de forma crítica, honesta y por ende generosa; así como un conjunto de conceptualizaciones profundas y actualizadas sobre el cambio educativo. Esta articulación entre teorías relevantes y prácticas situadas, tan tristemente escasa en nuestro medio, nos permite comprender más acabadamente algunas claves de mejora, así como también las tensiones y las paradojas presentes en todo proceso de transformación escolar. Celebro entonces este esfuerzo por recuperar experiencias de gestión a la luz de teorizaciones y relatos no siempre provenientes del campo educativo, lo cual aporta perspectivas divergentes y orientaciones creativas para pensar la innovación en nuestras instituciones.

Inicié mi trayectoria como directora general después de haber estado inmersa durante siete años en el mundo académico-universitario. Asumí el cargo acompañada por los autores que forjaron en mí una particular visión sobre

el liderazgo escolar y la mejora educativa. Decidí desde el principio que quería llevarlos conmigo y allí están todavía en la biblioteca de mi oficina. Esa literatura especializada me recuerda que hay muchas formas de hacer escuela, que es posible mejorar aun en contextos bien desafiantes. De ese modo Michael Fullan, Andy Hargreaves y tantos otros me ayudan a sostener esa posición de extrañamiento de la que habla este documento: conservar una mirada extraña pero no externa, alimentada por el diálogo con el afuera e inspirada por expertos en los temas que hacen a nuestro quehacer cotidiano.

Sin embargo los textos académicos suponen, por momentos, una gran carga. Ser respetuosa y prudente respecto de las problemáticas, tiempos y exigencias del contexto, a veces requiere alejarse de esa visión normativa que la bibliografía indefectiblemente infunde respecto de lo que debe ser un buen diseño de mejora y lo que debe hacer un buen director. Allí es cuando hay que cambiar de relato.

Al igual que el presente documento, las voces de otros autores – en mi caso literarios– me ayudaron a complejizar y por tanto enriquecer mi forma de abordar y pensar la gestión escolar. Me sumo así al desafío que propone este documento en cuanto al uso de metáforas y analogías para comprender aquello que sucede (y no sucede) en la escuela, compartiendo en este caso algunas experiencias literarias que me apasionan y conmueven, para seguir pensando y diseñando la escuela que queremos y la gestión que deseamos.

La distancia de rescate

Hoy sabemos que las escuelas que mejoran a lo largo del tiempo poseen buenos equipos (Hargreaves y Fullan, 2014) y por lo tanto y como bien explica este documento, fortalecer los liderazgos en la escuela se vuelve imperativo de modo que ésta se transforme integralmente en una comunidad de líderes. Esto requiere, por momentos, hacer de la dirección escolar un espacio de asesoramiento para acompañar el desarrollo profesional de los miembros del equipo, ofreciendo espacios de retroalimentación y análisis sobre la práctica diaria. Se trata de transformar cada situación en una oportunidad de aprendizaje, es decir, generar espacios para reflexionar sobre la acción (Schon, 1992).

El libro “Distancia de Rescate” de Samantha Schweblin, conforma en mi opinión una poderosa (y muy provocadora) metáfora para pensar el rol del director como asesor de prácticas institucionales. ¿Cuál es la distancia óptima que hay que establecer con el otro para habilitar una reflexión genuina y profunda sobre la práctica, en un marco de confianzas mutuas y autoridades asimétricas? ¿Cuándo es necesario intervenir en las decisiones de los otros y cuando permitir la experimentación? ¿Qué produce mejores aprendizajes: la presencia fuerte, el acompañamiento sutil, la libertad absoluta? ¿Cómo colaborar en los procesos de gestión, sin que ello minimice la autonomía profesional y creativa de los colegas? ¿En qué medida la propia mirada puede obturar la capacidad reflexiva de otros profesionales?

Esta novela, que pone en tensión el rol materno de resguardo como medida de protección, me interpela pues una y otra vez

en relación al desarrollo de liderazgos. Encontrar el equilibrio justo entre preservar a los profesionales de potenciales riesgos *y habilitar su crecimiento por medio del ensayo y error, es un desafío sin dudas esencial e inherente a la formación de liderazgos autónomos y creativos en la escuela.*

Contarlo todo

El escritor peruano Jeremías Gamboa nos ofrece en esta novela cuasi autobiográfica una interesante analogía para pensar en la construcción de la propia identidad profesional en un diálogo permanente entre la propia historia personal, los anhelos profesionales y la cultura de trabajo. Contarlo todo es una pieza literaria que nos convoca a repensarnos profesionalmente en un contexto que nos modela y que a la vez modelamos, en un escenario permeado por una incertidumbre constante y problemáticas complejas.

Gamboa se pregunta cómo se convierte alguien en escritor. ¿Cuándo lo exclama, cuándo lo siente, cuándo consigue su primera publicación? La obra recorre también los sentidos y la cultura que el medio periodístico imprime en su formación como novelista. Así, el protagonista se pregunta acerca de su identidad, ¿quién es él realmente? ¿El periodista que los demás reclaman? ¿El novelista que busca inspiración? ¿De qué manera incide el periódico en el que trabaja en su desarrollo como escritor?

“Contarlo todo” es un relato exquisito sobre la búsqueda de la propia identidad en el marco de una cultura profesional que por momentos oprime y por momentos emancipa a ese novelista adormecido. Llevado al plano escolar, esta historia me ha permitido trazar ciertos interrogantes acerca de las cualida-

des de la cultura escolar y su impacto en el desarrollo de determinadas identidades profesionales. ¿Qué tipo de cultura impera en nuestras escuelas: se trata de una cultura que adormece pasiones o de una cultura que despierta intereses? ¿Es una cultura que alienta el aprendizaje o minimiza la capacidad de repensar la propia práctica?

Susan Rosenholtz nos invita a imaginar que cualquier docente podría convertirse en un mejor profesor por el mero hecho de pertenecer a una escuela y no a otra (Rosenholtz, 1989, p.74). Adoro esta cita porque pone precisamente el foco sobre la problemática de la cultura escolar. ¿Cómo son las culturas escolares que alientan la transformación y la innovación educativa? La literatura indica que se trata de culturas colaborativas, donde los profesionales comparten problemas, inquietudes y aciertos para aprender desde y con otros colegas sobre la enseñanza (Krichesky y Murillo, 2018). Una escuela cuya cultura consiste en “contarlo todo”, en donde imperan diálogos honestos que ponen el foco en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para optimizar los aprendizajes de los docentes.

La escuela de las maravillas

*“El secreto, querida Alicia, es rodearse de personas
que te hagan sonreír el corazón.
Es entonces y sólo entonces que estarás en el país
de las maravillas.”*

Lewis Carroll

¿Qué es una buena escuela? ¿Qué elementos la definen? En conversaciones con directores y docentes colegas aparecen siempre

referencias más o menos explícitas al clima institucional. “Me encanta trabajar en esta escuela, hay muy buena onda entre las personas”. “En esta escuela hay muy lindo ambiente, se trabaja bien”. “En mi escuela hay un clima laboral muy bueno”.

La descripción del Sombrero Loco sobre el País de las Maravillas - o el País de la Pregunta, si fuéramos extremadamente estrictos en la traducción del título y más fieles al contenido de la obra -guarda ciertas semejanzas con esa imagen subyacente de “buena escuela”: un lugar que abraza y acoge, donde el encuentro con el otro hace sonreír al corazón, un lugar que produce felicidad.

En efecto, David Hopkins, investigador inglés y experto en temas de mejora escolar, dice que una forma de conocer el clima de una escuela es contabilizar la cantidad de sonrisas que se observan al ingresar en una institución. El riesgo es, sin embargo, confundir clima con cultura. Un buen clima escolar es una condición indispensable, pero de ninguna forma suficiente para desarrollar culturas de reflexión y aprendizaje profesional que deriven en procesos de transformación e innovación educativa. Un clima de trabajo saludable, que valore y celebre los éxitos conseguidos, que promueva el bienestar de quienes forman parte de la comunidad educativa es prioritario para el desempeño de cualquier labor, particularmente pedagógica. Pero con las sonrisas no alcanza.

Las buenas escuelas son, sin dudas, lugares colmados de felicidad y esperanza, pero también, y haciendo honor a Lewis Carroll, espacios donde abundan las preguntas incisivas y la indagación reflexiva para producir incomodidades que permitan

vernó a través del espejo, y así mejorar continuamente las culturas de enseñanza y los ambientes de aprendizaje".²⁶

Narrar la gestión y la gestión como relato pueden ser pensados como dispositivos de problematización. Se trata, entonces, de pensar los criterios que incluiríamos en el ejercicio de hacerlo. Puedo imaginar escenas del trabajo con el equipo de conducción o con docentes en las que pudieramos compartir nuestras elecciones literarias para narrar la experiencia de estar en la escuela. Puedo imaginar modos en los que narrar la experiencia escolar a través de otras voces, otros registros, otros géneros, permitieran producir el tipo de "objetivaciones" o "migraciones mentales" que venimos discutiendo en este documento. Puedo pensar en este tipo de dispositivo para promover reflexiones sobre nosotros mismos, sobre nuestro rol, y sobre la escuela y sus sentidos. Sin duda, los relatos que nos comparte Gabriela resuenan en mis propias experiencias como directora. Creo, también, en la riqueza de incluir otras historias, otros relatos a su narración, casi como en un tejido que va reflejando la singular manera en la que cada uno de nosotros significa la experiencia de la dirección escolar. Creo que puede ser profundamente movilizador e inspirador trabajar con este tipo de dispositivos con nuestros compañeros en el equipo de trabajo. Y creo, casi con certeza, que muchos de ustedes se estarán preguntando qué relatos eligen para narrar sus experiencias en la dirección escolar. En cualquier caso, lo que me parece importante recuperar es el poder que encierran este tipo de dispositivos para "reposicionarnos" a la hora de pensarnos, pensar la escuela y pensar el cambio.

26 Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
 Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). *La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora*. Un estudio de casos. Educación XX1, 21(1), 135-156
 Rosenholtz, S. (1989). *Teachers Workplace: The Social Organization of Schools*. White Plains, NY: Longman
 Shon, D. (1992). *Los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

De regreso ... lo que dejó el ejercicio

Migrar mentalmente en una conversación mediada como ésta ha sido, sin duda, una elección deliberada por experimentar con el reposicionamiento de quien escribe. Ha sido, en este sentido, un permanente intento por no responder desde certezas, cuidar el registro de la lectura/escucha abierta al cuestionamiento y a la identificación de lo que no ha sido dicho, pensado, resuelto.

Creo, en primer lugar, que las voces de quienes estamos haciendo y pensando la escuela en tiempos de cambio se hacen presentes desde preocupaciones y líneas de trabajo que quedan por trabajar: la articulación entre la institución y las políticas públicas en clave de cambio escolar profundo, la preocupación por rediseñar la formación docente, el trabajo sistemático sobre dispositivos de transformación que deben ser reapropiados y re-contextualizados en las culturas singulares de cada una de nuestras escuelas para que formen parte de una cultura organizacional que aprende y crece, una nueva forma de integrar a los alumnos y a otros actores de nuestras comunidades escolares, en los procesos de cambio institucional, entre otras.

En segundo lugar, creo que esta conversación mediada hace hincapié en la matriz política en la que se inscriben las ideas del documento acerca de nuestra acción de cambio educativo. Desde este lugar, pienso que lo político de nuestra tarea en la gestión del cambio escolar comienza, precisamente, con el compromiso con el cambio profundo, significativo y sensible a las culturas institucionales y fundamentalmente a las personas que las construyen. Lo político, también, se expresa en la oportunidad de abrir nuestras escuelas al diálogo y la interacción con otras instituciones, asumiendo el desafío de jugar un papel activo en el debate edu-

cativo. Nuestro liderazgo pedagógico, nuestros saberes sobre los procesos de cambio en acción, son una fortaleza que puede aportar una mirada constructiva y fresca a la posibilidad de “hackear” los modos en los que se diseña y se piensan las políticas educativas en diferentes niveles y con diferente alcance.

Finalmente, esta conversación mediada ha sido una apuesta personal para sostener el principio de coherencia a lo largo del documento. Si en verdad apostamos por el cambio escolar profundo, es preciso asumir que ese cambio no acontece en soledad ni se puede pensar solo. A través de este ejercicio me propuse avanzar en la exploración de lo que implica rediseñar nuestros propios esquemas de trabajo y pensarlos en clave de colaboración. Poner en juego las ideas, discutirlos y reconstruirlas a la luz de las experiencias de los colegas es sin duda **sólo** un modo de colaborar. Lo que me resulta cada vez más claro es que también en este plano tenemos que seguir construyendo nuevos dispositivos: nuevos modos de entamar ideas, nuevas formas de construir colaborativamente y nuevas oportunidades para hacer sinergia de experiencias de cambio escolar profundo.

¡Gracias colegas por esta oportunidad!

5

Epílogo

Epílogo: la gestión como conversación y conversaciones sobre la gestión

Recuerdo que en una de nuestras reuniones de trabajo en el CHMD²⁷, conversando con Alejandro Piscitelli, reflexionábamos sobre su rol como asesor externo en el proceso de cambio que veníamos encarando en el Colegio. Alejandro mencionó al pasar..." soy como un *'broker'* de ideas". La traducción precisa de la palabra *'broker'* sería algo así como "corredor o agente" ...a mi me parece que en este contexto podemos traducirla como "intermediario", aquel que lleva y trae, conecta, relaciona y construye puentes, en este caso, entre ideas y contextos. Esta idea resonó en mi propio rol y trabajo, en los modos en los que desde la dirección también actuamos muchas veces como intermediarios.

Describir en qué consiste el rol de la dirección escolar involucra muchas y diversas dimensiones, tareas, funciones y responsabilidades. Pero he llegado a pensar que una de las formas que más me gusta para explicar mi trabajo es describirlo como *'broker de conversaciones'*...Sí, creo que gran parte de mi labor es ser intermediaria de conversaciones que ocurren en diferentes reuniones, con diversos actores de la comunidad escolar, entre el afuera y el adentro de la escuela. Conversaciones que van narrando experiencias, ideando proyectos, vinculando dimensiones diversas de la vida cotidiana de la escuela. Conversaciones a veces más operativas, a veces más estratégicas. En definitiva, la gestión tiene todo que ver con la palabra.

27 Colegio Hebreo Maguen David de la Ciudad de México

“Quien gestiona hace. Pero su hacer fundamental es hacer para que con los otros se haga del modo más potente posible. Estimular, lanzar pensamientos, contener, desafiar, capacitar, conseguir, abrir, limitar, articular, conectar, son tareas de quien gestiona desde la óptica de facilitador de procesos. [...] En este camino, quien gestiona requiere de un instrumento precioso: la palabra, enhebrada en las múltiples conversaciones que definen la calidad dialógica de la escuela.” (Blejmar, 2005, pág. 15)

La calidad dialógica de la escuela es tal vez el sustrato más importante sobre el que debemos pensar nuestros esfuerzos de transformación profunda de nuestras instituciones. Reflexionar sobre qué tipo de conversaciones sostenemos y cómo las encaramos, el lenguaje que usamos para hablar de nosotros, de la escuela y de sus proyectos, la forma en la que enmarcamos nuestros intercambios, los actores que pueden encontrarse o descubrirse a través de encuentros inesperados, resulta indispensable para el diseño de dispositivos capaces de poner en movimiento a nuestras instituciones en clave de cambio.

Este documento ha pretendido aportar algunas palabras, y dar lugar a otras voces, en la conversación acerca del rediseño de la escuela para y con las habilidades del siglo xxi. Esta conversación no se cierra, más bien continúa en el devenir de nuestras experiencias cotidianas en la escuela. Si nos reconocemos como intermediarios de conversaciones dentro de la escuela, espero que este documento pueda enriquecer conversaciones que conecten a cada una de nuestras escuelas con otras y con la conversación más amplia acerca del debate del cambio escolar contemporáneo.



Bibliografía

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

Bereiter, C. "Design research for sustained innovation". En *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9(3), 321-327. 2002. http://ikit.org/fulltext/2002Design_Research.pdf

Blejmar, B. (2013). *El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Buenos Aires: Ediciones Aique.

Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Noveduc.

Brown, Ann L. "Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings". En *The Journal of the Learning Sciences*. 2(2), 141-178 Lawrence Erlbaum Associates: 1992. <http://www.cs.uml.edu/ecg/projects/cricketscience/pdf/brown-1992-design-experiments.pdf>

Brown, S. (2016). *Aproximaciones al Diseño Social. Cuadernos del Centro de Investigación en Economía Creativa (CIEC)*, (42), noviembre, México: Centro de Diseño, Cine y Televisión.

Calvino, I. (1972). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Editorial Siruela.

Donolo, D. y Rinaudo, M.C. (2010). "Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa". Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). En *RED – Revista de Educación a Distancia*, número 22.

Doorley, S.; Witthoft, S.; IDEO Stanford and Kelly, D. (2012). *Make Space: how to set the stage for creative collaboration*.

Edelson, Daniel. "Design Research: What We Learn When We Engage in Design". En *The Journal of the Learning Sciences*. Volume 11 Number 1, Jan. Lawrence Erlbaum Associates. 2002. <http://www.cs.uic.edu/~i523/edelson.pdf>

Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" En: Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza*. Tomo 1. Madrid: Paidós.

Finocchio, S. y Romero, N. (Comp.) (2011). *Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Frigerio, G.; Poggi, M. y otros (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Serie Flasco Acción. Buenos Aires: Ediciones Troquel.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.

Fullan, M. (2012). *Stratosphere. Integrating Technology, pedagogy and change knowledge*. Pearson Canada.

Fullan, M. (2014). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Ediciones Morata.

García Canclini, N. (2014). *El mundo entero como un lugar extraño*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Ediciones Graó.

Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador*. Buenos Aires: Ediciones Amorrortu.

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

Lewkowicz, I. y Corea, C. (2005). *Pedagogías del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Ibérica.

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (1998). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2018). "Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy". Documento Básico, XIII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Manzini, E. (2016). *Cuando todos diseñan*. Experimenta SL: España.

Meirieu, Ph. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

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

Morin, Edgar (2015). *Enseñar a vivir*. Manifiesto para cambiar la educación. Buenos Aires: Nueva Visión.

Moretti, F. y Pinto, L. (2005). "What have we learned and how have we learned it? Examples of Best Practices of a New Media Services and Development Center in Higher Education" In *Online-Pädagogik, Band 3*, edited by Burkhard Lehmann and Egon Bloh, 77- 97. Baltmannsweiler, Germany: Schneider Verlag Hohengehren, 2005. ISBN-13: 978-3896769879 . Disponible en: http://ccnmtl.columbia.edu/dr/papers/Moretti_Pinto.pdf

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

Pardo Pachón, Ana María (2014). Pensamiento de Diseño, ¿Puede un concepto de diseño e ingeniería industrial aplicarse a la educación para promover las habilidades del ciudadano del siglo XXI? en Ruta Maestra, Nro 9. <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/>

Pinto, L.; Sitt, I y Campillo, M. (2018). *Transformación de la Experiencia Escolar. Modelo Educativo del CHMD*. Ciudad de México.

Pinto, L. y Sarlé, P. (2017). "Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación". *Revista del IICE, [S.l.]*, n. 37, p. 11-26, abr. 2017. ISSN 0327-7763. Disponible en: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3446>>. Fecha de acceso: 01 may. 2019

Pinto, L. (2017). "Educación y tecnología: pasado presente y futuro de una relación compleja". *Revista Economía Creativa*, número 07, mayo-octubre. Pp. 169-193. ISSN: 2395-8200. Ciudad de México.

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

Recalcati, M. (2016). *La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

Rivas, A. (2017). "Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales". Documento Básico, XII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires: Katz Editores.

Schütz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Sibilia, P. (2012). *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.



XIV Foro
Latinoamericano
de Educación

Lila Pinto Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI

Este documento, sólidamente fundado, dialoga con las publicaciones anteriores del Foro Latinoamericano de Educación y va más allá, analizando la experiencia de actores institucionales involucrados plenamente en el cambio educativo aquí y ahora.

Lila Pinto nos presenta un reto ineludible: transformar la escuela para hacerla emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante, convertirla en una institución capaz de convocar el deseo de aprender y de enseñar. Esta tarea 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.

El desafío que nos convoca y nos interpela a los educadores de hoy es rediseñar las experiencias formativas de nuestros alumnos, problematizando nuestras propias culturas escolares.

Fundación **Santillana**

CIPPEC 

