

Claudia Romero (Comp.)

Inés Aguerrondo · Diego Golombek · Andrés Hatum

Marta Libedinsky · Cecilia Oubel · Mariano Sigman

Ser director

TOMO III

Innovación
educativa y
gestión escolar

The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif, all-caps font.

AIQUE

The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif, all-caps font.

AIQUE

Ser director

AIQUE

TOMO III

Innovación
educativa y
gestión escolar

The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif, all-caps font. The letters are closely spaced, and the overall design is minimalist and professional.

AIQUE

Ser director

Claudia Romero (Comp.)

Inés Aguerrondo

Diego Golombek

Andrés Hatum

Marta Libedinsky

Cecilia Oubel

Mariano Sigman

TOMO III

Innovación
educativa y
gestión escolar

Ser director : innovación educativa y gestión escolar / Inés Aguerrondo ... [et al.]; compilado por Claudia Romero. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2017. v. III, 128 p. ; 23 x 16 cm. - (Ser director)

ISBN 978-987-06-0721-2

1. Acceso a la Educación. 2. Gestión Educacional. I. Aguerrondo, Inés II. Romero, Claudia , comp. CDD 371.2

Edición

Rosalía Muñoz

Corrección

Cecilia Biagioli

Jefatura de Gráfica

Victoria Maier

Diseño

Victoria Maier

Diagramación

Taller del Sur

Producción industrial

Pablo Sibione



© Copyright Aique Grupo Editor S. A. 2017

Francisco Acuña de Figueroa 352 (C1180AAF). Ciudad de Buenos Aires

Teléfono y fax: 4865-5000

E-mail: centrodocente@aique.com.ar - <http://www.aique.com.ar>

Hecho el depósito que previene la Ley 11723.

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA

ISBN: 978-987-06-0684-0 (Obra completa)

ISBN: 978-987-06-0721-2 (tomo III)

Primera edición

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11723 y 25446.

Esta edición se terminó de imprimir en abril de 2017 en Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.

Presentación	9
• ¿Qué hacen las escuelas que innovan? Inés Aguerro	11
• Neurociencia y organización escolar. Diego Golombek	29
• Gestión del talento en organizaciones innovadoras. Andrés Hatum	53
• ¿Qué es <i>innovación educativa</i> ? Marta Libedinsky	67
• Liderazgo pedagógico: Nuevas herramientas para la gestión curricular Cecilia Oubel	83
• ¿Puede la neurociencia mejorar la educación? Mariano Sigman	107



Este libro reúne las conferencias de reconocidos académicos y especialistas, que fueron dictadas en 2016 durante el Ciclo Ser Director, organizado por el Área de Educación de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella.

El Ciclo Ser Director es una propuesta destinada a directivos de escuelas secundarias como una contribución que la Universidad Di Tella hace para la mejora de la educación mediante la reflexión compartida entre el saber académico y el que se construye en la práctica cotidiana de las escuelas.

En este tercer volumen de la Colección Ser Director, el foco está puesto en la “Innovación educativa”. *Innovación* es un término que por estos días resuena, pero no es unívoco ni inocente. ¿De qué hablamos cuando hablamos de *innovación educativa*? En este libro se volverá una y otra vez sobre su significado y sentido.

Reunimos en este tomo las conferencias de seis especialistas que realizan aportes diversos a la idea de innovación educativa. Mariano Sigman y Diego Golombek aportan desde las neurociencias, y Andrés Hatum, desde la teoría de las organizaciones. Inés Aguerro, Marta Libedinsky y Cecilia Oubel, desde el ámbito educativo, despliegan nuevas miradas sobre la didáctica y la gestión escolar. Todos contribuyen a pensar la escuela del siglo XXI que necesitamos construir.

Queremos agradecer a quienes brindaron su trabajo y su esfuerzo para que el ciclo y este libro sean posibles. En primer lugar, a todos los que, desde la Universidad Di Tella, nos ayudan a fin de que la organización de las conferencias resulte de gran calidad para los cientos de directores participantes, y a los investigadores y especialistas disertantes, por comprometerse en el diálogo con los directores escolares. Especialmente queremos agradecer a Ileana Minutella, Gabriela Krichesky y Natalia Zacarías por su comprometido trabajo en la organización del ciclo y en la edición de este libro.

Reconocemos también el interés de la editorial Aique, en particular, a su presidente José Juan Fernández Reguera y a Rosalía Muñoz, quienes se entusiasmaron con la publicación de este material en diversos tomos que ahora puede llegar a más destinatarios.

Dedicamos esta obra a los directores escolares que participaron de las conferencias en la universidad y, a través de ellos, a todos los educadores que trabajan por una mejor educación.

Claudia Romero

The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif, all-caps font.

AIQUE

Inés Aguerrondo



Socióloga (UCA), realizó estudios posteriores en educación y en políticas públicas. Su carrera profesional incluye la gestión directa del sector público en cargos de alta responsabilidad, investigación, docencia y consultoría a gobiernos e instituciones. Consultora internacional en planificación y gestión educativa del Instituto de Planeamiento de la Educación-UNESCO y ex subsecretaria de Educación de la Nación (1993-1999). Profesora de los posgrados en Educación de las universidades Torcuato Di Tella, San Andrés y ORT (Uruguay). Cuenta con una amplia experiencia en planificación educativa y en gestión de reformas e innovación educativa. Es investigadora y autora de numerosos libros y artículos.



**¿Qué hacen
las escuelas
que innovan?**

AIQUE

Presentación

Hoy es casi un lugar común aceptado decir que “Todo está mal en educación”. Y parece que en este lugar común coincide lo que se dice desde afuera hasta lo que nosotros (quienes estamos dentro de la educación) suscribimos: que los chicos no terminan su escolaridad, que no se aprende lo suficiente, que en el aula no se puede trabajar, etc. Siempre prima lo negativo, y no se puede negar que estos problemas existan ya que hay evidencias que así lo indican. Es cierto que los resultados no son buenos, pero la cuestión no puede quedar ahí. Si discutimos cuánta fiebre tiene un enfermo en lugar de buscar la causa, no se puede encontrar el remedio que lo solucione.

Hoy está mucho más claro que hace unas décadas cuáles son las causas del deterioro de la educación, y eso habilita poder pensar las problemáticas desde ese lugar. Sabemos que los síntomas son tan perdurables que las soluciones que estamos dando no son las que tienen que ser. Hay mucha más conciencia de que, o hacemos algo muy disruptivo, muy alternativo, o no vamos a dar con la solución. Todavía no está claro bien qué, pero hablar de *cambio disruptivo* no provoca el escándalo que podría haber producido hace diez años. De hecho, hay toda una bibliografía internacional que trabaja con la idea de *innovación disruptiva*. El concepto de *innovación* ya no alcanza, hay que pensar más en profundidad.

Traigo una hipótesis para discutir con ustedes: creo que la causa de la crisis está en que estamos viviendo una etapa de un cambio fenomenal, estamos pasando de una era a otra. No nos damos cuenta porque estamos dentro del proceso; porque los cambios, por más que digamos que son vertiginosos, se dan a lo largo del tiempo. El cambio al que me refiero es, nada más y nada menos, el hecho de que estamos pasando de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento. Uno podría decir: “Sí claro, todo el tiempo ha cambiado la sociedad”, pero en esto hay algo que es fundamental y que me parece que afecta centralmente a la educación. Hasta ahora, la sociedad industrial, para ser rica, para prosperar, para progresar, dependía de la *producción de bienes materiales*. En cambio, hoy esa riqueza se basa en *qué tiene la gente en la cabeza*, y trabajar con las mentes de la gente es nuestra tarea. Entonces este cambio nos afecta directamente; afecta fundamentalmente lo que nosotros hacemos: la transmisión del conocimiento. Y en este punto nos en-

contramos con un encorsetamiento dado por nuestro origen: ¿de dónde venimos en educación?

Estamos metidos en un modelo en el cual los límites del cambio están a la vista. Es cierto que muchas sociedades (además de muchas escuelas) hacen las cosas mejor que otras, y entonces hay resultados distintos respecto de lo que aprenden los chicos en unos y en otros lados. Eso sucede, sobre todo, por cuestiones culturales, por conflictos de valores, y no tanto por problemas de financiamiento. ¿Qué pasa entonces con la escuela? Pasa que está fuera de época. Porque la escuela surgió de un cambio de era y, también surgió gracias a un cambio de era. Fue sumamente exitosa para el modelo de la sociedad industrial y cumplió con su cometido, que fue alfabetizar y dotar a la gente de un modo de entender la realidad distinto al de la sociedad precedente.

¿Cuál fue esa época? ¿Se acuerdan de cuando estudiábamos la era de los grandes inventos en la secundaria? Aprendimos que la máquina a vapor, la locomotora, la imprenta fueron grandes motores de cambio y afectaron no solo la producción de bienes y servicios, sino también la manera en que la gente vivía, su vida cotidiana. La base de estos grandes inventos fue el desarrollo de la ciencia experimental, y es importante reconocer que produjo una verdadera ruptura en la manera de entender el mundo. Antes del desarrollo de la ciencia experimental reinaba la escolástica. Era una época en que la gente pensaba que el mundo se movía según los designios divinos. Algunas personas empezaron a oponerse a esta lógica y a plantear que hay una razón natural, un modo de funcionar de las cosas que se puede estudiar y que, si eso se comprende, se puede operar sobre el mundo.

A partir de este cambio de paradigma, surgen grandes inventos porque este nuevo modo de operar cambia de raíz la manera de entender la relación del conocimiento con la naturaleza y con la vida. Esta nueva racionalidad, que es la que todos aprendimos en la escuela, responde al paradigma de la ciencia experimental, que establece la relación causa-efecto y se expresa en lo que se denomina el *modelo de la física de Newton*. Newton planteaba que el universo es un todo ordenado con reglas, leyes fijas y universales. La tarea de la ciencia es descubrir estas leyes y saber cómo funcionan, para así poder usarlas a efectos de operar y producir progreso. La idea es que, a medida que se va conociendo cada vez más cómo funciona la naturaleza, vamos a poder dominar el mundo y entonces generar más progreso; en esa época se hablaba de “progreso indefinido”.

Este orden racional, universal y permanente es lo que la escuela tomó como bandera y en este proceso debió enfrentarse con los marcos de pensamiento más antiguos. Es decir, la escuela que conocemos es producto de un salto epistemológico de la humanidad. Es la institución que la modernidad generó para hacer posible dar más conocimiento a todos, tarea que cumplió la escuela espectacularmente.

Pero ya a mediados del siglo XIX, cuando la escuela estaba surgiendo, empezaron a aparecer algunas grietas en este modelo de cómo mirar el mundo. Uno de los primeros cuestionamientos fue el de Charles Darwin, el científico que desarrolló la teoría de la evolución, que obviamente cuestionaba que las leyes del universo fueran permanentes y sin cambios. Su modo de pensar era tan revolucionario que, a pesar de que formuló su teoría a los veinticinco años, cuando dio la vuelta al mundo, recién la publicó treinta años después. Su teoría se enfrentaba a un modelo mental y a una forma de pensar el mundo que era completamente distinta. El paradigma de la ciencia de Newton era tan aceptado que, a fines del siglo XIX, los científicos pensaban que todo lo que se debía descubrir se había descubierto ya.

El siglo XX

Pero esto resultó un gran error y en el siglo XX tuvo lugar una gran ruptura. Este siglo fue un siglo de un nuevo cambio epistemológico muy fuerte y por ello los estudiosos de este tema lo llaman el *siglo de la revolución silenciosa del saber*, que está marcada por tres grandes hitos:

- El primero de ellos ocurre en 1905, cuando Einstein publica su *Tesis sobre la Relatividad*. Fijense que desde el título se plantea la oposición a un paradigma que decía que todo era rígido, permanente y universal. Resulta que Einstein viene a señalar que no es así, que hasta el tiempo y el espacio son relativos. Sin dudas, una mirada muy disruptiva.
- En segundo lugar, Einstein y otros científicos producen también otra ruptura, que es la Teoría Cuántica, que se ocupa de todo lo pequeño, lo que se llama el *microcosmos*. Es muy disruptiva respecto de cómo la física define una serie de conceptos fundamentales que cuestionan las concepciones básicas de Newton.

- Y ya a mediados del siglo XX, entre los años cuarenta y los sesenta, culmina el trabajo de una serie de científicos, entre los que se destaca el físico y docente universitario belga Ilya Prigogine, de origen ruso, que descubre que, en realidad, el universo es un conjunto de sistemas complejos, no lineales. Es decir, los procesos naturales y sociales son complejos.

Este modo de pensar es mucho más sistémico, mucho más abarcador que las concepciones científicas precedentes. Y a esto hay que sumarle dos conceptos más. Por un lado, en este modo de comprender la realidad, el tiempo juega un papel fundamental. Según Newton, existía la posibilidad de la reversibilidad; es decir, se podía ir para adelante y para atrás, se podían repetir las cosas. Pensar el tiempo no como reversible, sino como una ‘flecha de tiempo’ genera historia. O sea que todo sistema tiene su propia historia, y las condiciones originales, el momento inicial fija su impronta y puede condicionar el proceso a futuro. Es decir que la dinámica de estos sistemas no lineales no está escrita, ni determinada, sino que se autogenera con un fuerte contenido de azar. La conclusión es que solo se puede predecir a corto plazo, pero a largo plazo no.

Por otro lado, si la historia no es lineal, las tendencias son relativas para entender los fenómenos. Esta idea es tan opuesta a lo que nosotros pensamos, a las ideas en que nosotros fuimos formados que nos cuesta entenderla, aceptarla, y ver cuáles son las consecuencias de esto en nuestra vida cotidiana. Si trasladamos esto a la cuestión educativa podríamos preguntarnos: *¿qué tenemos que enseñar hoy?, ¿por qué todas estas ideas, en cien años, no llegaron a la escuela?* Porque recordemos, Einstein es de 1905, y la revolución silenciosa del saber, que es este paso de la ciencia positiva a la ciencia de la complejidad, aún parece estar alejada de nuestro universo escolar.

Una de las cosas más graves que nos pasan en el sistema escolar es que suponemos que el currículo es el “recorte de conocimiento válido”, pero no estamos cerca del mundo científico, y por lo tanto, estamos al margen de los procesos de cambio de los modelos del conocimiento. Seguimos planteando nuestro currículum, nuestra propuesta educativa, nuestro recorte de lo que se tiene que aprender en términos de un modelo epistemológico que ya no responde al conocimiento válido en el mundo científico.

Pero tomemos conciencia de que eso mismo pasaba en el momento histórico en que surge la escuela: el modelo de la ciencia positiva, que era el necesario que todos conocieran para posibilitar el crecimiento de la sociedad,

tampoco formaba parte del credo social. Hoy pensamos racionalmente gracias a que la escuela hizo su trabajo con todo éxito.

Por eso creo que uno de los retos actuales es poder hacer lo mismo: ser capaces de dotar a toda la población de los modos de pensamiento que se requieren para la sociedad que está emergiendo, la sociedad del conocimiento. Pero en esta sociedad en que hay que aprender durante toda la vida y en que la vertiginosidad del conocimiento ha crecido, esta tarea no puede cumplirse solo desde la escuela, se requiere una red de aprendizaje más amplia. No hablamos solo de la escuela, sino de un sistema educativo más amplio, o de lo que sea ese formato que en el futuro se va a armar para distribuir conocimiento. Seguramente va a ser una red mucho más amplia dado que sabemos que hay que aprender a lo largo de toda la vida, y no me parece lógico pensar que vamos a tener a la gente en la escuela toda la vida. Por eso, será necesario pensar cómo se complementa, cómo se relaciona, cuáles son las nuevas dinámicas de este futuro sistema educativo en el contexto de esta lógica de la innovación.

Cómo se organiza el conocimiento

Estas nuevas concepciones nos ayudan a pensar cuál es la innovación necesaria en nuestra escuela. Uno de los cambios más difíciles y más importantes que aparece tiene que ver con la cuestión de cómo organizar los contenidos a enseñar. Nosotros heredamos, y todavía tenemos en práctica dentro de nuestras propuestas curriculares, un modo de dividir el saber que tiene que ver con la ciencia experimental del siglo XIX, no con las concepciones científicas de la actualidad. Para organizar nuestras propuestas sería bueno preguntarnos: ¿cómo se divide el saber en el mundo del conocimiento actual? La ciencia experimental organizó sus conocimientos en disciplinas, que son como recortes del mundo que se correspondían con el objeto de estudio de cada una de ellas. Se presenta una división muy clara de lo que le toca a cada campo: la física, la química, la historia, la matemática, cada uno de ellos centrado en la mirada específica de cada disciplina. Esta idea fue sinónimo de modernidad a lo largo del siglo XIX y por eso, nuestros sistemas escolares adoptaron esta forma.

Hace unos pocos años la Fundación Konex otorgó premios a científicos argentinos. Se entregaron cien galardones, y yo recorté la noticia del diario

(como hacía mi madre, algo de otra época). En el artículo figuraba el nombre de cada científico y la disciplina por la que estaba siendo premiado. Eran cien científicos y ochenta disciplinas, cuarenta de las cuales yo ignoraba que existían y solo unas diez están incorporadas al currículum escolar. La pregunta es, entonces, cómo hacemos para estar a tono con las actuales formas de organizar el conocimiento, porque hoy el mundo del saber organiza el conocimiento no en términos de campos disciplinares, sino en términos de problemas.

Veamos algunos ejemplos. En el siglo XX, en los años sesenta, hay un despertar del conocimiento científico en el campo de las energías alternativas. ¿Cuál es la causa? La reunión de la OPEP (Organización de Países Exportadores de Petróleo), cuya estrategia política es restringir la *canilla* del petróleo, para aumentar los precios, de modo que esto impacte en el primer mundo. La respuesta del primer mundo fue salir rápido a financiar estudios sobre energías alternativas. Otro caso claro es Internet y todo el desarrollo informático que se relaciona con las necesidades de la guerra fría. O el genoma humano, que tiene que ver con las necesidades surgidas del desarrollo del cáncer y del sida.

Es decir, los grandes avances científicos se relacionan con el compromiso del mundo académico de resolver grandes problemas. Y esto no es casual: tiene que ver con que en el modelo actual el objetivo de la ciencia no es solo desarrollar la teoría, que era la lógica de la ciencia experimental. Hoy se requiere que el conocimiento tenga aplicaciones, no digamos prácticas, pero sí aplicaciones para comprender el funcionamiento de determinados problemas y poder resolverlos. Pero el tema es que los problemas no se cortan por disciplinas; *los problemas están atravesados siempre por más de un campo disciplinar; de ahí la importancia de lo interdisciplinario*. Frente a esta realidad, nosotros en la escuela seguimos con un currículum por disciplinas y ¡no vaya a ser que alguien que tenga el título en Química vaya a dar algo de Física! Y cuando el problema no encaja justo en una disciplina, se nos complica. Por ejemplo, la ecología, ¿cómo hacemos para enseñar este tema?, ¿qué profesor enseña esta ciencia?

Lo encaramos de manera transversal. Los científicos que organicen como quieran, nosotros seguimos usando nuestro lenguaje disciplinar y bueno, si tenemos que usar un pedacito de cada uno, lo haremos así. Pero ni siquiera llegamos a plantear que el tema sea abordado por tres profesores juntos. No, que el conocimiento se arme en la cabeza de los chicos; nosotros seguimos organizados con nuestra lógica, cada uno desde su lugar.

Hoy sabemos todo esto, y este planteo no existía hace diez años, sin embargo, esta discusión no ha llegado al currículum todavía. El currículum es el

modo que tenemos de organizar el conocimiento válido para la transmisión, entonces ¿qué hacemos? En este punto, me parece excelente la decisión de los finlandeses: suprimir las disciplinas y apuntar a que, para 2020, todas las escuelas estén trabajando a partir de problemáticas específicas.

En Barcelona, los jesuitas están haciendo lo mismo. Esta es la tendencia. ¿Por qué no entran las famosas competencias en las escuelas? Porque la competencia es hacer, y hacer es sobre un problema, y al problema hay que entenderlo, no desde una disciplina, sino desde una mirada más amplia que pueda englobar todos los aspectos que están implicados en él.

Cambiar el sistema

Entonces, mi conclusión simplista es esta: no hay posibilidad de innovación en serio en educación si no hacemos un replanteo epistemológico. Y este no es el problema de una persona o de una escuela, sino de todo el sistema. Por ello, el cambio llevará tiempo; habrá escuelas que lo puedan hacer antes y otras después; gente que lo comprenda y gente que no. El punto central es que no hay capacidad de cambio real, de innovación profunda, si no asumimos el papel que nos corresponde frente a la transmisión del conocimiento válido. Porque el conocimiento actual es epistemológicamente distinto de la propuesta que tenemos en nuestras escuelas y, lo que es peor, también es epistemológicamente distinto de como nosotros pensamos ya que lo hacemos con pensamiento lineal, no con pensamiento complejo, porque así fuimos formados.

Dar este salto no es simple y supone hacernos cargo de que la formación que necesitamos dar para nuestros chicos no es más una formación de tipo teórico, de que repitan la lección o lo que dice el manual. Tenemos que darles una formación que les permita operar con el pensamiento, para resolver problemas. Eso quiere decir poner en práctica el pensamiento, hacer cosas, comprometer un hacer sobre la realidad que solo es posible si se la entiende multidisciplinariamente.

Por eso actualmente la innovación en el ámbito de la educación tiene que ver con una pelea epistemológica muy difícil y muy profunda, porque se relaciona con la necesidad de cambiar modelos mentales de la gente.

Salir del modelo lineal y pasar al modelo de pensamiento complejo no es fácil. En gran parte porque pensamos que hay un modelo de ciencia más “ver-

dadero” que otro. Estamos acostumbrados a dividir la ciencia en disciplinas *duras* y disciplinas *blandas*, y parecería que esto de la complejidad y los sistemas van más con las blandas que con las duras. Vale aclarar, por eso, que esta cuestión de la complejidad no nació en las ciencias sociales. Si bien hoy se ha extendido a todos los campos del conocimiento, básicamente nació en la física, y los cuestionamientos más iniciales se hicieron también en la meteorología. Por ejemplo, ustedes saben que los meteorólogos no dicen: “Mañana seguro llueve”, sino: “Mañana hay X probabilidad de lluvia”. ¿Cuántos de nosotros pensó que eso tiene que ver con un modelo diferente de comprender la causalidad? Este es un buen tema para trabajar en la escuela, por ejemplo. ¿Por qué en meteorología se dice *probabilidad de lluvia*?, ¿por qué no pueden saber con seguridad los meteorólogos cuánta lluvia va a haber mañana? Eso sucede porque en la meteorología aparece tal cantidad de variables que se mueven azarosamente que es imposible hacer predicciones usando la matemática tradicional. Entonces en matemática ha aparecido la *Teoría del caos*. No es que no haya orden, sino que existe un orden que se llama *caótico*. Para poder entender esto, hay que hacerse cargo del papel que desempeña el azar y por eso se habla de *probabilidad*.

Lo que estoy tratando de mostrar es que estas reflexiones que parecen muy abstractas tienen ya un lugar en nuestra realidad cotidiana. Están ya entre nosotros, pero nos cuesta darnos cuenta porque todo lo miramos con las anteojeras con las que hemos aprendido, que son las del pensamiento lineal. No somos capaces de reinterpretar lo nuevo que va apareciendo desde una nueva perspectiva. Por ejemplo, planteamos que hoy muchos chicos tienen “atención dispersa” y varios estudios actuales hablan de *atención múltiple*. El ser humano tiene la posibilidad de la atención múltiple, es decir, de hacerse cargo de varios intereses a la vez. Hoy los chicos están escuchando música, estudiando y hasta chateando con una amigo y, sin embargo, aprenden lo que tienen que aprender. Seguramente nosotros no podríamos y por eso nos preguntamos cómo lo hacen, porque estamos acostumbrados a encerrarnos y focalizarnos en una sola cosa. Pero lo que es bueno saber es que esta nueva lógica nos rodea y ya forma parte de nuestra cotidianeidad.

¿Por qué tenemos tal dificultad de producir el cambio en nuestros sistemas escolares? Creo que este cambio de era así como nos ha cambiado la manera en que nos relacionamos, en que nos divertimos, en que comemos, en que consumimos, también ha cambiado la demanda y el mandato que hacemos a la escuela. En el origen de nuestro sistema escolar (Ley 1420, 1884)

la escuela tenía como mandato enseñar a leer y escribir e introducir conocimientos básicos, durante la niñez, en un único espacio que era la escuela. Este sistema fue sumamente eficaz y muy eficiente. Hoy en día este mandato cambió. Hoy la sociedad pide al sistema educativo aprender las competencias del siglo XXI (que no se sabe muy bien qué son, pero que sí sabemos que constituyen más que leer y escribir), ya no durante la niñez, sino a lo largo de toda la vida, y por lo tanto no solo en la escuela, sino en muchos y variados entornos de aprendizaje.

Es decir, el mandato simplista de la escuela pasó de ser enseñar a leer y escribir en la niñez, en la escuela, a aprender las competencias del siglo XXI a lo largo de toda la vida en entornos de aprendizajes diferentes. Y el tema es que es imposible saltar mágicamente de un lugar a otro, porque no creo que funcione en educación la terapia de shock, pero sí me parece importante que tengamos en cuenta este nuevo mandato y que permanentemente pensemos en él, lo discutamos, lo hablemos, sobre todo cuando nos referimos a la innovación en educación.

Porque pensemos y discutamos: ¿qué quiere decir *aprender a aprender*? en serio, y de esta reflexión, puede salir una serie de innovaciones. Del mismo modo discutamos: ¿qué quiere decir *competencias del siglo XXI*? Lo que seriamente reflexionado nos tendría que llevar a un acuerdo en que el currículum cambia. ¿Qué quiere decir *a lo largo de toda la vida*? Seguramente nos llevará a tomar conciencia de que hay otras formas de aprender en toda la vida, y de que nosotros tendríamos que pensar qué hacer para que, fuera de la escuela, se pudiera seguir aprendiendo durante toda la vida. ¿Cuáles son los otros *entornos de aprendizaje*? El mundo es el entorno de aprendizaje, en cada uno de sus espacios. Cuando uno se divierte, trabaja, cuando uno tiene un hobby, cuando uno charla con amigos, está en todos estos ámbitos en situación de aprendizaje.

El gran salto consiste en cambiar el sistema de enseñanza tradicional que nos guía. En muchos casos, se trata de poner en práctica, reconsiderar y otorgarles espacio en un contexto a ideas que ya hemos escuchado, como la de las inteligencias múltiples, o la idea de que tanto el docente como el alumno enseñan. Se trata en suma de ser capaces de pasar de la mera teoría, del curso, a la práctica concreta.

Y esto es importante porque nos guste o no, los cambios ya se están dando, están presentes en nuestra realidad, se hacen espacio a pesar de nosotros. Por esto yo considero que la educación no está en crisis, que la educación

ya está mutando. ¿Cuál es la diferencia? La crisis es un desorden de los componentes de un sistema que, en un momento determinado, se vuelve a armar; es una respuesta a una dificultad del ambiente como, por ejemplo, una enfermedad. En cambio, una mutación es un gen que cambia y que produce otra especie. Esta nueva “especie” es lo que estamos viendo delante de nosotros. Y esto no quiere decir que la escuela que tenemos no sirve. Más bien creo que tenemos que reconocer que fue muy buena, que cumplió su cometido, pero que ahora ya sola no alcanza, aunque eso no significa que no sea bueno reutilizar algunas de las cosas originales para poder construir otras. Pensar de esta manera nos permite dar el salto sin miedo porque es un salto que viene con paracaídas, y es la sociedad la que se encarga de eso, de suavizar todo cambio. Nosotros tenemos que plantear cuál es la manera, cuál es el camino y cómo se hace.

Hay muchas líneas emergentes y también hay bifurcaciones de las que acá no hemos hablado, porque la intención fue poner el énfasis en dos problemas centrales. En primer lugar, entender que el modelo clásico determina una única forma de ser escuela, de organizar la clase, de plantear el currículum y que ahora necesitamos flexibilizarlo, ser capaces de pensar diferentes soluciones para diferentes personas, diferentes poblaciones. Este es uno de los temas duros que hay que plantear para poder empezar a cambiar: cuál es la propuesta que más me resulta para mi escuela, para el tipo de chicos que tengo, para la cantidad que somos. Y en segundo lugar, tenemos la cuestión de la normativa. Porque sucede que el sistema de normas está armado para el modelo que fue y lo que se viene requiere de otro marco.

Las escuelas de los jesuitas de Barcelona

Quiero presentarles un ejemplo de un sistema de escuelas que ha cambiado. Muchos de ustedes quizás lo conocen; son las escuelas de los jesuitas de Barcelona¹ que están en medio de un cambio muy interesante, que se alinea con todo esto que estamos comentando.

Hace cuatro años los jesuitas de Barcelona armaron una fundación dirigida por un CEO de una compañía que trabaja con innovación en empresas.

¹ VIDEO-Horizonte 2020: *Los jesuitas revolucionan el aula*. En línea, disponible en goo.gl/EbDB5Q

O sea que buscaron un especialista para pensar el cambio. Durante el primer año, todos los docentes de las siete escuelas que ellos tienen en Barcelona discutieron qué querían y cómo pensaban que debía ser la escuela ideal. Durante esta etapa se realizaron reuniones muy exigentes, para buscar realmente una utopía que funcionara como visión del cambio.

Nos contaba el jesuita que está organizando esto que, por supuesto, pasó lo mismo que pasaría acá. Cuando empezaron a pensar en el futuro y a proponer cambios, se encontraron con comentarios, como: “Pero eso no se puede hacer”, “Faltan muchas cosas para lograr eso”, “Eso es una utopía”, etcétera. Según explican, debieron tomar la decisión de dedicar ese primer año a soñar. Entonces pensaron que para permitirse soñar tenían que ser drásticos y acordaron que quien hacía un comentario del tipo “Esto no se puede hacer”, automáticamente se iba de la reunión. Y lo cumplieron; lo hicieron con tres personas, y eso les permitió pensar la utopía a la que querían llegar. Al año siguiente, se dedicaron a prepararla y, hace dos años empezaron el proyecto en una de las siete escuelas en el área de jardín y en otra escuela, en lo que sería para nosotros la secundaria inferior. Y para 2020, piensan tener el proyecto implementado en las siete escuelas.

Es un modelo educativo que pone en el centro al alumno; busca que este sea el centro del aprendizaje. Este proyecto lleva siete u ocho años preparándose. Hay un proceso que contó con la participación de profesores, padres, alumnos, familias que decidieron preguntarse qué tipo de educación querían y qué esperan del colegio. Se ha ido definiendo el qué, y ahora están en la fase del cómo. Los horarios, las materias, el antiguo sistema de calificación, todo eso se ha flexibilizado. Y si bien se utilizan los libros, no siempre el material sale de estos, sino que también hay páginas web o proyectos creados por los profesores. El mundo es un aula.

Los alumnos explican que suelen trabajar en grupos de cuatro o cinco integrantes, y cada uno da su opinión en el interior del grupo, pero luego forman una opinión grupal para la puesta en común. Además, señalan que cada uno debe preocuparse y esforzarse para que a todo el grupo le vaya bien, y no solo a sí mismo. Se trabaja por proyectos y en cada proyecto que se desarrolla se cruzan dos o tres asignaturas; y siempre hay dos o tres profesores en el aula. Ya no es la dinámica de asignaturas y profesores por separado, sino que los docentes trabajan en grupo y los contenidos se comparten.

El aprendizaje por descubrimiento guiado, por proyectos, hace al alumno mucho más autónomo en su aprendizaje, y eso le permite conectar ese apren-

dizaje con el mundo real. Los estudiantes avanzan más libres, no tan conducidos; y todo el tiempo se les está preguntando hacia dónde quieren ir. Los padres notan que los chicos se levantan con ganas de ir al colegio.

Es fundamental el rol que juega el trabajo en grupo y la resignificación del aula. Incluso hay pocas paredes, menos divisiones. Existe un fuerte replanteo del espacio. Hay clases con sesenta, setenta chicos con dos o tres profesores. Es una alternativa totalmente diferente.

Volviendo entonces a la innovación, es importante que uno pueda plantearse algunos objetivos y pensar cómo debería ser una escuela del siglo XXI y cómo podemos empezar a producir cambios. Para mí, una de las cosas fundamentales es empezar a trabajar por proyectos, es decir, empezar a dejar de lado las disciplinas, aunque algunas de ellas pueden subsistir. Justamente, en una reunión en FLACSO los jesuitas nos comentaban que ellos, en un quince por ciento del currículum, aún no trabajan por proyecto. Algunas materias las siguen manteniendo como asignaturas, pero la idea es poder incorporarlas paulatinamente a la nueva dinámica.

La evaluación no es por examen, sino por desempeños. Es decir, por logros alcanzados y no ocurre para todos los alumnos en un único momento determinado. Se evalúa, dejando que cada chico haga y complete los objetivos a su ritmo. La autoevaluación es importante y se realiza porque eso posibilita la metacognición. Es sumamente útil saber dónde estoy, reconocer el esfuerzo que estoy haciendo y poder entender por qué no me resulta y qué debo mejorar.

También está presente la idea de solidaridad en el aprendizaje de los otros compañeros. Los jesuitas nos comentaban que esta forma de trabajo resuelve el tema del *bullying* porque todos se hacen cargo de las dificultades de los otros y cualquier problema es un tema del grupo.

En relación con los profesores que funcionan como un equipo es muy interesante, porque no se trata solo de planificar juntos, sino que dan clases juntos, comparten el aula. Esto permite que uno de los profesores pueda liberarse para atender a un chico o a un grupo con problemas. Así, con el mismo tiempo y con el mismo esfuerzo, resuelven los temas que no podemos solucionar con la educación 1 a 1, con la clase siempre atendida por una persona.

Se trabajan dimensiones no cognitivas, como la responsabilidad, la autodirección del aprendizaje, etcétera. Creo que se trata de una didáctica que realmente plantea la formación integral de la persona. Porque nosotros declaramos la formación integral de una persona pero, a decir verdad, tenemos una didáctica para los aspectos cognitivos y nada más; lo otro lo arreglamos

como podemos. Es una visión del compromiso de enseñar que, verdaderamente, es mucho más amplia.

Los obstáculos y las posibilidades

Una escuela del futuro tendría que tener todo esto y, aunque parezca imposible, uno puede empezar por cualquiera de estas partes. Lo importante es proponerse comenzar y decidir alinear el cambio de acuerdo a por dónde mi institución va, por el grupo que tengo, por donde se puede. “No se puede” es lo que muchas veces se dice. “No se puede porque el Estado no me deja”; “Las normas no me lo permiten”, etcétera. Sabemos que en las escuelas públicas no hay decisión institucional para la selección del personal. Por eso pensamos que lo que puedo hacer depende de los docentes que me tocan, y de poder contar con los recursos para poder hacerlo. Es habitual escuchar: “Cuando me den todo esto, voy a empezar a pensar si puedo innovar”.

Todo eso es cierto, pero también en la realidad vemos que hay mucha gente en escuelas públicas y privadas que se las arregla para encontrar lo que podemos llamar *los intersticios*, las grietas, los espacios de “poder hacer”. En este marco uno debiera preguntarse por cuáles son los intersticios que uno ve cuando se encuentra frente a estas dificultades.

El primer problema es la estructura jerárquica del Estado. “El supervisor no me deja”. Es cierto, pero los que tenemos años de experiencia sabemos que la supervisión ya no es lo que era antes. La mirada es bastante más abierta, hay una formación distinta del supervisor. Si bien me puede tocar uno que no me deja, también hay alternativas para eso: todos sabemos que hoy uno puede proponer alianzas al supervisor, para poder avanzar.

Respecto de la normativa, que es una segunda causa (¿excusa?) para no cambiar, es cierto que hay muchas normas que no permiten, pero también es posible encontrar otra manera de cumplirlas. Se puede descubrir el intersticio; esa interpretación de la norma que nos habilite a seguir avanzando. Esta posibilidad, en buena medida, depende de las competencias que un director puede tener para poder innovar. Muchas veces esto significa utilizar la normativa como marco habilitante; es decir, hago todo lo que establece la norma, pero además me paso y hago lo necesario para cumplir el objetivo. De esta manera, la uso como un marco de habilitaciones.

Otro tema habitualmente planteado es que no hay decisión institucional para la selección del personal. ¿Cómo busco acá un intersticio? Todos sabemos que un proyecto institucional fuerte selecciona gente, en lo público y en lo privado. Sí bien es cierto que, sobre todo en el sector público, se recibe personal sin ninguna posibilidad de opción, también es cierto que el clima institucional hace que se vaya produciendo una selección por *default*. El personal se siente o no parte porque la propia institución se encarga de imponer su visión. Y en esta instancia, es fundamental la tarea del director. La clave está en contar con el liderazgo para desarrollar una cultura institucional fuerte que facilite que todo el mundo aprenda, pero que también permita que se quede el personal que uno necesita.

Y, finalmente, el tema de los recursos también me parece que es interesante replantearlo porque creo que, hoy en día, no hay tanta necesidad de recursos materiales. Hay más necesidad de buenas ideas y de ganas de hacer. Creo que hay muchas cosas que se pueden realizar con los mismos recursos que hoy tenemos, siempre priorizando lo que no solemos priorizar: los recursos inmateriales.

Cuando hablamos de recursos, pensamos en personal y en plata, pero así tenga mucha cantidad de estos elementos, si no tengo una buena gestión, si no hay una buena dirección de organización, es muy difícil llegar a concretar cosas. Por eso, muchas veces (no siempre), los recursos son más una excusa que una realidad. Todos sabemos que, con una buena idea y una buena gestión, podemos lograr también que los recursos vayan llegando; incluso en el sector público.

Conclusión

En resumen, vivimos una era difícil pero fascinante, por eso, me parece interesante entenderla como tal. Los retos son grandes pero, en estos momentos de gran disrupción, también tenemos grandes posibilidades. Muchas de las cosas que hoy cuestionamos en la escuela, antes no las podíamos cuestionar. Hoy tenemos el espacio para hacerlo, pero no es una tarea individual. Se trata de una tarea de aprendizaje conjunto, de ir probando, de hacer sinergia.

El objetivo es romper la lógica tradicional del sistema escolar, que es la lógica del individualismo: el alumno aprende solo, el docente aprende solo, el

director dirige solo, la escuela está separada de los demás. Tenemos que empezar a hacer sinergia de directores que trabajan juntos; de escuelas que van trabajando juntas; de chicos que, en el interior de la propia escuela, trabajen con chicos de otros grados. Esa es la propuesta para empezar a movernos hacia una nueva escuela que sepa innovar.



The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif, all-caps font. The letters are closely spaced, and the overall design is minimalist and professional.

AIQUE

Ser director, más que una identidad o una investidura, es una condición, es *estar siendo director*. Esa condición implica algunos saberes: saber estar en el Mundo, saber estar en la Escuela, saber estar con los Otros. Estar en el Mundo es estar atento a las transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas del contexto local y global, y comprender sus resonancias presentes y futuras. Estar en la Escuela es tener una presencia efectiva en la vida escolar cotidiana ejerciendo el liderazgo pedagógico a través de precisas herramientas de gestión. Estar con los Otros es establecer lazos de confianza y comunicación con los docentes y con toda la comunidad, promover la formación de equipos y propiciar una verdadera conversación a nivel institucional. Ser director de escuela es, en síntesis, disponerse a gestar y gestionar un proyecto educativo institucional y hacerlo apasionadamente, en el mundo, desde la escuela y con los otros.

Claudia Romero

Conferencias:

- ¿Qué hacen las escuelas que innovan? Inés Aguerrondo
- Neurociencia y organización escolar. Diego Golombek
- Gestión del talento en organizaciones innovadoras. Andrés Hatum
- ¿Qué es innovación educativa? Marta Libedinsky
- Liderazgo pedagógico: Nuevas herramientas para la gestión curricular. Cecilia Oubel
- ¿Puede la neurociencia mejorar la educación? Mariano Sigman

ISBN 978-987-06-0721-2



9 789870 607212

Cód.: A-4-0721



UNIVERSIDAD
TORCUATO DI TELLA