

Marcar un rumbo. Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas

Set a Course. Education Systems and Schools that Are Testing Other Classrooms

SANDRA ZIEGLER*

FLACSO, sede Argentina

Resumen:

El presente artículo aborda una serie de tendencias de cambio identificadas recientemente en experiencias centradas sobre todo en la escuela secundaria, tanto en el plano nacional como internacional. El mismo procura caracterizar dichas transformaciones y circunscribirlas en un terreno más amplio que excede y al mismo tiempo atraviesa a la educación: las modificaciones en el campo del conocimiento y la organización de las disciplinas, así como la disponibilidad de una nueva serie de artefactos y tecnologías que cambian radicalmente el trabajo con el saber. A lo largo de estas páginas rastreamos la aparición de indicios de estos cambios en las experiencias que se analizarán. La hipótesis que se discute en el texto es que estas propuestas son la resultante de la creación de una pedagogía que se amolda a las necesidades y demandas de las sociedades contemporáneas. En efecto, más que invenciones pedagógicas que se gestan autónomamente al interior del campo educativo, resultan ser las respuestas educativas a un mundo cambiante que irrumpe y transforma la escena escolar.

Palabras clave: Cambio escolar – Aulas – Sistema educativo – Nivel secundario

Abstract:

This article addresses a number of recently identified trends of change in experiences focusing primarily on secondary schools, both nationally and internationally. It seeks to characterize these transformations and to circumscribe them in a broader field that both exceeds and cuts across education: the changes in the field of knowledge and the organization of disciplines, as well as the availability of a new set of artefacts and technologies that radically change the way we work with knowledge. Throughout these pages we will track the emergence of evidence of these changes in the experiences to be analysed. The hypothesis discussed in the text is that these proposals are the result of the creation of a pedagogy that adapts to the needs and demands of contemporary societies. In fact, more than pedagogical inventions that are autonomously developed within the educational field, they turn out to be the educational responses to a changing world that bursts into and transforms the school scene.

Keywords: School Change – Classrooms – Education System – Secondary Education

Ziegler, S. (2020) "Marcar un rumbo. Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas", *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. 45 a 58

La pregunta sobre el cambio en los sistemas educativos es de muy extensa data y ha sido abordada desde múltiples campos del saber. Las pedagogías desarrolladas en diferentes momentos han sido tratadas por la historia de la educación, la oposición entre la reproducción y el cambio escolar fue objeto de trabajos de variado cuño sociológico, la antropología de la educación ha permitido aproximaciones en profundidad acerca de la vida en las aulas y las escuelas para develar los significados de las prácticas allí desplegadas; la didáctica en su doble condición de disciplina explicativa y prescriptiva ha nutrido los análisis y orientaciones acerca de la escena escolar; la sociología de los medios digitales y la filosofía de la cultura permiten revisar las transformaciones en el terreno de la cultura y la tecnología

para iluminar las posibilidades que se avizoran para el hacer pedagógico en el tiempo presente.

Un corpus robusto tematiza el par “continuidad y cambio escolar” y resulta factible ubicar corrientes que han esgrimido que nada cambia porque la escuela procesa mediante su gramática y neutraliza todo intento reformista, como señalaron Cuban (1993) y Tyack y Cuban (1994), al indagar el derrotero de las reformas educativas del siglo XX en Estados Unidos; mientras que otros autores adoptaron enfoques tendientes a comprender las mediaciones y las reformas de las reformas que efectúan las escuelas (Ball y Bowe, 1992; Fullan, 2003; Murillo, 2005; 2008), como modo de explicar los procesos y apresar las transformaciones que se identifican en los enclaves escolares, en tanto las escuelas siempre recrean prácticas y están en movimiento.



El presente artículo aborda una serie de tendencias de cambio identificadas recientemente en experiencias centradas sobre todo en la escuela secundaria, tanto en el plano nacional como internacional. El mismo procura caracterizar dichas transformaciones y circunscribirlas en un terreno más amplio que excede y al mismo tiempo atraviesa a la educación: las modificaciones en el campo del conocimiento y la organización de las disciplinas, así como la disponibilidad de una nueva serie de artefactos y tecnologías que cambian radicalmente el trabajo con el saber. A lo largo de estas páginas rastreamos la aparición de indicios de estos cambios en las experiencias que se analizarán. La hipótesis que se discute en el texto es que estas propuestas son la resultante de la creación de una pedagogía que se amolda a las necesidades y demandas de las sociedades contemporáneas. En efecto, más que invenciones pedagógicas que se gestan autónomamente al interior del campo educativo, resultan ser las respuestas educativas a un mundo cam-

biente que irrumpe y transforma la escena escolar. También este trabajo intenta realizar un aporte acerca del lugar que tienen las escuelas ante el imperativo de llevar adelante la labor de transmisión, recreación y producción cultural en un momento en donde se abren debates acerca del reemplazo de la escuela como institución social, dada la disponibilidad de recursos tecnológicos que podrían plantear a futuro la prescindencia de dichas instituciones.

En estas páginas se recuperarán diversos aportes de investigaciones que hemos desarrollado en los últimos años, no se planteará un trabajo detallado de presentación de los resultados de dichos estudios que pueden consultarse en otras publicaciones, sino que esos aportes serán empleados como medio para abordar las configuraciones que se registran en el trabajo en el aula, y para poder argumentar acerca del rumbo que están adoptando iniciativas que se diferencian de la organización y estructura más extendida de las aulas y las escuelas en su versión moderna.

En un análisis reciente (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019) producido en el marco de un trabajo de investigación acerca de las políticas desarrolladas en cinco provincias de Argentina, identificábamos dos momentos entre las políticas impulsadas a partir de los años 2000. En primer lugar, aquellas que tuvieron lugar hacia los primeros años del período¹ que básicamente se centraron en revisar las formas de organización de la escuela secundaria, con el propósito de modificar los denominados formatos escolares. Estas alternativas intervinieron fuertemente y lograron avances en cuanto a las trayectorias de los estudiantes, la organización institucional y las dimensiones de orden vincular entre los jóvenes y adultos en las instituciones. Sin embargo, las dimensiones referentes a la organización del conocimiento escolar y las relaciones entabladas con el saber se mantuvieron estables en la medida que el currículum parcializado en disciplinas altamente diferenciadas y las formas de contratación de los profesores permanecieron como matriz estable. De modo que hubo modificaciones en algunas dimensiones en torno a la organización escolar, al mismo tiempo que la relación con los saberes escolares continuaron con el canon establecido (Ziegler, 2011). En segundo lugar, se ha identificado una vertiente posterior de políticas que tuvieron lugar desde el año 2010 en adelante en donde se produjeron iniciativas de diferente alcance en las provincias que comenzaron a incidir simultáneamente en el terreno del currículum escolar y en la organización institucional, planteando cambios más profundos de corte integral y sistémico².

En el proceso en el que se encuentra la expansión de la escolarización secundaria en nuestro país en particular y también en la región, la perspectiva de estas últimas políticas deviene un punto de entrada alternativo. Como hemos señalado (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019), ante el desarrollo de importantes esfuerzos en las políticas de inicios de los años 2000 en pos de generar opciones al modelo institucional y al régimen académico de la escuela secundaria, estas iniciativas si bien no desatienden el problema anterior, han emprendido un cambio que comprende tales dimensiones pero considera además las transformaciones en el currículum escolar, los procesos de producción y circulación del saber, las formas de contratación de los profesores y el modo de organización de su trabajo. En estas últimas políticas se evidencia el modo en que el modelo escolar está íntimamente asociado a la tarea de aprendizaje y enseñanza, en definitiva a las interacciones y productos que estas escuelas buscan generar. De esta manera, si bien cada una de ellas varía en relación a su escala y son opciones bastante incipientes, se encuentran asociadas en la búsqueda de una propuesta escolar que se relacione de manera más cabal con las necesidades de la cultura contemporánea, así como con las subjetividades

y los modos de comprender e intervenir en el mundo de los jóvenes hoy. También estas propuestas presentan mayores líneas de continuidad con el modelo escolar que está despuntando en otros países³.

En el marco de este artículo recuperamos también aportes de un estudio que hemos llevado a cabo acerca de las transformaciones emprendidas en un conjunto de escuelas catalanas que encararon cambios profundos a partir del proyecto "Horizonte 2020" de la Fundación Jesuitas Educación (Barcelona)⁴. Los casos que se recuperan para el análisis tienen como objeto ilustrar las tendencias identificadas para tematizar la cuestión del cambio escolar.

Las regularidades en el cambio: el reensamblaje de las escuelas

Cambios multidimensionales

Como señalamos anteriormente los cambios emergentes en las experiencias bajo análisis tienden a ser de corte integral y multidimensional. A diferencia de otros intentos reformistas, las propuestas que hemos abordado no pivotan en un único elemento que sería el "motor" de la transformación, sino que por el contrario abarcan a un conjunto más amplio porque justamente se trata de políticas que buscan reensamblar la escuela, recomblando las dimensiones que le son constitutivas (espacios, tiempos, agrupamientos, objetos de conocimiento, etc.). Luego de décadas de reformas educativas que tuvieron lugar a escala global en donde se produjeron fuertes intentos de cambio mediante la intervención en variables aisladas (diseños curriculares, sistemas de rendición de cuentas, mecanismos de evaluación, estandarización del trabajo docente, entre las principales)⁵, estas propuestas abordan el conjunto de las dimensiones de las escuelas en tanto procuran cambios más profundos y comprenden que si las modificaciones son parciales, resultan neutralizadas por el complejo engranaje que estructura el funcionamiento escolar y de los sistemas educativos.

Si bien no abundaremos en detalle aquí, sabemos que el modelo escolar que hoy tenemos en nuestras latitudes es tributario de la implantación de un módulo moderno que implicó la adaptación de una tecnología de escolarización diseñada en los países europeos y en los Estados Unidos a lo largo de los siglos XIX y XX. En su matriz de origen, los procesos de escolarización a los que aludimos se conformaron de acuerdo a los principios de la modernidad ilustrada, cuyos pilares fueron la secularización de la sociedad y el saber, así como la primacía de la racionalidad científica por sobre los principios de la religión, el sentido común y las costumbres. Bajo estas coordenadas la escuela moderna generó una propuesta pedagógica mediante la cual se propuso preparar a las nuevas generaciones para ese orden social emergente.

El proyecto social y político de la modernidad se vehiculizó a través de una difusión del conocimiento que se diseminó a través de la estructura de un currículum agregado en disciplinas y mediante una organización escolar mediada por los sistemas educativos. De modo que hubo una correspondencia entre la concepción de conocimiento en la que se ha asentado la escuela y la organización que adoptó para cumplir con la función de instrucción.

Como hemos señalado en un texto anterior (Tiramonti y Ziegler, 2017) durante mucho tiempo hubo una idea de que era posible intervenir sobre una única dimensión al im-

pulsar reformas educativas, soslayando la imbricación existente entre los conocimientos y los modos de organización institucional requeridos para su puesta en juego en el escenario escolar. Sin embargo, hay una correspondencia entre conocimiento y organización institucional. La escuela se organiza sobre la base de determinada concepción del saber, con el propósito de transmitir ese saber que, en el caso de la escuela moderna, solo se puede adquirir a través de alguien que lo detenta y lo transmite. De modo que para plantear cambios se requiere el abordaje conjunto de las dimensiones que hacen al engranaje escolar, y este es el camino que emprenden las alternativas que se analizan en estas páginas.

Transformaciones en la escena áulica

Uno de los medios para el trabajo con el conocimiento escolar fue el aula que, según Dussel y Caruso (2000), fue el escenario constituido históricamente para funcionar tanto como una disposición material de objetos y cuerpos, y como una estructura simbólica que regula el habla. La gradualidad (homogeneidad del grupo escolar según la edad de los alumnos) y la simultaneidad (la realización de la misma tarea escolar o secuencia de tareas coordinada por un docente) son pilares que estructuraron al espacio del aula en su tiempo extenso de consolidación.

En diferentes experiencias registradas en las investigaciones surgen nuevas configuraciones para la escena áulica. Una de las principales transformaciones consiste en la ruptura de la simultaneidad que ha sido una característica nodal de la pedagogía moderna heredada. Precisamente la simultaneidad es desplazada en varias experiencias por otras formas de organización. De modo que se identifican diferentes propuestas de trabajo desarrolladas por agrupamientos de estudiantes o por alumnos de manera individual que admiten temporalidades disímiles. Esa transformación conlleva un desplazamiento de la centralidad de la figura del docente que no se trata de quien detenta la enunciación y regula los intercambios en forma básicamente radial. De manera que el lugar que ocupa preponderantemente es diseñar, configurar la situación áulica, regular la realización de propuestas de trabajo, brindar conocimientos y orientaciones pero prescinde de la alocución central. Así, en las clases se registran más momentos en que los estudiantes interactúan y no son ubicados en la posición de una audiencia uniformizada. Esto no significa que los profesores abandonen una posición de enunciación y mucho menos de creación de oportunidades pedagógicas, sino más bien que asumen una presencia que orienta el proceso de trabajo, pero no son los actores centrales.

La ruptura de la simultaneidad se produce por una conjunción de motivos, entre ellos la presencia de un conjunto de tecnologías existentes. La eventual disponibilidad de nuevas tecnologías de la información y la comunicación permiten en la escena escolar una forma de organización y trabajo con el saber totalmente diferente respecto de los que habilitan los artefactos de uso corriente en las escuelas (los libros y textos escolares con su organización lineal, las láminas, mapas e inclusive los instrumentos para el registro y la escritura –como el papel y las lapiceras). Estos últimos elementos mencionados, que hacen a la materialidad de las aulas, se pueden combinar con recursos hipertextuales, simulaciones, pantallas y teclados, entre otros. La disponibilidad tecnológica alienta el desarrollo de prácticas de aprendizaje multimodales (que integran varios leguajes) e inclusive que pueden ser ubicuas.

En el diseño de la propuesta PLaNEA⁶ en la provincia de Tucumán es factible observar estudiantes secundarios que abordan proyectos de trabajo que se caracterizan por plantear situaciones y problemas auténticos a resolver, en donde pueden confluír saberes de diferentes campos del conocimiento que no necesariamente responden vis a vis con la organización disciplinar que presenta el currículum escolar. A modo de ejemplo: ante la pregunta disparadora ¿cómo detectar mentiras? los estudiantes trabajan en torno a fuentes de información de distinto tenor, utilizan aportes de varias áreas del conocimiento, así como formas de graficación y representación para explicar fenómenos de la realidad. También producen exploraciones para generar y presentar información y someterla a la revisión de sus pares⁷. La confluencia de diferentes saberes se debe a que en la medida en que los problemas contemporáneos ingresan a las escuelas (como en este caso las denominadas *fake news*), estos no pueden ser abordados por una única disciplina. Además, la propia reestructuración existente de los campos del conocimiento en la actualidad conlleva a una revisión de la organización y la clasificación que dio lugar al currículum de la tradición ilustrada (Tobeña, 2020). Por último, el acceso a internet con su profusión de saberes no necesariamente jerarquizados, en donde están presentes tanto aquellos corpus de conocimientos legitimados, como saberes y creencias heréticas, propicia un trabajo con los acervos disponibles que rompe con las prácticas corrientes de las aulas.

La presencia de estos recursos se advierte en las escenas escolares en donde tienen lugar proyectos vinculados a problemáticas auténticas y que demandan una producción concreta de parte de los estudiantes. En general, estas propuestas requieren resoluciones de carácter grupal, así como una búsqueda y trabajo con información y diferentes recursos que colocan a los alumnos en la posición de productores más que reproductores de un saber ya procesado. Estas situaciones en algunas oportunidades invitan a la documentación de los procesos desarrollados, en tanto se inspiran en las culturas colaborativas que fomentan el conocimiento compartido y de acceso libre. La experiencia de la cultura libre del mundo del *software* es una fuente para estos desarrollos.

Un ejemplo de estas experiencias se registra en la red “Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo” liderada a escala global por el pedagogo Michael Fullan. Se comparte aquí un link a una propuesta de una escuela primaria pública en Uruguay (<https://www.npdg.global/deep-learning-book/>). Como se puede advertir, en estas iniciativas los estudiantes generan desarrollos, expanden y producen conocimientos, así como participan de la conformación de una comunidad de pares que intercambia su trabajo y hallazgos (New Pedagogies for Deep Learning, 2017). También es interesante reparar en este video el papel que desempeña la docente enseñando desde su *expertise* y lanzándose a la exploración de un desarrollo de programación que desconocía *a priori*.

En estas experiencias es posible observar que las clases se prolongan, extendiéndose a las redes sociales, los hogares y la comunidad. Las producciones son multimodales, con presencia del lenguaje visual. El lenguaje de la programación también está presente para resolver problemas del medio que se plantean los estudiantes. En estas actividades se mixtura el encuadre del aula con su materialidad y estética histórica (en el video es elocuente la imagen de la escuela, los chicos con sus guardapolvos, el mobiliario, etc.) junto con la presencia de nuevos objetos, tecnologías, además del desafío de saberse parte de un proyecto que conecta con una red de aprendizaje que agrupa a escuelas de varias latitudes involucradas en la misma experiencia.

En estas situaciones la temporalidad tiene un ritmo diferente a la de la escuela clásica, no es necesario marcar el tiempo en unidades breves, sino que hay demarcaciones más extensas que se definen en virtud del producto a lograr. Esto se ha registrado tanto en el trabajo empírico en las escuelas de la Fundación Jesuitas Educación (Barcelona) como en el caso argentino en las Escuelas PROA (Córdoba) y en la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina. De modo que el tiempo no es regido por la unidad estable de timbres que ordenan los momentos de trabajo y de descanso en forma fija y para el conjunto, sino que la temporalidad acompaña a las necesidades de la producción y puede diferir según los agrupamientos en cuestión (inclusive en un mismo salón de clase). A su vez, los agrupamientos son variables, no se mantienen estables en el tiempo y pueden haber asignaciones de roles que roten en cuanto a su funcionalidad y a quienes los detentan.

Vínculo docentes y estudiantes, la redefinición de asimetrías

Si una de las definiciones clásicas acerca de la educación fue planteada por Durkheim (2003) al señalar que educar consiste en la acción de pasaje del acervo cultural de una sociedad de la generación adulta a la generación joven, estas transformaciones demuestran un trastocamiento en la direccionalidad y la estabilidad en los polos de dicha relación generacional. No necesariamente el saber reside siempre en los adultos y tampoco es detentado de manera exclusiva por los mismos actores de la relación pedagógica. En efecto, en estos escenarios hay un margen mayor para la intercambiabilidad en las posiciones de quienes saben o no en virtud de la tarea en cuestión y la *expertise* que la misma demanda.

Además, las actividades que se ponen en juego en estos casos observados tienden a exigir mayores niveles de autonomía y de autorregulación de los estudiantes en su vínculo con la actividad de conocimiento.

El descentramiento de la figura del docente como actor principal de la escena del aula y la variabilidad de tareas que se desarrollan en distintas temporalidades dan lugar al ejercicio de una disposición más independiente que permite a los estudiantes independizarse del control directo en relación con los adultos. A estos últimos la autonomía de los estudiantes les permite dedicarse a quienes requieren de una mayor atención. En la investigación que hemos desarrollado en el marco de la evaluación de impacto del pro-



yecto "Horizonte 2020" de la Fundación Jesuitas Educación, uno de los aportes centrales que pudimos registrar fue la creciente autonomía de los estudiantes en relación con sus actividades de conocimiento. Los estudiantes de las escuelas que formaban parte de esta experiencia se autopercebían como "dueños", "conductores" y "responsables" de sus procesos de aprendizaje, de sus avances y obstáculos. Resulta interesante que los jóvenes entrevistados señalaban que ante las dificultades en el desarrollo de los proyectos eran ellos quienes debían seguir la búsqueda para superarlos. Entre las estrategias que empleaban manifestaron (en este orden): la gestión del aprendizaje de manera individual a través de la investigación, tomar apuntes o revisar lo aprendido en sus hogares, acudir a explicaciones de sus compañeros y en último lugar resolver la dificultad consultando con su profesor. Casi todos los alumnos manifestaron que la estrategia escogida fue de utilidad. De modo que tendencialmente resultaban confiados de sus recursos y del entorno para proseguir con la labor escolar.

Perkins (2010) al formular los principios para el logro de la comprensión genuina y el aprendizaje profundo refiere que una de sus claves es comprender y poner en práctica acciones que abonan a entender que el aprendizaje se conquista no por el talento, inclinación o facilidad para aproximarse a un campo determinado, sino por la actividad sostenida en el tiempo para lograr las adquisiciones en cuestión. Esto, según el autor, es uno de los principios que distinguen a aquellas propuestas que creen en la potencialidad de todos los estudiantes para aprender y por ende incitan el desarrollo de cualidades que favorecen una actividad con los objetos de conocimiento profunda y durable. Las explicaciones identificadas en los jóvenes entrevistados en el caso citado con anterioridad, que ponían en juego en primer lugar sus recursos cognitivos para resolver las dificultades frente al conocimiento, son un indicio de la puesta en acto de estos principios que buscan que los alumnos sean protagonistas y regulen sus actividades de aprendizaje. La acción contraria es colocar a los estudiantes mayoritariamente en una situación de dependencia respecto al docente que comanda el trabajo escolar.

Sobre temporalidades y evaluación

La propuesta escolar atraviesa otras modificaciones en cuanto a la temporalidad. En el marco de la digitalización que plantea una aceleración creciente del tiempo, la escuela produce una operación casi contracultural al plantear la pausa, la espera y demorar la respuesta inmediata. Así, el aula permite experimentar el desarrollo de una tarea más pausada y la comprensión de que puede haber una temporalidad desacelerada. Como señala Reig se puede ser "slow",

"ir al ritmo que más nos plazca, aprender y educar en la profundidad, el foco (...) Y no hablo de un movimiento slow que nos devuelva de forma forzada a momentos predigitales. Podemos ir lento conectados y cuando lo consideremos necesario, también desconectar" (Reig, citado por Rexach, 2017: 173).

Junto a esta tendencia, se registran situaciones escolares en donde se plantea la necesidad y se ponen en juego la retroalimentación de aprendizajes e informaciones de carácter inmediato y veloz que generan un círculo virtuoso para favorecer el avance de los procesos de aprendizaje. Al vivir en tiempos más acelerados recibir información sobre algunos aspectos del proceso de trabajo (sobre todo de aquellos que son plausibles de resultar más automatizados) favorece la continuidad, motivación y atención a la tarea. En

este sentido, en observaciones de clases en las escuelas PROA en la provincia de Córdoba hemos presenciado situaciones de estudiantes aprendiendo lenguajes de programación en donde la retroalimentación inmediata era crucial. También hemos registrado una clase de primer año del nivel secundario en las mismas escuelas en donde se observaba que recibir vía las computadoras los resultados de las tareas en el área de inglés y tecnología en tiempo real era un factor que dinamizaba la clase. Inclusive, es probable que por el tenor de la actividad que ponía en juego, la adquisición de nuevo vocabulario, no tenía sentido que los profesores llegaran con una corrección de tareas en un encuentro siguiente, dado que los estudiantes precisaban conocer dichas palabras para comprender una explicación acerca del devenir de los medios de comunicación (que era el foco más sustantivo y relevante de la clase).

En síntesis, tanto la desaceleración como la aceleración coexisten en estas prácticas identificadas. La vida en las aulas no se caracteriza solo de un tiempo desconectado de las urgencias y la inmediatez; sino que se mixturán distintas velocidades.

Finalmente, se registran modificaciones en el carácter de la evaluación. En la medida en que se busca autonomizar el trabajo estudiantil, así como sus niveles de autorregulación y conocimiento de sus procesos cognoscitivos, tienen lugar actividades de autoevaluación y de evaluación entre pares (coevaluación). Desplazar las formas de control externas y directas de los adultos hacia propuestas en donde prima el autocontrol y las regulaciones internas o entre pares, implica instalar una actividad de conocimiento que favorece la adquisición de formas de autogobierno de los sujetos que se ejercitan en el terreno de la evaluación. Las actividades de metacognición tan en boga resultan un indicador del modo en que se espera que los sujetos conozcan y regulen cada vez en mayor medida sus formas de pensamiento. Así como los modos de evaluación de la escuela moderna condujeron a análisis de corte biopolítico respecto al gobierno de los sujetos, los desplazamientos y las formas renovadas que adquiere la evaluación requieren también ser interpretadas en clave de los cambios en los modos de ejercicio del control y el poder en las aulas.

La dinámica de transformación y cambio gestada en redes

Diversas experiencias que se registran en diferentes latitudes están desarrollando formas de trabajo entre redes de escuelas que acompañan y potencian el cambio⁸. Todas las situaciones citadas en este texto refieren a escuelas que están trabajando bajo esta forma en asociación con otras. La vinculación de escuelas que comparten sus experiencias y producen conjuntamente transformaciones deviene una opción para maximizar la economía de recursos disponibles y plantea un desplazamiento respecto a la atomización del sistema educativo. En el seno de las redes se van diferenciando las escuelas y emerge la *expertise* de los profesores más experimentados que cuentan con habilidades que sirven para liderar y orientar el trabajo de los colegas.

La estructura de redes de escuelas y el trabajo planteado para los directores y los profesores en la estructura interna de estas, redefine las formas de conducción conocidas. Así como el sistema educativo moderno adoptó formas de gobierno a través de la acción estatal y mediante la estructura de una burocracia como forma de organización vertical, la presencia de redes da cuenta de nuevas formas de gestión que privilegian los flujos horizontales y relaciones de cooperación para potenciar los cambios. De este modo, hay

una progresiva y lenta redefinición de las burocracias en donde se cambian las relaciones verticales jerárquicas en tanto correa de transmisión y cadena de mando, por estructuras móviles, horizontales y de comunidad en donde comparten acciones y saberes los distintos actores. Esto no implica que las burocracias estén siendo dejadas de lado, dado que por el momento coexisten ambas dinámicas. Sin embargo, las debilidades de las burocracias y, en algunos casos, la baja intensidad de su capacidad de respuesta invitan a que el trabajo en redes gane terreno.

En estos espacios hay una idea diferente respecto de cómo se impulsa y motorizan los procesos de cambio. Mientras que la planificación acabada, producida por expertos y que emana de la cúspide del sistema educativo fue la idea predominante al momento de impulsar transformaciones en los sistemas educativos en la segunda mitad del siglo XX, hay una serie de iniciativas que se fundan en la idea del cambio como multidireccional, que no resulta de una dinámica de diseminación *top-down* y que inclusive se sabe que no resulta lineal ni anticipable. Así, el desarrollo de prototipos que se ponen en juego en las redes permite trabajar con modelos en proceso que se enriquecen y van iterando, con el propósito de ajustar de un mejor modo la transformación. Como señalábamos al principio, si las escuelas reforman a las propuestas de cambio, estas tecnologías para el cambio asumen tales premisas y por lo tanto las incorporan a las escuelas de modo que contrarrestan la dinámica de neutralización de toda propuesta que se presente como un agente externo.

Las dinámicas identificadas en el modo de poner en juego las transformaciones se relacionan con la búsqueda de superar el fracaso de las reformas educativas impulsadas a escala global en los años 60 y 90, en tanto propuestas que concebían al cambio diseñado por expertos que posteriormente sería incorporado en las escuelas. Asimismo, las investigaciones en torno a los factores que inciden en la eficacia escolar y el movimiento de mejora de la escuela (Harris y Chrispeels, 2008; Hopkins, 1995; Hopkins y Reynolds, 2001; Murillo, 2005; 2008; Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993) resultan antecedentes importantes que explican la profusión de iniciativas que fomentan dispositivos alternativos para el cambio escolar.

Autores como Harris y Chrispeels (2008) plantean que hubo un momento de la discusión donde se dejó de lado la matriz y la dinámica de reformas *top-down*, dando mayor lugar a la atención de los movimientos que se producían en la base del sistema educativo. Hoy en día la tendencia parecería inclinarse a una combinación entre el desarrollo de modelos de reforma y el incentivo de las políticas que alientan la adopción de las propuestas de cambio por parte de redes de escuelas como empoderamiento de las instancias intermedias de los sistemas educativos (Fullan, 2015). Como señalan los autores anteriormente mencionados, se trata de enfoques integrales de diseño escolar (*whole school design*) que, producto de la combinación de elementos de la investigación sobre la eficacia escolar y el movimiento de mejora de la escuela, buscan refinar la ingeniería que se produce para impulsar el cambio escolar (Murillo, 2005; 2008).

Las dificultades de cambiar la escuela y los riesgos de no hacerlo

En una presentación reciente, Cristian Cox (2020) advertía acerca de la gran complejidad de la organización de los sistemas educativos y los múltiples engranajes que se imbrican para dar lugar al proceso de escolarización en los sistemas educativos nacionales. Cox formulaba esta idea, a propósito de pensar en el futuro de la escuela en medio de la suspensión de la presencialidad a escala global por la pandemia del COVID- 19. En ese contexto, invitaba a ser cautos al momento de augurar una reconfiguración escolar. Si bien reconocía profundas transformaciones, advertía acerca del complejo dispositivo escolar, considerando el entramado que lo sostiene. En efecto, el sistema educativo en su dinámica de continuidad produce y reproduce un sistema de escolarización, no sin esfuerzo. La continuidad no es mecánicamente inercial. La producción escolar demanda acciones permanentes para su sostenimiento. Tiramonti (2011) refiere a esta idea como el forzamiento del proyecto moderno en las escuelas y los sistemas educativos. El ensamble escolar al que hacíamos referencia, que en los casos analizados busca reensamblarse, es reforzado diariamente con normas, conductas, rituales, disposición de los cuerpos, usos de los espacios, manejo de las temporalidades, etc. O sea, las escuelas y también los sistemas educativos producen mediante el forzamiento su reproducción y revitalizan así la continuidad.

Como sabemos, también lo nuevo no es absolutamente nuevo. En los procesos de cambio analizados encontramos “aires de familia”, antecedentes, sedimentaciones de propuestas pedagógicas de antaño. De modo que no resulta factible pensar en un antes y después antagónico y escindido. Las influencias y resabios escolanovistas, las vertientes del constructivismo, las ideas freireanas, los aportes más recientes de las corrientes cognitivas, entre otras pueden encontrarse en varias de las escenas y propuestas planteadas en las experiencias caracterizadas hasta aquí.

Sin embargo, si bien podemos identificar propuestas pedagógicas con influencias previas, es factible suponer que estemos ante el mismo fenómeno, porque justamente la disposición de nuevos recursos tecnológicos, las transformaciones culturales y subjetivas de los sujetos son otras y, por ende, la producción que se genera en el encuentro pedagógico diverge. En efecto, las prácticas escolares que se desarrollaban bajo los principios de las vertientes pedagógicas mencionadas no pueden considerarse homólogas o idénticas a las que se producen hoy en día, en tanto las posibilidades que presentan las nuevas tecnologías y los cambios en las disposiciones de los sujetos involucrados (por el cambio epocal y la incidencia de dichas tecnologías en los modos de entender y vivir este tiempo) configuran un escenario totalmente diferente y abren otras condiciones de posibilidad.

Para ilustrar la idea anterior y volviendo al ejemplo del proyecto sobre ¿cómo detectar mentiras?, la pregunta cobra sentido en el contexto de sobreinformación en donde se combinan datos verídicos y falsos, y es relevante en un momento en donde está en discusión la posverdad. Asimismo, no es lo mismo que los estudiantes exploren la detección de datos erróneos mediante la graficación utilizando los saberes estadísticos a secas o que entiendan esos saberes observando e hipotetizando cómo inciden las variables que intervienen en un fenómeno a través de una simulación digitalizada. En todos los casos hay conocimientos en juego (por ejemplo el saber estadístico) pero no es idéntica la prolongación del universo de lo cognoscible con o sin la utilización de esas nuevas tecnologías. De modo que nos estamos refiriendo a un uso de la tecnología que no resulta

instrumental (Rexach, 2017), sino que expande las posibilidades del conocimiento tanto en su aprehensión como en su producción.

¿Por qué mirar estas transformaciones? ¿Cuál es su potencia?

Creemos que revisar las transformaciones en marcha abre la oportunidad de potenciar las conquistas de la escuela moderna y también de saldar sus promesas inacabadas.

Entre sus conquistas, la escuela moderna demostró su eficacia para vehicular la escolarización de masas y formar a la ciudadanía para el funcionamiento de las sociedades democráticas. Como se sabe, los sistemas educativos modernos permitieron forjar la idea de lo público, lo común, la convivencia con los otros, la reciprocidad, el saberse parte de un colectivo. Para muchos el proyecto escolar posibilitó la emancipación de la vida doméstica y la apertura a otros mundos físicos y de conocimiento. Estas posibilidades planteadas por el dispositivo escolar refuerzan la convicción de que, aunque tengamos la disponibilidad tecnológica para enseñar sin escuelas, estas siguen siendo al menos hasta el momento el mejor ámbito para la indagación y conquista de los saberes y lenguajes disponibles, así como el espacio para amalgamar la sociedad.

Entre las promesas aún inacabadas de la escuela moderna, encontramos los límites en el logro del ideal pansófico de Comenio de que habríamos de “enseñar todo a todos”. Sabemos de las restricciones, desigualdades intrínsecas y producidas por la propia escuela y los sistemas educativos. Y justamente sobre ellas pueden actuar las propuestas escolares aquí analizadas, que tienen la potencialidad de acercar otros lenguajes, codificaciones del saber y experiencias, que conectan de un modo más cabal con las vidas de los niños y jóvenes, y sus modos de estar hoy en un mundo mediado por nuevas tecnologías (con sus espacialidades, lenguajes y velocidades).

Sabemos que la escuela como institución moderna codificó un saber que resulta excluyente para todo aquel que proviene de un entorno que dista de las formas de vivir y pensar el mundo tal como la escuela propone. Precisamente ese cifrado escolar es el que habilita a algunos y excluye a otros de tener más elementos para comprender y transformar el mundo en que nos toca vivir. Si bien no conocemos cómo será el futuro y sospechamos que los conocimientos que tenemos a la mano son inacabados e insuficientes para afrontar un futuro incierto, estar desprovistos de estas herramientas básicas que la escuela puede brindar a las nuevas generaciones hace aún más infructuoso el desafío que tenemos por delante.

En síntesis, nos interesa comprender y abonar a estas transformaciones que están recorriendo las aulas y los sistemas educativos, precisamente porque los ideales de la escuela moderna están aún pendientes. Además, ante un contexto de salto tecnológico de una magnitud que no podemos anticipar, es menester crear en el terreno escolar alternativas pedagógicas que formulen cómo acoplar los desarrollos tecnológicos en una escuela que abone a que el ideal pansófico (de enseñar todo a todos) sea posible.

En definitiva, nos interesa preguntarnos por el futuro de la escuela porque este no resulta predeterminado y podemos proyectarlo y trabajar en él. Las promesas de la escuela de la modernidad satisfechas y, sobre todo, las aún incumplidas hacen que merezca la pena formular alternativas para la escolarización. Si no asumimos ese riesgo, ahí estará listo el mercado y los gigantes de la tecnología ofreciendo opciones de reemplazo para la escuela.

Bibliografía

- Ball, S. J., y Bowe, R. (1992) "Subject departments and the "implementation" of national curriculum policy: An overview of the issues", *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), pp. 97-115.
- Cox, C. (2020) ¿Cómo será mañana? *Desafíos para los sistemas educativos en una América Latina post-pandemia*, min. 17:14. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=RZFEtoN9ycU> (último acceso 17 de junio de 2020).
- Cuban, L. (1993) *How teacherstaught. Constancy and change in American classrooms 1880- 1990*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Durkheim, E. (2003) *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2000) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Fullan, M. (2003) *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2015) *Leadership from the middle: a system strategy*. Canadian Education Association: Education Canada.
- Harris, A. y Chrispeels, J. H. (eds.) (2008) *Improving schools and educational systems: International perspectives*. Londres: Routledge.
- Hopkins, D. (1995) "Towards effective school improvement", *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), pp. 265-274.
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001) "The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age", *British Educational Research Journal*, 27(4), pp. 459-475.
- Murillo, F. J. (2005) *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2008) "Mejora y eficacia en los centros educativos", en Villa, A. (coord.) *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 241-257.
- New Pedagogies for Deep Learning (2017) *Authentic Problem Solving with Robots*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AiT0OWq98Qo> (último acceso 23 de julio de 2020).
- Perkins, D. (2010) *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Rexach, V. (2017) "(re) Aprender para enseñar mejor. Formación docente en tiempos de tecnologías digitales", en Montes, N. (comp.) *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Buenos Aires: OEI, Eudeba.
- Reynolds, D., Hopkins, D. y Stoll, L. (1993) "Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy", *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), pp. 37-58.
- Rivas, A. y Sánchez, B. (2020) "Race to the classroom: the governance turn in Latin American education. The emerging era of accountability, control and prescribed curriculum", *Compare. A journal of comparative an international education*, abril 2020. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057925.2020.1756745?scroll=top&needAccess=true> (último acceso 17 de junio de 2020).
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019) *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- Tiramonti, G. (2011) "La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile", *Educação & Sociedade*, 32(116), pp. 857-875.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (eds.) (2017) *Permanencias e innovaciones en las prácticas de enseñanza de la escuelas secundarias: Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ediciones UNICEF Argentina.
- Tobeña, V. (2020) "#Cambio o #Fuera. Pensar lo nuevo para resetear la escuela", *Revista Tendencias Pedagógicas*, vol. 35. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020.35.003> (último acceso 17 de junio de 2020).
- Tyack, D. y Cuban, L. (1994) *Tinkering towards utopia. A century of public school reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Ziegler, S. (2011) "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?", en Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 71-88.
- Ziegler, S. (2016) *El orden de los factores (escolares) altera el producto: elementos confluyentes en el aprendizaje según los estudiantes en la Nueva Escuela Intermedia (NEI) y la 'escuela corriente'*. Fundación Jesuitas Educación-FLACSO Argentina: Informe final de evaluación de impacto de la NEI.

Notas

- 1 Escuelas de Reingreso (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), Centros de Escolarización Secundaria Para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ), Provincia de Buenos Aires; Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación laboral para Jóvenes (PIT 14-17), Córdoba.
- 2 Escuelas PROA (Córdoba), Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (Río Negro), PLANEA Nueva Escuela para Adolescentes (UNICEF Argentina y Ministerio de Educación de Tucumán).
- 3 Algunos de ellos son las *Studio Schools* (UK), *Innova Schools* (Perú), Escuela Hebrea Maguen David (México), *High Tech High* (USA), entre muchos otros.
- 4 Cabe señalar que iniciativas de cuño semejante se encuentran también extendidas en la Red Escuela Nova 21 que constituye un movimiento de cambio en instituciones de diferentes niveles educativos tanto públicas como privadas en Barcelona avalada por la UNESCO y variadas entidades políticas, universitarias y de la sociedad civil catalana <https://www.escolanova21.cat/castellano/>
El detalle del proyecto Horizonte 2020 Fundación Jesuitas Educación puede consultarse en <https://h2020.fje.edu/es/>
- 5 Para un análisis reciente acerca de control mediante el currículum y los sistemas de rendición de cuentas políticas en América Latina puede revisarse Rivas y Sánchez (2020).
- 6 Para más detalle sobre el proyecto PLANEA-UNICEF Argentina y Ministerio de Educación de Tucumán ver: <https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n/planea>
- 7 El proyecto se encuentra disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/7741/file>
Otros proyectos del mismo tenor pueden revisarse en https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n/planea?fbclid=IwAR2NEbBTIOyy_vu1iBL6rHytONyRdiimkABfm3vC-EQLvwn_Pu-4e0mT83s
- 8 La ya mencionada Red de Escuelas en Barcelona, el Proyecto PLANEA (Tucumán), la Red Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo, entre otras.



Sandra Ziegler es Investigadora principal, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, FLACSO, sede Argentina; Profesora Asociada de Problemática Educativa y Didáctica General, Profesorados de Enseñanza Media y Superior de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: sziegler@flacso.org.ar