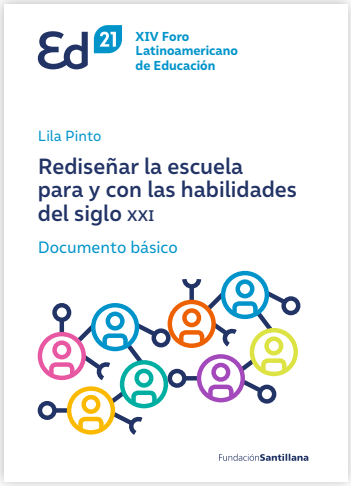
EN PDF

https://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-28/migraciones-mentales/

MIGRACIONES MENTALES

Tomado del libro "Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI" - documento básico. Capítulo 1, páginas 13 a 35.

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.



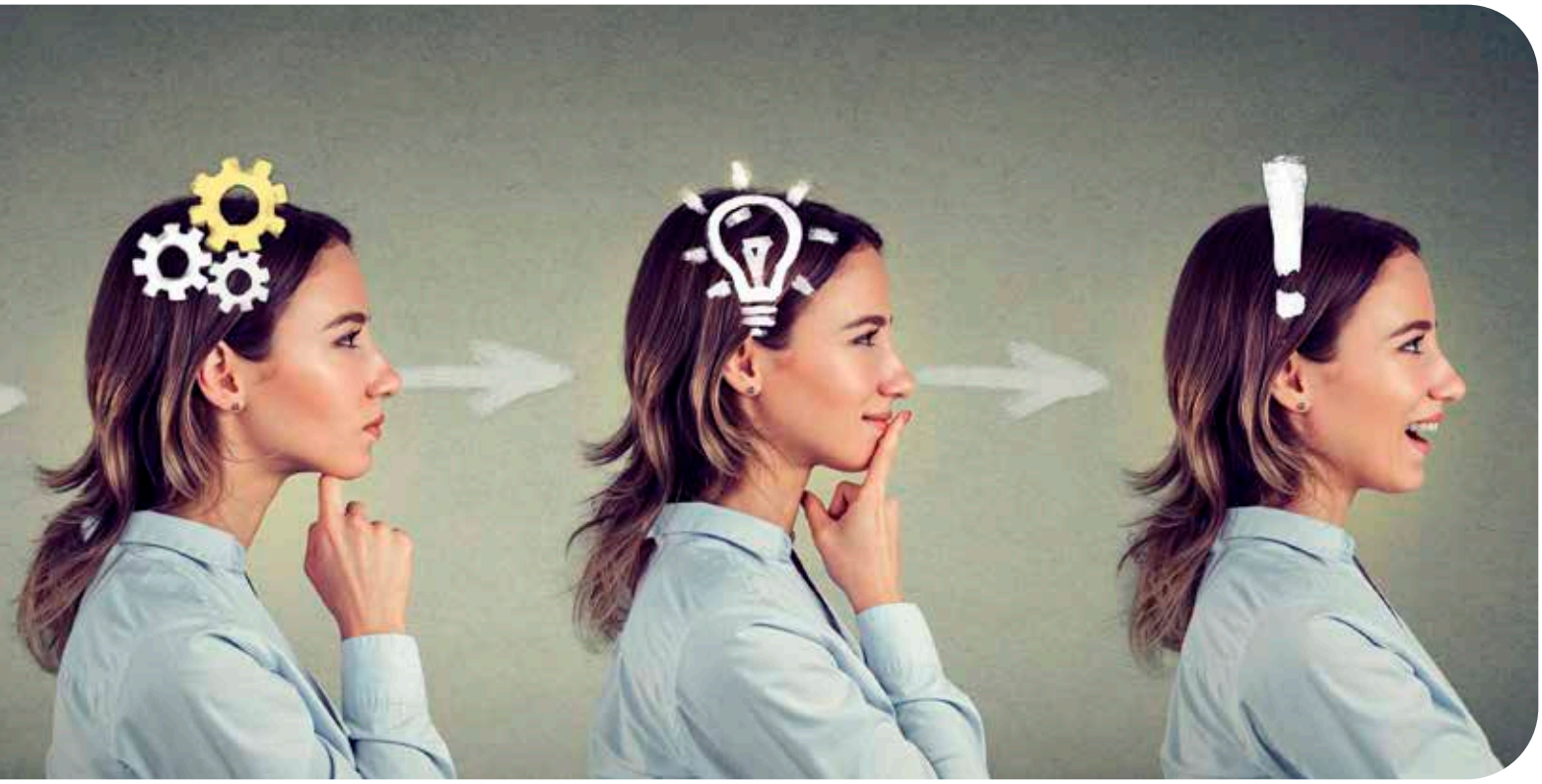
RECOMENDADO

Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI

En este artículo, 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 necesarios.

Lila Pinto

Directora ejecutiva del Colegio Tarbut en la Ciudad de Buenos Aires. Coordina la diplomatura en "Dirección escolar para la transformación educativa", de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Doctora en educación, con especialidad en nuevas tecnologías, de la Universidad de Columbia, Nueva York. Magíster en didáctica, de la Universidad de Buenos Aires.



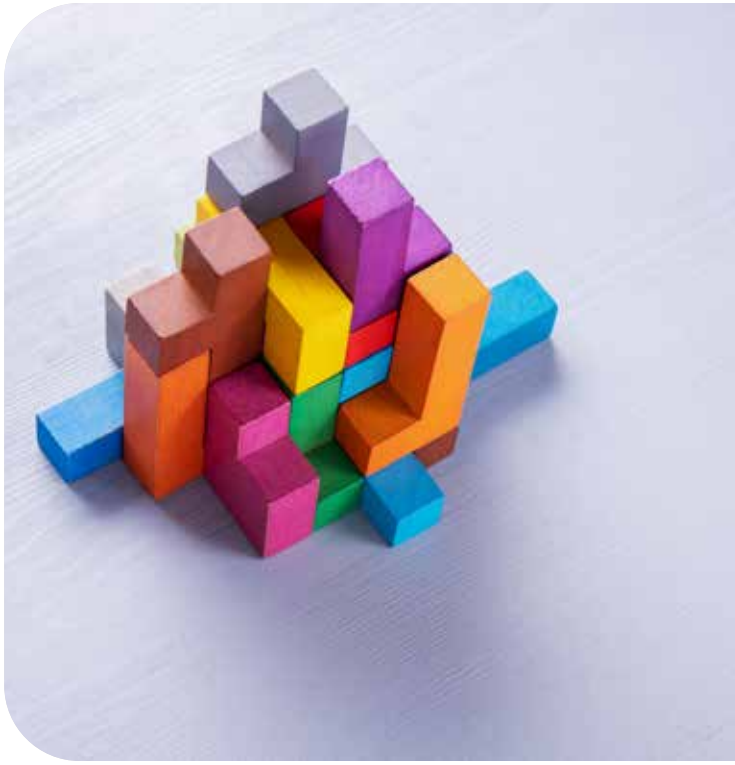
De alguna manera, la gestión escolar en la contemporaneidad implica poder ejercer el oficio "en tránsito", dirigir la escuela del pasaje de lo que es a lo que puede ser, y en el aquí y ahora de lo que está siendo. Y en este reconocimiento del "movimiento-tránsito" que implica gestionar la escuela hoy, 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 implicaciones 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.

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 abren 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. En palabras de Edgar Morin una disposición a "...saber distanciarse de sí mismo, saber objetivarse. Ese distanciamiento [...] consiste en verse como objeto, sabiendo que se es sujeto, en descubrirse, examinarse, autocriticarse" (Morin, 2015, pág. 29). En otras palabras, y tomando prestada la metáfora, 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.

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 intervención 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



y 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).

> Por supuesto, cabe preguntarnos de qué cambios hablamos, cuáles son estas “ideas novedosas” a las que se refiere Gather Thurler

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.

Por supuesto, cabe preguntarnos de qué cambios hablamos, cuáles son estas “ideas novedosas” a las que se 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, como 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. 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 de manera 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). 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 territorio de Kublai Kan, emperador de los tártaros. Las ciudades como tales no existen sino en 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, veletas, 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. 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. 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 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 pueden 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. 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). 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, implementar 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

> Creo que una de las claves está, precisamente, en hacer explícito nuestro conocimiento de la cultura escolar

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 escenarios 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?

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. 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). Así las cosas, la extranjería

> Pero ¿qué significa ser extranjero? ¿De qué tipo de extranjería estamos hablando?

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 se 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).

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).

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).

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. **RM**