

111

Design for change, análisis pedagógico en base a una experiencia

Adolfo Millán Fernández. Universidad Internacional de La Rioja (España)

Purificación García Sáez. Fundación Jesuitinas. Colegio Juan Nepomuceno Rojas (España)

Aurora Prieto Ruiz del Portal. Fundación Jesuitinas. Colegio Juan Nepomuceno Rojas (España)

1. Introducción

La sociedad está experimentando cambios vertiginosos y esto ha hecho que autores como Bauman (2013) reflexionen sobre la idea de progreso que ha pasado de entenderse como el deseo de conseguir un bien global o un crecimiento personal, a la necesidad de la supervivencia individual, para evitar la exclusión y por tanto el temido fracaso. Esta situación se ejemplifica nítidamente en el contexto educativo, donde el profesorado se siente angustiado por el ritmo asfixiante de las nuevas exigencias tecnológicas, metodológicas, conceptuales y burocráticas que son impuestas en nombre del progreso. Esteve (2006) habla de la urgencia de que la sociedad tome conciencia y comprenda estas nuevas dificultades a las que se enfrentan los docentes derivadas del acelerado cambio social y atisba como único camino una enseñanza de calidad como respuesta al progreso de la sociedad. En esta misma línea Grundy (1991) hace referencia a que el profesorado no es ajeno a procesos de obsolescencia en las sociedades actuales y pone como ejemplo los cambios en los métodos de enseñanza de la lectura que hicieron que muchos se vieran incapacitados para su actividad docente.

De todo lo anterior deriva una concepción técnica del curriculum, basada en el control de las administraciones mediante el análisis de porcentajes de aprobados y suspensos o por pruebas estandarizadas en cursos claves para medir el éxito o el fracaso del sistema. Por otra parte pruebas externas como los informes del programa internacional para la evaluación de estudiantes (PISA) que hacen una comparativa entre países ponen en cuestión el sistema educativo de cada región. Como señala Pedró (2012) estas pruebas tienen un impacto importante en las políticas educativas debido a la repercusión de sus resultados en los medios de comunicación y el consiguiente posicionamiento de las diferentes fuerzas políticas proponiendo cambios en el sistema educativo.

Esta carrera hacia el progreso hace que surjan innovaciones educativas que son rápidamente institucionalizadas sin que dé tiempo a un proceso reflexivo. Y como hemos expuesto esto genera una gran incertidumbre en toda la comunidad educativa. Este estudio no pretende ser una crítica al progreso sino el intento de demostrar que toda propuesta de mejora educativa venga acompañada de unos principios teóricos previamente analizados.

Por esta razón una innovación emergente como el design for change exige analizarla en busca de las raíces más profundas que la sustentan.

A lo largo de estas páginas examinaremos una experiencia concreta y veremos alguno de los principios pedagógicos en los que se asienta.

2. Design for change

2.1. Origen y fases

El design for change tiene su origen en la India de manos de Kiran Bir Sethi, graduada en diseño y directora de su propia empresa. Al nacer su hijo y escolarizarlo se da cuenta que la educación que le está ofreciendo el centro educativo no pone al alumnado en el centro sino que los trata de forma impersonal sin tener en cuenta sus motivaciones.

Esta situación desalentadora junto a su experiencia en el mundo del diseño la llevará a intentar cambiar la educación en una propuesta educativa materializada en Riverside School, la escuela que funda.

El motor en la propuesta de Kiran Bir Sethi es el design thinking una metodología que nace en el estudio IDEO que intenta huir de la idea tradicional de diseño y que se fundamenta en la capacidad que tenemos los seres humanos de ser intuitivos, reconocer patrones, construir ideas con significado emocional y funcional, y de expresarnos en medios que no sean exclusivamente palabras o símbolos (Brown y Wyatt, 2010). Este método tiene tres momentos que no tienen porqué ser lineales: la inspiración, la ideación y la implementación.

La inspiración es el momento en el que un problema se convierte en una oportunidad que motiva la búsqueda de soluciones; ideación hace referencia al proceso de generar, desarrollar y probar ideas y la implementación se concibe como el camino que conduce el proyecto a la vida de las personas. En cada una de estas fases hay una serie de pasos que se van dando hasta llegar a la siguiente por ejemplo en la fase de la inspiración se observa a la gente, se mira lo que necesita y desea, se involucran disciplinas...

Cantón de Celis (2017) coordinadora del movimiento Design for Change en España destaca que uno de los éxitos de esta metodología es la combinación del design thinking con el principio de hacer el bien y hacerlo bien.

Esto ha hecho que esta forma de trabajar se haya extendido en más de sesenta países con proyectos relacionados en ámbitos tan diferentes como el medioambiente, la salud, la educación, o la ayuda social...

La metodología se basa en cuatro fases siente, imagina, actúa y comparte. En España se le ha añadido una fase antes de compartir que se denomina evolúa.

En la fase siente los niños y niñas van a percibir, interpretar y comprender el mundo que les rodea, por tanto esta etapa se convierte en una exploración basada en la observación y análisis de lo que más les preocupa hasta generar un reto.

El siguiente momento es imagina, aquí se deben plantear distintas formas de resolver el reto que se han marcado. Es una etapa creativa, de lluvia de ideas y de trabajo cooperativo que se plasman en prototipos.

Después habrá que actuar que es cuando las ideas se transforman en realidad y el grupo se siente capaz de conseguir sus objetivos.

Tras estas fases hay una cuarta etapa, evolúa que consiste en hacer una pequeña parada y reflexionar sobre lo que se ha hecho.

Por último, compartir que consiste en celebrar el proyecto y difundirlo.

En todas estas fases los protagonistas son los niños y niñas y los profesores se convierten en mediadores durante el proceso.

2.2. Proyecto las canchas

Este relato es la experiencia de dos clases de primero de secundaria que llevaron a cabo el proyecto en sesiones semanales de dos horas.

El relato aquí expuesto recoge lo que sucedió en esas semanas hasta la llegada del confinamiento por la pandemia provocado por el covid-19, desde la visión de los alumnos y alumnas de las dos clases.

Siente:

En la primera actividad estuvimos hablando de todo lo que nos preocupaba del entorno, hicimos un viaje imaginario recordando todo lo que veíamos desde que salíamos de casa hasta llegar al colegio y lo pusimos en la pizarra.

Algunos compañeros dijeron cosas como la suciedad en calle, los drogadictos...

Estuvimos apuntando muchas palabras y un compañero levantó la mano y dijo que todo eso estaba en "las canchas".

Otros levantaron las manos y dijeron que era imposible que aquello cambiara que estaba lleno de "enganchaos" y que era una locura, pero otros nos animamos más. Los que no conocíamos aquel lugar del que hablaban queríamos ir a verlo y preparamos una salida al entorno.

El día que habíamos escogido llovía mucho, había alerta amarilla y no pudimos ir, pero los profesores con una religiosa que trabaja en el barrio, sí que fueron e hicieron muchas fotos. Luego las vimos en clase y nos contaron todo lo que le habían explicado las personas con las que hablaron: empleados de la empresa municipal de limpieza, vecinos...

Otros compañeros habían investigado y preguntado a sus padres y abuelos, por lo que supimos que al principio había dos canastas de baloncesto (por eso a esa zona se le conoce como las canchas), jugaban y se lo pasaban muy bien, pero luego llegó la pobreza y las drogas y todo se arruinó.

Al siguiente día con post it hicimos una dinámica que consistía en decir qué piensan, qué sienten y qué hacen las personas que pasan por las canchas.

Alguno de los que vivimos por allí dijimos que estábamos acostumbrados y que no nos molestaba. Y nos sentimos tristes cuando escuchamos a otros decir que les daba miedo, asco... Yo diría que sentíamos vergüenza de nuestro barrio y otros decían que lo que harían cuando pudieran era irse de allí.

En este momento nos planteamos el reto de cambiar la situación.

Imagina

Ya teníamos ganas de solucionar todo esto, entonces nos marcamos un doble reto, intentar que todos los vecinos tiraran la basura dentro del contenedor y que las canchas fueran un lugar para disfrutar y jugar.

Con las pilas cargadas empezamos a hacer prototipos por grupos, fue una locura pero superdivertido, a cada grupo se le ocurrían proyectos a cada cual más interesante e ingenioso (papeleras, anuncios...)

De todos los prototipos sacamos muchas ideas.

Actúa

Escribimos un correo a la directora general de instalaciones deportivas de la Junta de Andalucía que recibió a nuestros profesores a los cuatro días de escribirle el correo.

Isabel había sido jugadora de la selección española y había ganado muchas medallas, incluso había estado en la NBA.

Les dijo que le había encantado la idea y que nos iba a ayudar, pero que teníamos que pensar cómo mantenerlo a lo largo del tiempo. Para animarnos y felicitarnos nos regaló camisetas.

También nos dijo que escribiéramos al Ayuntamiento y que seguro se unirían.

Le mandamos otro correo y nos dijeron que querían ver el proyecto, de nuevo fueron nuestros profesores y les pareció algo importante. Ese día nos explicaron que tenían que investigar qué calificación tenía ese suelo y cual era el motivo por el que estaba en ese estado.

Del Ayuntamiento volvieron a llamar a nuestra profesora para tener una reunión con el director del distrito, porque iba a reunirse con nosotros con la intención que le explicáramos el proyecto y además enseñarnos el distrito. Esto lo hemos tenido que posponer hasta que termine el virus.

Evalúa

Un día hubo un revuelo en la entrada de la clase, algunos niños dijeron que habían puesto algunas vallas y que estaban arreglando el parque. Algo estamos consiguiendo, pero ahora queremos más, sería muy chulo implicar a todos los colegios del barrio. Hablando en la clase han dicho algunos de los que viven cerca que han dejado de tirar la basura fuera de los contenedores. Otro ha dicho que si ve una basura en las canchas le va a pegar, pero el profesor le ha dicho que esa no es la actitud y lo importante es que estemos todos concienciados. Otros dicen de hacer carteles para las basuras y hemos inventado un lema “encesta por tu barrio”.

Comparte

Estuvimos preparando un vídeo en el que contábamos todo lo que habíamos hecho para presentarlo en Madrid, y aunque íbamos a ir muy pocos porque era muy caro. Al final no pudimos ir porque se suspendió por lo del virus.

3. Fundamentos del análisis

3.1. La experiencia educativa

Este tema ya fue reflexionado a principio del siglo XX por Dewey (1938) que encuentra necesaria la conexión entre la experiencia real y la educación. Pero también advierte que si el principio de la educación progresista es la oposición a la educación tradicional, difícilmente habrá una reflexión profunda sobre cuestiones aparentemente menores como la relación entre las materias y la experiencia, su organización con respecto a los contenidos...

La primera consideración que hace Dewey (1938) es que todas las experiencias no son igual de válidas e incluso que no todas son educativas. Así habla de las experiencias educativas como aquellas que incitan la curiosidad, a seguir indagando y que deben cumplir una serie de criterios. El primero de ellos es el de la continuidad, es aquel que conduce de una experiencia a otra posterior, pero advierte de la necesidad de que tenga una finalidad. Por ejemplo, aprender a hablar conlleva la posibilidad de abrir nuevas tentativas, esa experiencia por tanto tiene un efecto como el que produce la primera ficha de una hilera de dominó que genera una energía que traslada a la siguiente y así sucesivamente. El segundo criterio es el de interacción, es decir una experiencia tiene significado porque afecta a un individuo en un ambiente determinado, lo que sería una situación.

Sobre el papel de la experiencia en educación han profundizado otros autores como Vygotsky (1979) que se refiere a las experiencias previas que tiene el niño antes de entrar en la escuela, y cómo se interrelaciona el aprendizaje y el desarrollo. Definiendo el concepto de zona desarrollo próximo. Podríamos concluir que para Vygotsky el aprendizaje es anterior al desarrollo (Rodríguez Arocho, 1999).

En esta línea se encuentra la cognición situada que parte de la premisa que el conocimiento “es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.” (Díaz Barriga, 2003, p. 3)

Desde esta perspectiva se hace una crítica a las actividades descontextualizadas y alejadas de la cultura que ofrece la escuela. Desde la cognición situada se propone un aprendizaje basado en dos dimensiones, por una parte la cultural que emplea situaciones propias a las que pertenece o pertenecerá el alumno y por otro la dimensión social de colaboración hacia el aprendizaje. De esta forma tendríamos prácticas educativas con alta relevancia cultural y social como son el aprendizaje in situ o las simulaciones situadas.

En el proyecto que hemos presentado se ve la importancia de que la experiencia esté contextualizada con la vida del alumnado, el punto de partida y el éxito estuvo en que fueron ellos los protagonistas del proyecto desde el inicio. En un principio para todos no tuvo la misma fuerza ya que algunos no eran del barrio, pero les provocó la curiosidad por lo desconocido y el deseo de profundizar en la situación de algunos de sus compañeros.

La continuidad uno de los criterios que esgrimía Dewey de una experiencia realmente educativa es otro de los fenómenos a destacar, cada acción tenía una fuerza que impulsaba a la siguiente generando cada vez experiencias más profundas. Además las experiencias tenían un fin claro mejorar el barrio y la vida de sus habitantes.

Otro criterio cumplido es el de la interacción, algunas situaciones las podía controlar el profesorado previamente, pero otras iban surgiendo fruto de las experiencias posteriores, es decir, los principios de continuidad y el de interacción estaban unidos dando mayor significado a la experiencia.

Si analizamos esta experiencia desde el foco de la cognición situada podemos decir que es un proyecto que se encuentra en el nivel más alto de relevancia de la dimensión cultural y social.

3.2. El currículum como praxis

El concepto que se tenga de currículum es fundamental para analizar cualquier experiencia educativa. En este caso el currículum como praxis se identifica con la idea de Freire de la esperanza, entendida como el deseo consciente del educador comprometido con una pedagogía crítica, donde el educando y educador son parte de ese currículum (Ángulo y León, 2005).

Para Freire (2005) enseñar es un acto creador y la práctica educativa no se debe centrar en un solo elemento (educador, educando, métodos o contenidos), sino que son las relaciones que se dan entre ellos como un todo. Por otra parte asegura que no puede haber educación sin contenido y el problema radica en que los contenidos sólo reproducen los intereses de las élites. Por tanto, la construcción del currículum sería negociada entre el educador y el educando. Esta imagen difiere de la perspectiva técnica en la que se da una división del trabajo, entre los encargados de diseñar el currículum y los que lo ejecutan (Grundy 1991).

La visión práctica del currículum está relacionada con la comprensión del mundo que nos rodea, en la necesidad de vivir en el mundo con otros y no compitiendo para sobrevivir. Grundy (1991) cuando reflexiona sobre el interés práctico apunta que la pregunta varía del ¿qué puedo hacer?, al ¿qué debo hacer?,

Siguiendo estas preguntas y volviendo al proyecto que hemos presentado diremos que el design for change muestra un currículum con gran interés práctico. Por ejemplo cuando se estudia en los cursos de secundaria la geografía urbana, se suele abordar en unos o dos temas la morfología de las ciudades, planos, tipos de edificios... En nuestro caso era necesario profundizar en temas como los usos de suelos, pero no sólo eso, sino por qué un suelo tuvo un uso y dejó de tenerlo, quiénes son los encargados de los suelos... Es decir, un solo proyecto tiene un currículum profundo y que se convierte en necesario para comprender lo que están intentando llevar adelante.

4. Conclusiones

El objetivo de nuestro trabajo era analizar el design for change, qué elementos eran claves para su desarrollo y su conexión con la teoría.

Una innovación que viene del mundo empresarial podría ser en un principio atractiva pero carecer de un sustento teórico que le hiciera desvanecerse, sin embargo, a lo largo de este estudio se ve que uno de los éxitos radica en que su metodología al estar pensada para involucrar a los usuarios, da un papel prioritario al alumnado, este ha sido uno de los intereses que siempre se ha propuesto la pedagogía progresista.

Otro es el valor central que ocupa la experiencia en los proyectos y cómo cumple los criterios de continuidad e interacción, convirtiéndola en una experiencia verdaderamente educativa.

El interés práctico del currículum sin lugar a dudas, es otra de sus características, además podríamos decir como el título de obra de Freire que se convierte en una pedagogía de la esperanza, porque tiene el poder transformador y genera confianza al alumnado.

El desarrollo es otro de los elementos interesantes, el hecho que todo sea un proceso continuo, como si de una espiral se tratara, marcado por una metodología con una evolución clara, con fases de reflexión y vuelta a la tarea, es lo que lleva a pensar que es un modo de hacer investigación-acción.

Referencias bibliográficas

- Angulo, L. N., & León, A. R. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 9(29), 159-164.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México D.F: FCE - Fondo de Cultura Económica.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard business review*, 86(6), 84.
- Brown, T., y Wyatt, J. (2010). Design Thinking For Social Innovation. *Stanford Social Innovation Review*, 8(1), 31-35. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/217164423/>
- Cantón, M. (2017). Una historia sorprendente. En Sillóniz, A. (Ed.), *Design for change: Un movimiento educativo para cambiar el mundo* (pp. 20-34). Madrid, España: SM
- Dewey, J. (1938). Experiencias y educación. Traducción de Sáenz Obregón, J. (2004). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
- Esteve, J. M. (2006). El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: Una mirada hacia el futuro. *Monografías.com*, 18.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza : un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (6a. ed. en español). México: Siglo Veintiuno Editores

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación* (2a ed.). Madrid: Morata.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.

Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, (19), 139-174.

Rodríguez Arocho, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista latinoamericana de psicología*, 31(3), 477–490.

Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo