

Proyecto *CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO*  
Formación Situada  
Jardines y Escuelas Municipales de la Ciudad de Córdoba  
*Jornada 4: Escuela posible. Desafíos de aprendizaje en el marco del desarrollo de  
capacidades fundamentales*

13 de abril de 2020

Supervisoras institucionales

Equipos directivos y docentes de Jardines y Escuelas

Atendiendo a la prórroga del aislamiento social preventivo y obligatorio dispuesta por el Gobierno Nacional y vigente en todo el territorio del país, nos comunicamos nuevamente con Ustedes a fin de dar continuidad a las actividades de formación docente, en el marco del Proyecto *Construcción de conocimiento pedagógico*, bajo la modalidad virtual, en el marco de su respectivo proyecto educativo institucional.

De esta manera, damos un paso más en las actividades desarrolladas en las Jornadas 1, 2 y 3<sup>1</sup> para centrarnos, en esta cuarta Jornada, en las condiciones para pensar y poner en acción una **escuela posible** y, en el marco de una de sus dimensiones –*el currículum: los saberes y las prácticas*– focalizar el *desarrollo de capacidades fundamentales* –en especial *oralidad, lectura y escritura y abordaje de resolución de situaciones problemáticas* en el trabajo con *Desafíos de aprendizaje* que venimos desarrollando desde el inicio de este ciclo lectivo y que los Jardines y las Escuelas deberán profundizar al avanzar en la construcción del **Plan de continuidad pedagógica en la contingencia**.

Para aproximarse a las características de la escuela posible y a los ejes y dimensiones para su análisis, en el Anexo de este documento les ofrecemos el texto *Ejes, dimensiones y categorías para una evaluación de la calidad educativa en el contexto de una escuela posible*. Para contextualizar y complementar, sugerimos acceder al siguiente video de la presentación de la Mgter. Belén Barrionuevo Vidal, disponible en <https://youtu.be/sz4eSav8ZvE>.  
En próximas Jornadas avanzaremos en la consideración de la escuela posible, para poder pensar, desde esta categoría, los Jardines y Escuelas de la Municipalidad de la ciudad de Córdoba.

Para esta Jornada les proponemos algunas actividades que **el equipo directivo definirá si se realizan de manera individual o colectiva** (por sala/grados paralelos, considerando la Unidad Pedagógica Nivel Inicial, 1ro y 2do grado, por ciclo...).

Como punto de partida, les solicitamos profundizar en la lectura del documento *Seguimos trabajando en el Plan de continuidad pedagógica en la contingencia. Algunas recomendaciones para orientar el trabajo profesional en las instituciones*, dado que este Plan contextualizará todas las actividades previstas para esta Jornada, específicamente en relación con la siguiente condición:

<sup>1</sup> En el caso de la **Educación Primaria se posterga hasta el día 27 de abril del año 2020**, la presentación a las Supervisoras del producto esperado en la Jornada 3 referido al Proyecto *Más Aprendizajes Fortalecimiento de la enseñanza para la mejora de los aprendizajes* (<https://www.cordoba.gob.ar/wp-content/uploads/2020/03/proyecto-mas.pdf>)

- La **focalización en el desarrollo de capacidades fundamentales**, particularmente *Oralidad, lectura y escritura* y *Abordaje y resolución de situaciones problemáticas*, en **TODOS** los campos de conocimiento y espacios curriculares, enmarcadas en el trabajo con **Desafíos de aprendizaje**.

## Actividad 1

---

Para profundizar en el concepto y alcances de capacidades fundamentales, centrándose en *Oralidad, lectura y escritura* y en *Abordaje y resolución de situaciones problemáticas*:

- **Leer, mirar y escuchar** los siguientes materiales y **recuperar y registrar los aportes** que se consideren relevantes para el trabajo con capacidades fundamentales desde la perspectiva de los Desafíos de aprendizaje.
- 🔗 *Capacidades fundamentales. Conceptos claves* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2014). Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf>
- 🔗 *Capacidades fundamentales. Estrategias de enseñanza e intervención* (apartados correspondientes a *Oralidad, lectura y escritura* y *Abordaje y resolución de situaciones problemáticas*). (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2016). Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%202%20final.pdf>
- 🔗 Video *¿Qué son las capacidades?* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2016). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=7ZJAa1i3Tek>

## Actividad 2

---

En función de los aportes recuperados, dando continuidad a las propuestas formuladas hasta el momento desde la institución para las/los estudiantes y teniendo en cuenta las recomendaciones y sugerencias (de espacios digitales, recursos y materiales de referencia) para avanzar en la construcción del Plan de continuidad pedagógica en la emergencia:

- **Planificar dos propuestas de Desafíos de aprendizaje** (uno para cada una de estas dos capacidades fundamentales) destinadas a las/los estudiantes. Las propuestas podrán corresponder a 1 (un) campo de conocimiento o espacio curricular o bien integrar más de uno (se recomienda no forzar vinculaciones).

El equipo directivo

- Recibirá las propuestas planificadas por las/los docentes **hasta el día 15 de mayo de 2020.**
- Seleccionará 1 (una) propuesta por cada docente de la institución para ser enviadas por correo electrónico a su Supervisora institucional **hasta el día 22 de mayo de 2020.**

Cada Supervisora enviará digitalmente a la Subdirección de Innovación Educativa y Desarrollo Profesional Docente los **archivos de sus Jardines/Escuelas** (uno por cada centro educativo, identificando en cada caso el nombre del Jardín/Escuela). El correo al cual efectuarán el envío es [educacion.fdc.cordoba@gmail.com](mailto:educacion.fdc.cordoba@gmail.com) (fecha tope del envío: 22 de mayo de 2020).

Aprovechamos la oportunidad para hacerles llegar nuestros más cordiales saludos.

*Dra. Alicia Olmos*

Subdirectora de Innovación Educativa y Desarrollo Profesional Docente

*Lic. Pablo Rodríguez Colantonio*

Director General de Educación

## ANEXO

### EJES, DIMENSIONES Y CATEGORÍAS PARA UNA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE UNA ESCUELA POSIBLE<sup>2</sup>

**AUTORES:** María Belén Barrionuevo Vidal, Horacio Ademar Ferreyra y Silvia Noemí Vidales.

#### RESUMEN

La educación hoy irrumpe con preponderancia denodada en la agenda de políticas públicas del presente siglo, en tanto su obligatoriedad constituye una condición medular, *sine qua non*, para garantizar el derecho a la educación, en tanto libertad personal y social, para todas las personas, en general, y para los estudiantes, en particular. La obligatoriedad, que involucra cobertura, regularidad en sus trayectorias, permanencia y egreso requiere, paralelamente, de la inclusión educativa, con calidad. Abordar la calidad de las instituciones educativas hoy, en virtud de los contextos turbulentos en los que las escuelas se inscriben y la diversidad de facetas que en ellas se conjugan, reclama un nuevo modo de mirar la escuela, para comprenderla, interpellarla e interpretarla.

De esta manera, se esboza un dispositivo analizador<sup>3</sup> constituido por ejes y dimensiones potenciales, que no revisten carácter taxativo, y permiten abordar esta escuela, en vistas a alcanzar la mejora de la escuela posible. Ejes y dimensiones que se preguntan por el *Sentido* –de las prácticas, del currículum, de los saberes y las trayectorias escolares de los estudiantes-. Por el *Contexto*, entendido no sólo como espacios físicos, sino como entramados que aglutinan los vínculos de convivencia, los ambientes y climas institucionales. Y, finalmente, la *Evolución*, tanto del desarrollo profesional de sus docentes empero, a su vez, las relaciones y vínculos que las conectan con las familias, las comunidades y demás instituciones.

**PALABRAS CLAVES:** calidad educativa; ejes; dimensiones de análisis; instituciones educativas.

#### Introducción

Si consideramos a la escuela en su devenir histórico, es posible reconocer la multiplicidad de calificativos con los que se la ha denominado y/o connotado; entre ellos: escuela *normalizadora*, escuela *nueva*, escuela *de calidad*, escuela *en las nubes*, escuela *que trabaja bien*, escuela *eficaz*, escuela *resiliente*, entre otros. Tales designaciones han ido correspondiendo a las características de la escuela en determinados escenarios históricos, sociales, económicos, políticos y culturales, y en relación con las respuestas y/o soluciones

---

<sup>2</sup> Este artículo ha sido ajustado para mirar (nos) y pensar (nos) en los Jardines y Escuelas de la Municipalidad de la ciudad de Córdoba, a partir del *paper* de: Barrionuevo Vidal, M. B., Ferreyra, H. A. y Vidales, S. N. (2017). Ejes, dimensiones y categorías para una evaluación de la calidad educativa en el contexto de una escuela secundaria posible. En *Revista Pertinencia Académica*. Vicerrectorado Académico. Universidad Técnica de Babahoyo. Babahoyo, Ecuador, (3), 89-102 pp. 89-102. ISSN 2588-1019. Recuperado el 10 de enero de 2020, de <http://revista-academica.utb.edu.ec/index.php/pertacade/article/view/52>

<sup>3</sup> El dispositivo fue gestado inicialmente en el marco del proyecto de investigación *Educación de adolescentes, jóvenes y adultos (UCC-Unidad Asociada CONICET)*.

que la institución educativa ha ido explorando, ante diversas problemáticas y tensiones gestadas en esos contextos, que se constituían como desafíos a enfrentar.

En los actuales escenarios, refiriéndonos ya de manera específica a las escuelas de hoy, resulta necesario pensar en una *escuela posible*<sup>4</sup>, con capacidad de resignificarse y evolucionar, siempre en un proceso constante hacia la mejora continua –y en contexto-. En tal sentido, decir *escuela posible* no implica aludir a un modelo prototípico, ideal, en perspectiva comparativa con otra (s) escuela (s), sino de referir a una *escuela posible* respecto de sí misma, en términos de un conjunto de cualidades y atributos que dan cuenta de sus propios procesos. Por lo tanto, se trata de una entidad inteligente, constructiva, creadora, dinámica, abierta al mundo, con elevado espíritu colectivo y colaborativo que se empodera –en términos de responsabilidad- de los resultados de los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes, como parte de un proceso de cambio que supone la mejora constante. Se trata, pues, de una escuela que no sólo se piensa en términos de resultados, sino que, a su vez, pone acento en los procesos, confiando en las posibilidades y potencialidades de cada cual.

Como puede advertirse, *escuela posible*, en tanto expresión conceptual que es acción, no se inscribe en una mera categorización teórica, sino como una escuela real, cotidiana, presente, actual, que, en términos de cambios y procesos profundos como los que están aconteciendo, necesita (re) pensarse para prepararse para los desafíos de una nueva realidad que se abre frente a un nuevo paradigma educativo, que replantea todas las concepciones en torno a la educación, la enseñanza, los aprendizajes y las lógicas y procesos que las mismas involucran. Es de este modo como, en esa dirección de replanteos, avanzamos hacia aquellas características que nos permitan perfilarla.<sup>5</sup>

### Algunas notas para la caracterización de una escuela posible

La mejor aproximación a la *escuela posible* es la que se hace efectiva a través de los rasgos que la perfilan. Rasgos que, en función de los contextos, pueden ir dibujando fisonomías heterogéneas, en el marco de un proyecto socio-pedagógico propio y genuino. Dentro de esos numerosos atributos podemos reconocer algunos de ellos tales como:

- Un profundo conocimiento del contexto en el que la escuela está inmersa.
- Variedad y riqueza de estrategias pedagógicas e intervenciones didácticas, heterogéneas e innovadoras y pluralidad de recursos materiales y simbólicos.

---

<sup>4</sup> Empleamos la expresión *escuela posible* -desde su conceptualización teórica- para poder pensar, desde esta categoría, a los Jardines de Infantes y Escuelas Primarias de la Municipalidad de la ciudad de Córdoba. De esta manera, cada vez que la locución es utilizada, estamos refiriendo a las instituciones educativas referidas.

<sup>5</sup> Este artículo se inspiró en la producción *La Calidad de la Educación Secundaria: La escuela posible como horizonte de expectativas* (Ferreyra y otros, 2015), que obtuviera Mención Especial de la Academia Nacional de Educación, en el marco del PREMIO Domingo Faustino Sarmiento 2014 30° Aniversario de la Academia Nacional de Educación “Calidad en la Educación. Bases para las Políticas Públicas en la enseñanza Inicial, Primaria y Secundaria”. En el mismo se retoman aportes que son parte del proyecto de Investigación: *Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina* (2010-2015).

-Confianza en las posibilidades y potencialidades de aprendizaje, no sólo de los estudiantes sino de todos los actores institucionales.

-Conformación de auténticas redes de apoyo y de acompañamiento, promotoras de trayectorias escolares satisfactorias, en función de los ritmos y modos de aprendizaje y las necesidades particulares de los estudiantes.

-Actividades y acciones tendientes a promover y capitalizar las fortalezas de todos los miembros de la comunidad educativa

-Acompañamiento a los distintos actores institucionales en procesos de desarrollo y/o fortalecimiento de la autoestima e identidad individual personal y social.

-Clima institucional favorable y propicio para el diálogo y la comunicación circular, las intervenciones democráticas y democratizantes de los procesos, los usos y las prácticas institucionales, tanto pedagógicas como no pedagógicas.

-Ambiente institucional que no sólo promueve los aprendizajes de los estudiantes, sino que también estimula la coherencia entre el decir y el hacer de éstos y demás actores de la comunidad escolar.

-Abordaje pedagógico de problemáticas sociales –que no están ausentes en esta *escuela posible*–, como la violencia, las adicciones, los embarazos adolescentes, las situaciones de vulnerabilidad socioeconómicas, entre otras. Condiciones de la realidad como contexto de posibilidad que promueve acciones pedagógicas de centralidad curricular.

-Docentes movilizados hacia la construcción de comunidades de aprendizaje, en las que circulan saberes de calidad y en las que todos aprenden.

-Procesos pedagógicos de calidad, en contextos de multiculturalidad, en los que se promueven prácticas cotidianas de interculturalidad.

El currículo multicultural toma conciencia de las diferencias étnicas de las sociedades y los conflictos derivados de las mismas [...] que erradiquen toda práctica discriminatoria, segregacionista o racista y que apliquen métodos o alternativas didácticas que propicien un cambio radical en las relaciones humanas (Bermejo, García y Guzmán, 2010, p. 2).

Cada escuela asume el compromiso de incorporar –enfrentada a su realidad, a su cotidiano– otros rasgos, además de los que se enunciaron precedentemente, que emergen de los particulares desafíos y opciones que se le van planteando, en ese constante movimiento hacia el mejor porvenir deseado posible.

### **Ejes, dimensiones y categorías para mirar la escuela posible**

Conocer y comprender la diversidad de facetas que involucra esta *escuela posible* demandan un nuevo modo de mirar, nuevas maneras de entenderla, de situarla, de abordarla, de interpelarla e interpretarla. Por tal motivo y como propuesta, aportamos un

nuevo dispositivo analizador que entendemos debe constituirse, en principio<sup>6</sup>, en torno a tres ejes, con sus respectivas dimensiones y las categorías que cada una de ellas comprende.

Los tres ejes a considerar son: el *sentido*, el *contexto* y la *evolución*.

- El *sentido* de las prácticas, del currículum, de los saberes y las trayectorias de los estudiantes, en procura de ese horizonte de mejora al que incesantemente aspira la *escuela posible*.

- El *contexto*, no sólo en términos de espacios físicos y de los vínculos de convivencia que en ellos se establecen, sino como entramado que es clima y atmósfera que se respira, y que incide en las relaciones, los roles y en todos los procesos que se despliegan dentro de la escuela, más allá de los meramente pedagógicos.

- La *evolución*, hacia el interior de la escuela, por la profesionalización y el desarrollo profesional de sus docentes, pero también hacia afuera, como puente hacia la comunidad, por las relaciones y vínculos que la conectan con las familias y demás instituciones.

De esta manera, los ejes y dimensiones<sup>7</sup> que se proponen para mirar, analizar e interpretar la escuela posible, se entraman del siguiente modo:

El *sentido* comprende dos dimensiones: el currículum, los saberes y las prácticas, y las trayectorias escolares de los estudiantes.

El *currículum* involucra componentes culturales, políticos, técnicos y económicos, enmarcados en una propuesta educativa que refleja –entre otras cuestiones– el modelo social que se aspira cimentar (Gimeno Sacristán, 2010). En virtud del carácter multidimensional que le reconoce al currículum, Braslavsky (2002) lo define como “un contrato denso y flexible entre la política, la sociedad y los docentes” que, por un lado, prescribe, pero por otro habilita, y lo hace de manera simultánea. Se trata de compatibilizar y combinar ciertas prescripciones universales (densidad) que tiendan a respaldar los procesos de implementación, así como de facilitar la generación de oportunidades claras y concretas de elegir y efectivizar opciones en el nivel de las instituciones educativas (flexibilidad).

El *currículum* constituye, para directivos, docentes, técnicos y supervisores, un marco regulatorio de su actuación profesional, en tanto herramienta que permite generar –en cada contexto y en cada institución educativa– un proyecto de acción que posibilita articular prescripciones y prácticas, en términos de construcción y enriquecimiento de experiencias pedagógicas y trayectorias educativas estudiantiles. En tal sentido, no sólo involucra lo

---

<sup>6</sup> La expresión *en principio* alude a que podrían contemplarse nuevos ejes y dimensiones de análisis, en virtud de que esta *escuela posible* supone una realidad dinámica, abierta, que puede ser mirada desde nuevas perspectivas en el intento de aprehender su complejidad.

<sup>7</sup> Estos ejes y dimensiones fueron abordados por el Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la UCC (Unidad asociada a CONICET), en el marco del proyecto de investigación *Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina* (2010-2015). Disponible en: <https://n9.cl/c2aw>

prescripto expresamente en documentos, sino que analizar el currículum implica también considerar las prácticas a través de las cuales se ponen en marcha los procesos de enseñanza y aprendizajes y el impacto que ellas generan en los sujetos participantes (estudiantes, docentes, directivos, entre otros), en su contexto. Entonces, siguiendo a Alterman (2009), concebimos al currículum como proyecto de selección cultural de los saberes legitimados socialmente, dispositivo de formación de los sujetos y dispositivo de regulación de prácticas. Por ello, su análisis implica atender a los criterios de selección de aprendizajes y contenidos (saberes legítimos), los criterios para su organización (la clasificación en el currículum) y secuenciación (teorías de la enseñanza y del aprendizaje subyacentes). Resulta fundamental que a estos criterios enunciados se los tensionen, en el marco del currículum, con los procesos de evaluación de los aprendizajes, de la enseñanza y los institucionales.

Esta concepción no se restringe, meramente, a una nueva forma de entender el currículum en sí mismo y los procesos que de él devienen, sino que, en sentido más amplio, supone un profundo cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar, permitiendo potenciar los aprendizajes, a partir de un fortalecimiento del vínculo del estudiante con el docente, con los conocimientos y con el contexto.

Las *trayectorias escolares de los estudiantes* constituyen el camino o recorrido de éstos por los distintos niveles y ciclos del sistema educativo. Si bien el punto de inicio y de finalización de la trayectoria teórica están claramente delimitados, en términos de *trayectorias reales* se trata de una construcción que, en muchas circunstancias, se supedita a ciertos obstáculos -o bien tramos de mayor o menor dificultad-, por lo cual todos los estudiantes en su paso por las instituciones educativas realizan caminos diferentes, ligados a su trayectoria personal, a sus vinculaciones con el medio social, comunitario y familiar (DINIECE - UNICEF, 2004, Terigi, 2007, 2008, 2009, 2014).

La problemática de las trayectorias escolares y sus cuestiones concomitantes (ingreso tardío, ausentismo, sobreedad, abandono, entre otras) ha sido abundantemente abordada por diversos organismos e instituciones (DINIECE, SITEAL, OEI, UNESCO, IIPE, entre otros,) desde enfoques estadísticos. Tales problemáticas se asocian a diversidad de factores, entre los que pueden reconocerse: dificultades de la escuela para responder, en términos productivos, a las transformaciones de los sujetos y de los contextos, al incremento de la demanda y la incorporación masiva de nuevos estudiantes; la escasez de propuestas pedagógicas que atiendan la diversidad (Ferreira, coord., 2006), escasa relevancia social y significatividad de los aprendizajes, *relaciones de baja intensidad* (Kessler, 2004) de los estudiantes con la escuela, desarticulación entre oferta educativa y posibilidades efectivas de los estudiantes de construir una experiencia favorecedora de un verdadero proyecto de vida (Krichesky coord., 2011; Tiramonti, 2007).

El *contexto* involucra la dimensión *clima y ambiente institucional*. El *ambiente*, desde la perspectiva amplia que sostenemos, refiere al conjunto del espacio físico y a los vínculos (de autoridad, asimetría, acuerdo/resistencia, cooperación, ayuda mutua, entre otros) que en él se establecen entre los actores escolares. Incluye también las relaciones de éstos con el conocimiento y con el entorno, que se presentan como nuevas regulaciones o contratos didácticos entre docentes y estudiantes, docentes y directivos, institución y familias.



El *ambiente* es entendido, en consecuencia, como un espacio de vida que involucra dimensiones materiales, funcionales.

Con *clima institucional*, hacemos referencia a las percepciones acerca de las relaciones de los estudiantes entre sí, de las que entablan con directivos y docentes, de las de éstos entre sí, de la regulación de la convivencia y de los dispositivos existentes, del nivel académico y de la didáctica, entre otras. También quedan implicados en el *clima institucional* los estilos de gestión directiva (modo en que se desarrolla la tarea de gestión y cómo esto es percibido por los restantes actores del escenario escolar) y los vínculos con las familias (niveles y modos de participación, las demandas y expectativas, etcétera.) (Cornejo y Redondo, 2001; UNICEF-FLACSO, 2011).

Esta caracterización, en la que juegan un papel importante las percepciones, da cuenta de uno de los puntos críticos de la cuestión, ya que: “las percepciones pueden no coincidir entre los diversos actores institucionales, generando desfases entre los “climas” experimentados por diversos actores del entorno escolar que son a su vez susceptibles de producir “puntos ciegos” en los diagnósticos y programas” (UNICEF-FLACSO, 2011, p. 23).

La *evolución* incluye dos dimensiones: el *desarrollo profesional docente* y las *relaciones con las familias y la comunidad*.

La dimensión *desarrollo profesional docente* involucra a todas las personas que se dedican a enseñar o realizan acciones referentes a la enseñanza: maestros, integrantes de los equipos de gestión (supervisores, directores y vicedirectores), coordinadores, tutores, técnicos, entre otros. Alude, entonces, a los roles de los docentes en tres dimensiones: la de los aprendizajes de los estudiantes, la de la gestión educativa y la de las políticas educativas. Hace referencia a su formación y capacitación, a las funciones que se les atribuyen y a la consideración de las condiciones necesarias para desarrollar la tarea de enseñar, entre las que se incluyen las habilidades que posibilitan el acto educativo como “formativo”, en compromiso con la permanente construcción de la persona.

El desarrollo profesional docente comprende una variedad de acciones orientadas a formar, enriquecer, renovar y fortalecer la tarea que realizan los referidos actores, con el fin de responder a las demandas sociales que van surgiendo, atendiendo a la complejidad de la enseñanza y a su función de mediación cultural en las dimensiones política, sociocultural y pedagógica, así como a las condiciones socio-productivas del entorno en el que se desempeñan. Esta profesionalización supone un desarrollo que se da en el tiempo, puesto que implica una acción continua y permanente que se va desplegando a través de diversas instancias, etapas y actividades. En este sentido, las políticas docentes proporcionan orientaciones que la contemplan como formación continua, en servicio.

La expresión *desarrollo profesional* pretende superar la escisión entre formación inicial y continua. Propone una nueva concepción para responder a las necesidades de los docentes y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes (Res. 30/07. CFE. Anexo II).

El nuevo paradigma del desarrollo profesional plantea una conceptualización renovada, en torno a la concepción del docente como un trabajador intelectual, que

construye conocimiento o resignifica el que posee, en torno a la práctica propia, o ajena, en forma colaborativa, situada e integrada en comunidades de aprendizaje –o de práctica, en términos de Blejmar (2005)-en las que se analiza y teoriza el hacer cotidiano.

La segunda dimensión de este eje refiere a las *relaciones de la escuela con las familias y la comunidad*, entendida ésta en un doble sentido:

a) sentido restringido, para aludir a todas las personas que componen la unidad educativa: docentes, directivos, estudiantes, familia de los estudiantes y personal no docente, algunos de los cuales pueden actuar como nexos con la comunidad local, facilitando o creando canales de comunicación y/o articulación;

b) sentido amplio, en tanto la unidad educativa se inserta, efectivamente, en su trama social, interconectándose con otras múltiples organizaciones de ese entorno: otras instituciones educativas; servicios sociales, de salud, voluntariados, municipios, familias, entre otros, para lograr un óptimo aprovechamiento de los recursos disponibles dentro de ese entorno, integrando redes comunitarias que trabajan por y para la promoción humana y social de estudiantes (Ferreira, coord., 2009).

Planteada la categoría de comunidad, la relación entre ella y la escuela se establece a través de procesos colaborativos, revirtiéndose el antiguo patrón de interrelación en el que la escuela convocaba a la comunidad para cooperar con sus necesidades. Hoy se trasciende ese paradigma, para avanzar hacia procesos de construcción colectiva que enriquezcan a todos: la escuela interviene en la comunidad y/o la comunidad coopera con la escuela, en un proceso de vinculación e interrelación mutua, sustentado en dos factores claves: la confianza y el rol trascendental de la familia, con el fin de potenciar la tarea educativa.

En esta nueva conceptualización, la escuela debe considerar, entre sus objetivos, el apoyo y fortalecimiento de la acción educadora de las familias. A su vez, éstas deben involucrarse en el proyecto educativo de los centros escolares, adoptando un protagonismo activo en la toma de decisiones.

Por otra parte, y como colofón de este apartado se verá, en el siguiente, la *gestión* como una dimensión transversal a los ejes, dimensiones y categorías precedentemente mencionadas.

### **La gestión como dimensión aglutinadora**

Lo que nos interesa precisar en este apartado es la existencia de una última dimensión, aglutinadora y transversal a la que, en función de su alcance, nos parece apropiado designar como *gestión del horizonte institucional*. Esta dimensión no sólo engloba a las restantes y las atraviesa, sino que adquiere un renovado perfil, como parte de este paradigma que reclama un nuevo modelo de gestión institucional vinculado con *hacer que las cosas sucedan* (Blejmar, 2005). Una gestión que adopte nuevas características – dinamismo, apertura al contexto; capacidad de convocatoria, de innovación; invención y creatividad, espíritu crítico y reflexivo- y que, abandonando una perspectiva tecnocrática, entienda y asuma los procesos y resultados en términos de desarrollos continuos

interconectados, que no pueden lograrse de una vez y para siempre, porque están permanentemente *siendo*, desplegándose.

Este nuevo modelo de gestión requiere de un carácter eminentemente colegiado. Ya no es posible liderar procesos transformadores sin equipos institucionalizados. No basta un líder, el director, sino que hace falta que los docentes asuman el liderazgo pedagógico. De ahí que la dimensión propuesta asuma el cariz de vector que entrama, aglutina, promueve y otorga sentido porque, en palabras de Nicastro (2015):

- Conjuga discurso y acción, garantizando la responsabilidad política, la igualdad, como principio de base, el derecho a la educación, la democratización de las prácticas, la pluralidad de las voces, etcétera.
- Combina, lo universal en clave situacional, lo plural y colectivo, con el caso particular, la prescripción, con una realidad en permanente movimiento y cambio.
- Historiza la institución educativa, entamando su pasado, su presente y su futuro.
- Interconecta múltiples contextos: aula, institución, supervisión, comunidad, sistema, jurisdicción, nación, etcétera.
- Interrelaciona la gestión, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el nexo entre sectores y actores.

Este modelo de gestión socio-pedagógica se caracteriza por una capacidad que los nuevos entornos reclaman: la de generar y sostener propuestas cooperativas, comunicacionales<sup>8</sup>, reflexivas, flexibles, con capacidad de evolucionar permanentemente.

### **Evaluación de la calidad educativa en el marco de la escuela posible**

La evaluación institucional, formativa, reflexiva y participativa de la calidad educativa, en el ámbito de la *escuela posible*, implica a todos los actores institucionales involucrados en una mirada holística sobre la propia institución –en el marco del sistema nacional y provincial de evaluación–, centrada en la desnaturalización de lo cotidiano; es decir, una mirada desreificada capaz de interpelar lo obvio. Esta mirada abarcadora debe orientarse a aportar evidencias confiables y necesarias para la toma de decisiones; por ello, debe ser colectiva, sin prescindir de los diferentes y heterogéneos aportes que cada una de las perspectivas puede añadir a la realidad observada.

Sin duda, se trata de una tarea de gran complejidad, por cuanto, por un lado, son varias las áreas y dimensiones de la calidad que entran en juego, diversos los propósitos que orientan la mirada evaluadora y también las tensiones que se generan al momento de emitir juicios valorativos. Por otro, porque esos juicios proceden de múltiples voces, que poseen diferentes referentes, representaciones y concepciones respecto de la misma realidad a evaluar. Sin embargo, en esa complejidad, subyace el desafío. Esto demanda, en consecuencia, un abordaje conjunto que se distancie de explicaciones simplistas, que no apunte a una valoración exclusiva de los resultados, o sólo de los procesos, ni se confunda tampoco con la simple instancia de acreditación de saberes de los estudiantes.

---

<sup>8</sup> Inspirado en el enfoque de gestión comunicacional que propone UNESCO.

La diversidad de perspectivas pone en evidencia la necesidad de una evaluación integral e integradora, que además de tener en cuenta los aprendizajes logrados por los estudiantes, tengan presente sus trayectorias escolares, el currículum, las prácticas de enseñanza, el clima institucional, el desarrollo profesional docente, las relaciones con las familias y la comunidad y la gestión institucional.

La evaluación institucional constituye un entramado que enlaza, en el marco del sistema nacional de indicadores educativos, las particularidades de las provincias y la situacionalidad escolar. Los procesos y los resultados son objeto de la evaluación de la calidad, desde una perspectiva cuanti-cualitativa. No se trata sólo de obtener información, sino de comprender e interpretar el hecho educativo y abordarlo en consecuencia, para contribuir, de esta manera, con la mejora de los procesos y resultados desde una perspectiva situada.

De ahí la necesidad de la construcción de nuevos indicadores /categorías de análisis, de orden cuanti-cualitativo, que pueden colaborar y nutrir los aportes que devienen de las actuales dispositivos de evaluación de la calidad. Esta evaluación, debe apoyarse en información sistemática y sistematizada. Ha de ser concebida como una posibilidad para generar "experiencia", como algo que "nos" pasa (Larrosa y Skliar, 2009), aquello que deja huella, que mueve, conmueve y sensibiliza.

La evaluación, en sí misma, no nos proporciona una solución para la realidad que se evalúa; lo que sí nos brinda es información valiosa para poder plantearnos diferentes alternativas posibles, para mejorar esa realidad y continuar construyendo, en forma conjunta, propuesta de intervención de calidad.

La demandas -tanto hacia los sistemas educativos, como hacia la escuela- son tan numerosas y diversas que resulta prioritario generar nuevos modelos de evaluación, capaces de dar respuesta satisfactoria a esas inquietudes. Por tal motivo, *sentido*, *contexto* y *evolución* pueden constituir ejes medulares, ni exclusivos ni excluyentes, para un cambio profundo de concepción en el marco de esta travesía de animarnos a pensar juntos una escuela posible que, permanentemente, está siendo.

Aspirar a ella -*escuela posible*- presupone la existencia de alternativas plausibles que anuncian propuestas de cambio. Una educación de calidad, dentro de una *escuela posible*, como un nuevo espacio de encuentro, hacia un horizonte anhelado; lo que Freire denomina el "inédito viable" (2006, p. 143).

### **Algunos aportes para la reflexión**

Las ideas expuestas en torno al eje central de la *escuela posible* no pretenden, simplemente, constituirse en una nueva categoría teórica, sino que se trata de una construcción que posee ejes, dimensiones y categorías para efectivizar una mirada desde otras perspectivas posibles, considerando el campo empírico y cotidiano del pluralismo en que se entrama la realidad escolar concreta, de cada escuela hoy.

Esta construcción, configurada por contribuciones teóricas-empíricas –ejes, dimensiones y categorías– aspira a efectivizar aportes para generar una perspectiva de cambio, con la convicción de que la calidad es posible, a partir de la generación de condiciones de equidad en las trayectorias educativas de los estudiantes, de dispositivos institucionales contextualizados e innovadores, de mejores climas institucionales; de experiencias de aprendizaje más ricas, profundas, fecundas y significativas; de acuerdos entre actores educativos y sociales; de políticas, en todos los ámbitos y niveles de concreción, incluyendo la micropolítica institucional, que sostengan, acompañen, promuevan, viabilicen y orienten la transformación.

La confluencia de todos estos factores permitirá, tal como señala la producción “La escuela posible como horizonte de expectativas” (Ferreyra y otros, 2015) convertir a ese horizonte en una cercanía real, concreta y efectiva, que exceda la mera expectativa. Pasar de la realidad actual a la transformación demanda un proceso activo de mirarla, conocerla, interpretarla, para recién poder producir aportes sustantivos que contribuyan al cambio; y al cambio pensado y diseñado en términos de mejora.

Desde ese posicionamiento y en ese camino, es necesario continuar aportando y construyendo la mejor *escuela posible*.

### Referencias bibliográficas

Alterman, N. (2009). *Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula*. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE). Ministerio de Educación de la Nación. Argentina, Consejo Federal de Educación. *Resolución N° 30/2007*. Buenos Aires.

Bermejo, B., García, M. y Guzmán, L. (2010). *Retos educativos de la escuela de nuestro tiempo: la interculturalidad*. Madrid: C.E.S. Don Bosco.

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

Braslavsky, C. (2002). The Neu Centuri's change: new challenges and Curriculum responses. [“El cambio del nuevo siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares”]. Nueva Delhi: COBSE, Conferencia Internacional.

Cornejo, R y Redondo, J. (2001). “El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana”. En *Última Década*, 15, 11-52. Recuperado el 15 de marzo de 2015, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/195/19501501.pdf>

DINIECE – UNICEF (2014). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. NOVEDUC. Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado el 10 de noviembre de 2014, de [http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion\\_programas/inves](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/inves)

Ferreya, H. (coord). (2009). *Educación Secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Academia Nacional de Educación.

Ferreya, H. (coord.). (2015). *Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina (2010-2015)*. Córdoba, Argentina. Equipo de Investigación de Educación Secundaria. FE- UCC-FE. Unidad Asociada a Conicet. Recuperado el 27 de noviembre de 2020, de <https://n9.cl/c2aw>

Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gimeno Sacristán, J. (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Krichesky, M. (2011). *Inclusión o derecho a la educación. Tensión para las políticas públicas*. Jornada PIUBAMAS. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, de [http://dl.dropbox.com/u/27982640/p/dcto\\_inclusion\\_y\\_educacion\\_piubamas.pdf](http://dl.dropbox.com/u/27982640/p/dcto_inclusion_y_educacion_piubamas.pdf)

Larrosa, J. y Skliar, C. (comps.). (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens editores.

Nicastro, S. (2015). Documentos Síntesis Foro Virtual de Supervisores, Directivos y Docentes. *La Educación Secundaria – Pasado, presente y futuro en las voces de los actores*. Córdoba, Argentina. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba.

UNESCO (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Ministerio de Educación de Perú. Lance Gráfico S.A.C.: Lima. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Buenos Aires: Fundación Santillana.

Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En *Propuesta Educativa*, 17 (29), 63-72.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Documento para el Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar" (OEA- AICD). Presentado en el Seminario Internacional "Dimensiones para el diseño de políticas de inclusión educativa", organizado por OEA-EUROsociAL, Sector Educación- Ministerio de Educación de Argentina. Buenos Aires.



**Intendente**  
Dr. Martín Llaryora

**Viceintendente**  
Dr. Daniel Passerini

**Secretario de Educación, Cultura e Innovación**  
Dr. Horacio Ferreyra

---

**Director General de Educación**  
Lic. Pablo Rodríguez Colantonio

---

**Director de Gestión Educativa**  
Lic. Luis Franchi

---

**Subdirectora de Aprendizaje y Curriculum**  
**Subdirectora de Innovación Educativa y Desarrollo Profesional Docente**  
Dra. Alicia Olmos

---

**Subdirector de Fortalecimiento Socioeducativo**  
Lic. Claudio Barbero

---

**Subdirectora de Coordinación Operativa**  
Lic. Alicia La Terza