

**La ESCUELA POSIBLE:
consolida logros y emprende la mejora**

Ministerio de
EDUCACIÓN



1. Presentación

En el contexto actual, repensar la escuela supone reflexionar sobre lo realizado con perspectiva de futuro. Para ello, este documento se propone enriquecer los debates institucionales que se vienen desarrollando y alentar las miradas que transformen la educación en tanto asuman que la escuela es, y será siempre, unidad de cambio.

Desde ese encuadre, si la escuela es la unidad privilegiada del Sistema escolar, la ESCUELA POSIBLE que aquí se presenta es toda aquella institución educativa que, en tanto centro de innovación y mejora, avanza hacia la institucionalización gradual y progresiva de los procesos de transformación educativa en concurso con la comunidad, con el acompañamiento y asistencia de la Supervisión, y bajo la coordinación, articulación y vinculación con el Ministerio de Educación. Es decir, en tanto unidad de gestión escolar del Sistema, la ESCUELA POSIBLE es parte de una estructura que la sostiene, a la vez que, desde allí, consolida logros y emprende la mejora.

En tal sentido, el presente documento¹, se propone como marco de referencia para la acción institucional, al tiempo que evidencia el compromiso de este Ministerio y sus instituciones con el derecho a aprender como prioridad y brújula de los desafíos que siguen. Este marco nos permitirá abordar la escuela desde tres ejes y cinco dimensiones, con una sexta transversal a todos ellos: la gestión escolar.

¿Por qué plantear ejes y dimensiones en ese abordaje? Porque la escuela, aun cuando la concebimos como unidad central en el Sistema Educativo y la misma sociedad, es multifacética. Ya sea por los actores que la habitan, por las realidades a las que atiende, por su inserción en una comunidad dada, acercarse a la escuela demanda un dispositivo multidimensional que dé cuenta del complejo entramado que la construye.

Solo mediante el aceitado conocimiento de la realidad institucional estaremos en condiciones de emprender la mejora a partir de la consolidación de logros. Y esa es la propuesta: resignificar el Plan Educativo Institucional (PEI), poner en valor el Proyecto de Mejora Institucional como subsidiario del PEI y hacer de la autoevaluación institucional una estrategia de fortalecimiento e innovación.

En suma, La ESCUELA POSIBLE da sentido y marco a los procesos de transformación

¹ El presente Documento recupera y contextualiza aportes del material producido en 2022 por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba titulado *DOCUMENTO 16. [La escuela posible. Una manera de ser y hacer escuela, con la mirada puesta en la mejora](#)*, como así también documentos de política socioeducativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba construidos con anterioridad, y desde esa lógica y sentidos se avanza en la temática.

institucional, con respeto por los escenarios locales, las diversas culturas y sus gramáticas escolares. Garantiza, sobre todo, el derecho al aprendizaje de los y las estudiantes y promueve la justicia educativa, sustentada en la calidad, la equidad y la inclusión.

2. La ESCUELA POSIBLE

Este apartado plantea un conjunto de consideraciones acerca de la ESCUELA POSIBLE como categoría político-pedagógica². Se trata de una posición epistemológica que promueve que cada institución educativa, de cualquiera de los niveles y modalidades, fortalezca su capacidad resignificación y progreso, en tránsito constante hacia la mejora continua desde una perspectiva situada en el marco de la política provincial. Para ello, la ESCUELA POSIBLE —inteligente, sensible y emprendedora, con capacidad de evolucionar— parte del diseño y gestión de un Plan Educativo Institucional (PEI) que es fruto de la reflexión y respuestas que la comunidad escolar construye a preguntas formuladas colectivamente, en el marco de un Sistema que da sentidos y acompaña.

Si consideramos la escuela en su devenir histórico, es posible reconocer la multiplicidad de calificativos con los que se la ha denominado y también connotado: Nueva, Eficaces, Inteligentes, Inclusivas; Normalizadoras, de Calidad, Exigentes, Resilientes, Buenas para todos, en la Nube, Creativas, entre otras.³ Estas y otras designaciones son las que han correspondido, oportunamente, a las características de la escuela en determinados escenarios históricos, sociales, económicos, políticos y culturales, y siempre en relación con las respuestas o soluciones que la institución educativa ha explorado ante las diversas

problemáticas y tensiones que se gestaron en esos contextos constituidos en desafíos a enfrentar. En el escenario actual, la ESCUELA POSIBLE no intenta describir un modelo prototípico, ideal y estandarizado, sino un modo de ser, estar y convivir; de enseñar y de aprender; es la suma de todo lo que sí se puede hacer. En tal sentido, la ESCUELA POSIBLE abre un horizonte de oportunidades.

² Las conceptualizaciones generales sobre ESCUELA POSIBLE sistematizadas en este material recuperan afirmaciones sostenidas en el [Documento 16. LA ESCUELA POSIBLE. Una manera de ser y hacer escuela, con la mirada puesta en la mejora](#), elaborado por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba en el año 2021.

³ Sin pretensión de ingresar en un detalle histórico minucioso y aludiendo solo a algunas de esas denominaciones, podríamos referirnos a: Escuelas nuevas (Ferrière, 1921); Escuelas eficaces (Coleman y otros, 1966); Escuelas inteligentes (Perkins, 1995); Escuelas inclusivas (Giangreco, 1999); Escuelas normalizadoras (Puiggrós, 2003); Escuelas de calidad (Unesco, 2004); Escuelas exigentes (Poggi, 2006); Escuelas resilientes (Henderson y Milstein, 2003; Forés y Grané, 2012); Buenas escuelas para todos (Gvirtz, Zacarías y Abregú, 2012); Escuelas en la nube (Mitra, 2013); Escuelas creativas (Robinson, 2015), entre otras.

La ESCUELA POSIBLE no es perfecta, sino perfectible, como lo son todos los protagonistas que la transitan y trabajan en ella bajo los distintos roles que la integran. Es una organización humana siempre en devenir, que constantemente está haciéndose. Por ello, no es la escuela “mejor”, sino la escuela que aspira, de forma permanente, a mejorar y que, en ese afán de superación, comparte procesos y resultados y está siempre en marcha para afrontar desafíos y alcanzar logros a través de la construcción colectiva. Una escuela que, con un alto compromiso ético, se manifiesta ocupada y preocupada por interpretar y comprender la realidad en el marco de un plan contextualizado.

La ESCUELA POSIBLE es toda institución que se piensa y se desarrolla en su contexto y a la vez se percibe parte de un sistema. Por lo mismo, no compite con otras por la calidad, sino que busca la mejora continua y permanente a partir del reconocimiento de sus logros y dificultades. Desde su *aquí* y su *ahora* aprende con la mirada puesta en el legado del que es depositaria y en el porvenir que fragua a partir de su vigencia que se despliega en su capacidad de cambiar, resignificarse y evolucionar.

2.1 Escuela posible: ejes y dimensiones

Ahora bien, para proyectar las transformaciones necesarias y ponerlas en marcha, es clave contemplar la complejidad de la institución educativa. En función de ello es necesario el pensar y actuar colaborativo de todos los protagonistas escolares: estudiantes, directivos, docentes, familias, organizaciones de la comunidad, entre otros. Para que eso ocurra, se presenta un dispositivo analizador de la ESCUELA POSIBLE que considera los **ejes** que la atraviesan —*sentido, contexto, evolución*— y las **dimensiones**⁴ que abarca cada uno de ellos —*currículum, saberes y prácticas, trayectorias de los y las estudiantes, clima y ambiente institucional, desarrollo profesional docente y relaciones con las familias y la comunidad*— con la *gestión escolar* como dimensión transversal.⁸

⁴ Estos ejes y dimensiones son recuperados, actualizados y contextualizados, tomando como base las propuestas de las *escuelas que trabajan bien* (Kit, Alen y Terigi, 1998) y las *escuelas auténticas* (Ferreya y Peretti, 2006).

⁸ En este dispositivo 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.

EJES	DIMENSIONES	
SENTIDO	Currículum, saberes y prácticas	GESTIÓN ESCOLAR
	Trayectorias educativas	
CONTEXTO	Ambiente y clima institucional	
EVOLUCIÓN	Desarrollo profesional docente	
	Relaciones con las familias y la comunidad	

TABLA 1 EJES Y DIMENSIONES DE LA *ESCUELA POSIBLE*

EJE 1: EL SENTIDO

Por su **SENTIDO**, las prácticas, el currículum, los saberes y las trayectorias de los y las estudiantes remiten al horizonte de mejora al que incesantemente aspira la *ESCUELA POSIBLE*.

Dimensiones

Currículum, saberes y prácticas

Se concibe el currículum como proyecto de selección cultural de los saberes legitimados socialmente, en tanto se instala como dispositivo de formación de los sujetos y dispositivo de regulación de prácticas (Alterman, 2009). El currículum, que atiende a la pregunta por el “para qué y qué educar y aprender” (Opertti, 2019, p. 83), involucra componentes culturales, políticos, técnicos/as 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 a facilitar la generación de oportunidades claras y concretas de elegir y efectivizar opciones en el nivel de las instituciones educativas (flexibilidad).

Sin embargo, los formatos curriculares tradicionales suelen estar señalados por la inclusión de contenidos que parecen ajenos a las motivaciones, intereses y vida cotidiana de los estudiantes: “Los enfoques tradicionales no toman debidamente en cuenta la creciente diversidad (cultural, social, individual) del alumnado ocasionada por la expansión y democratización de la educación básica y media” (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015, p. 9). Esta preocupación es, en definitiva, la que permitió que el currículum saltara de la discusión técnica a la política en tanto las discusiones sobre el currículum habilitan las preguntas sobre “qué educación para qué tipo de sociedad” (ibídem, p. 4). Y para esa pregunta la respuesta nunca será sin la polifonía de los implicados en la toma de decisiones gubernamentales, educadores, grupos de interés y una diversidad de instituciones y actores locales e internacionales.

El currículum constituye un marco que regula la actuación profesional para directores/as, docentes, técnicos/as y supervisores/as. Es un instrumento de largo alcance que, por un lado, sostiene las políticas públicas, a la vez que posibilita que los educadores desplieguen estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Opertti, 2022). Entendido como herramienta de trabajo, tiene la capacidad de generar en cada contexto y en cada institución educativa un proyecto de acción orientado al enriquecimiento de las experiencias educativas de los y las estudiantes. Esta forma de entender el currículum y los procesos que de él devienen supone un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar para potenciar los aprendizajes. Asimismo, la efectividad de este cambio se debe apoyar en la conciencia reflexiva y el análisis colegiado situados en el contexto escolar, es decir, en la situación particular de cada institución y su comunidad plasmada en un Proyecto Curricular Institucional que responda a esa idiosincrasia en el marco del PEI. En ese sentido, “el Proyecto Curricular es el componente fundamental del Plan Educativo Institucional (PEI), el cual debe respetar las líneas directrices y las convicciones que la institución sostiene en relación con los procesos educativos” (Gobierno de Córdoba, s.f.b, p. 11).

Trayectorias educativas de las y los estudiantes

La trayectoria escolar de una/un estudiante es el recorrido que sigue en su paso por los distintos ciclos y niveles del sistema educativo. Si bien los puntos de inicio y el de finalización de la trayectoria teórica están claramente delimitados y definidos, considerar las trayectorias reales obliga a pensar que se trata de una construcción expuesta a atajos,

logros, evasiones, obstáculos, continuidades, desvíos, tramos de mayor o menor dificultad. Es decir, los y las 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). En ese sentido, se debe considerar que muchas veces la noción de trayectoria escolar aparece asociada a la desigualdad (Guevara, 2017; Dueñas y Benedetti, 2023) y por lo mismo se fijan políticas educativas de acompañamiento (García, 2018; Bazzanella, 2023).

La distancia entre las trayectorias teóricas (los recorridos escolares previstos por el sistema) y las trayectorias reales (los itinerarios situados, aquellos que efectivamente los y las estudiantes realizan dentro del sistema) constituyen uno de los nudos críticos de la escolaridad y, por lo tanto, uno de los grandes desafíos de la ESCUELA POSIBLE, por lo cual trabaja comprometida y colectivamente para que las trayectorias ganen en continuidad y resulten completas para todos y cada uno de los y las estudiantes.

Considerada desde el **eje del SENTIDO** y sus dimensiones, en la ESCUELA POSIBLE:

- Los/as docentes se comprometen con la reflexión sobre los diseños curriculares oficiales para construir, a partir de ellos, un currículum institucional situado y desarrollarlo en la singularidad de sus salas/aulas/cursos.
- Desde la profesionalización de la educación, se generan iniciativas de enseñanza personales a partir de pautas comunes.
- Existe confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos los actores institucionales, por lo que se planifican actividades centradas en las fortalezas de cada uno/a, con el consecuente afianzamiento de la autoestima e identidad personal y social.
- Se trabaja colaborativamente para implementar variedad y riqueza de estrategias de enseñanza, desarrollar propuestas didácticas heterogéneas⁵ e innovadoras, y habilitar el acceso a pluralidad de recursos materiales y simbólicos.
- Se favorecen procesos pedagógicos de calidad en contextos de multiculturalidad, en los que se promueven prácticas cotidianas de interculturalidad.

⁵ En coincidencia con la heterogeneidad de los sujetos destinatarios.

- Se concibe y aborda la evaluación como proceso de retroalimentación para potenciar los aprendizajes y contribuir con la mejora de las prácticas de enseñanza. Se indagan y valoran evidencias y vivencias de aprendizaje para lograr aproximaciones progresivas a qué se está aprendiendo y cómo ocurre la apropiación de esos saberes. En síntesis, en un doble juego de *mirar* —con interés y respeto— y *proyectar* —con confianza en las potencialidades de todos/as—, se evalúa para *transformar*.

Algunos interrogantes para analizar el Eje SENTIDO

- ¿Qué fundamentos y acuerdos existen en la institución para la acción sobre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, y desarrollo de capacidades fundamentales, en el marco del diseño curricular provincial?
- ¿En qué medida las planificaciones docentes (objetivos, capacidades, aprendizajes y contenidos, estrategias, evaluación, entre otros recursos), evidencian coherencia curricular en el marco del PCI y en función del agrupamiento y recursos disponibles (tiempos, espacios, materiales, etcétera)?
- ¿Con qué instancias de asesoramiento han contado para elaborar las planificaciones? ¿De equipos directivos, supervisores, equipos técnicos u otros? Si han existido, ¿han sido individuales o colectivas? ¿Con qué frecuencia se han dado?
- ¿Hasta qué punto los procesos de enseñanza que se desarrollan posibilitan en las/os estudiantes un aprendizaje profundo a partir de propuestas disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares que los/as ubiquen como protagonistas?
- ¿De qué manera se analizan y utilizan los resultados de aprendizajes obtenidos en los operativos de evaluación nacionales (Aprender) y provinciales (Prisma) por espacio curricular evaluado, institución y grado/curso?
- ¿Pudieron desarrollar todos los aprendizajes previstos a principio del año?, ¿la mayoría o solo algunos? ¿A qué creen que se debió? ¿Podrían describirlo brevemente?

- ¿Qué dispositivos pedagógicos (institucionales, áulicos) se ponen en marcha para garantizar los aprendizajes de aquellos/as estudiantes que no los lograron en el tiempo previsto?
- Les proponemos compartir aquellos aspectos de sus propuestas de enseñanza que presentaron mayor complejidad para sus estudiantes, por ejemplo: identificación de hechos, acontecimientos; presentación de explicaciones; elaboración de análisis.
- ¿Qué acuerdos de articulación (enfoques, prácticas) y concreción de acciones de pasaje intra e interinstitucional se llevan a cabo en la institución?
- ¿Qué les sugieren los porcentajes de inasistencia de los alumnos? ¿Cómo creen que esa situación afecta sus posibilidades de apropiarse de los contenidos trabajados durante el año escolar? ¿Qué situaciones recuerdan y les parece pertinente compartir?
- ¿Existe un proceso de seguimiento de los egresados entre que concluyen un nivel y el primer año de inicio del subsiguiente o de su inserción laboral (en el caso de la Educación Superior)?

EJE 2: EL CONTEXTO

Por **CONTEXTO**, se entienden los espacios escolares físicos, así como los vínculos de convivencia que en ellos se establecen, en tanto generan el clima que incide en las relaciones, los roles y procesos que se despliegan dentro de la escuela.

Dimensión

Ambiente y clima institucional

A partir de su infraestructura, con los diversos materiales didácticos y el equipamiento disponibles para la enseñanza y el aprendizaje, la ESCUELA POSIBLE se preocupa por construir colectivamente el mejor *ambiente escolar*, entendido como el conjunto conformado por el espacio físico y los vínculos que se establecen entre quienes integran la comunidad escolar. En este ambiente, las relaciones de docentes y estudiantes con los saberes para construir conocimiento se posicionan de modo privilegiado.

La expresión *clima institucional* abarca las percepciones sobre las relaciones que se establecen entre estudiantes, familias, directivos y docentes, y las de estos grupos entre sí; la regulación de la convivencia y sus dispositivos —plasmados en el Proyecto de Convivencia⁶ Escolar/Institucional y sus Acuerdos en el marco del PEI—, las relaciones pedagógicas, las propuestas didácticas, los modos de enseñar y aprender, las representaciones acerca de lo que implica ser buen/a estudiante y buen/a docente, entre otros componentes presentes en el espacio escolar. Asimismo, el clima institucional incluye los estilos de gestión directiva, en tanto estos resultan en los modos en que se desarrolla la tarea de gestión y cómo se la percibe desde los restantes actores del escenario escolar.

Considerada desde el **eje del CONTEXTO** y la dimensión que involucra, en la ESCUELA POSIBLE:

- Se hace uso de los recursos, infraestructura y mobiliario disponible de forma tal que se facilita y promueven los aprendizajes de los y las estudiantes en un ambiente institucional que estimula la coherencia entre el decir y el hacer, y el compromiso de todos.
- En la interacción dialógica de todos los actores, se construyen futuros posibles, visiones compartidas e idearios, sin perder de vista eventuales particularidades del contexto.
- El clima institucional es favorable al diálogo, a la comunicación en red y a las intervenciones democráticas y democratizantes de los procesos, usos y prácticas institucionales, tanto pedagógicas como no pedagógicas.
- Se posibilitan procesos pedagógicos de calidad, en los que se promueven prácticas cotidianas de interculturalidad.
- La gestión es democrática, participativa, abierta y ejecutiva, predispone a la escucha entre los diferentes actores, propicia el diálogo y ‘hace lugar’ al ejercicio pleno de los roles profesionales.

Algunos interrogantes para analizar el Eje CONTEXTO

⁶ El sitio web del Programa Convivencia Escolar ofrece material específico para el diseño y la implementación de los Acuerdos Escolares de Convivencia. Se recomienda y sugiere la visita del sitio y la lectura del material inherente a cada nivel. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/ConvivenciaEscolar/convivencia.php>

- ¿En qué medida la construcción del Acuerdo Escolar de Convivencia (AEC)/Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC) se realiza acorde a las normas vigentes con participación de estudiantes, docentes y familias? ¿Se resignificó en 2022? ¿Está en vigencia dicha resignificación y es conocida por todos/as los/as actores institucionales (estudiantes, docentes, familias, comunidad en general)? Las familias, ¿tienen una copia? Ante situaciones complejas, ¿se recurre al Acuerdo como primera instancia? Si no es así, ¿cuándo se lo considera?
- ¿Cómo valorarían los vínculos con las familias en la escuela? ¿Muy buenos, buenos, no tan buenos? Si tuvieran que describirlos, ¿dirían que son cordiales, tensos, conflictivos? ¿Podrían seleccionar algunas situaciones que grafiquen la valoración?
- ¿De qué modo inciden o penetran en la escuela las relaciones con otras escuelas u organizaciones del contexto? ¿Cómo se construyen los acuerdos interinstitucionales para el ingreso de otros actores en la escuela?
- ¿Qué estrategias existen para el conocimiento, la apropiación y el cumplimiento del AEC/AIC?
- ¿Cómo se promueve el desarrollo de vínculos de cooperación y solidaridad en el interior y entre los distintos colectivos institucionales (docentes, estudiantes, directivos, familias)?
- ¿De qué manera se avanza en una propuesta sistemática de actividades orientadas a la prevención de conductas de riesgo y a la promoción de conductas de autocuidado?
- ¿Qué estrategias institucionales promueven el sentido de pertenencia y la identidad institucional?
- ¿En qué medida los espacios disponibles inciden en las propuestas de enseñanza? ¿Por qué? ¿Son de uso frecuente esos espacios? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Qué recursos posee la escuela para el trabajo de enseñar (libros de consulta para estudiantes y docentes, mapas, televisores, netbooks, acceso a Internet, etcétera)? Esos recursos, ¿son de uso frecuente? ¿Es fácil acceder a ellos? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Hay espacios disponibles y suficientes para todas las actividades escolares (educación física, teatro, actos institucionales y académicos, etcétera)?
- ¿Qué percepciones tienen sobre los espacios físicos escolares? ¿Son

suficientes, agradables, requieren mejoras, están descuidados? ¿Se ha preguntado a las familias y los estudiantes cuál es su percepción sobre el espacio físico escolar? ¿Hay en la escuela alguna actividad específica respecto de intervención en el espacio físico (huertas escolares, canteros, diseño de murales, etcétera)?

EJE 3: LA EVOLUCIÓN

Por su **EVOLUCIÓN**, la profesionalización de los y las docentes de la escuela, así como las relaciones y vínculos que la conectan con las familias, la comunidad y sus organizaciones se desarrollan en favor de la ESCUELA POSIBLE.

Dimensiones

Desarrollo profesional docente

La ESCUELA POSIBLE considera la práctica de los/as docentes desde dos perspectivas: la primera, de carácter diacrónico, atiende a su trayectoria. En ese sentido, comprende tanto la formación inicial como la formación permanente en búsqueda de la actualización de saberes y la mejora de sus prácticas. La segunda es una visión sincrónica que considera las situaciones cotidianas que los/as docentes enfrentan en relación con la tarea que desarrollan.

De esta manera, el trabajo docente y el desarrollo profesional docente se presentan como acciones integradas, constituyentes la una de la otra, puesto que generan un movimiento sinérgico: trabajar en espacios escolares implica una permanente revisión de las dificultades y novedades que surgen en su devenir. Los problemas de la práctica y del trabajo docente incentivan la búsqueda de actividades y de estrategias de desarrollo profesional que permitan superar los obstáculos y mejorar los procesos de escolarización de los y las estudiantes.

Esta posición acerca del desarrollo profesional plantea una concepción del docente como

trabajador/a 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. Así, la ESCUELA POSIBLE alberga docentes movilizados hacia la construcción de comunidades en las que circulan saberes de calidad y en las que todos y todas aprenden.

Relaciones con las familias y la comunidad

La escuela debe considerar entre sus objetivos el apoyo y fortalecimiento de la acción educadora de las familias. A su vez, es deseable que estas se involucren en el plan educativo de las instituciones con un protagonismo activo en la toma de decisiones. De un tiempo a esta parte, la relación entre la comunidad y la escuela se establece a través de procesos colaborativos que han revertido el antiguo patrón de interrelación en el que la escuela convocaba a la comunidad para que cooperara con sus necesidades. Hoy se avanza hacia procesos de construcción colectiva que enriquecen a todos: la escuela interviene en la comunidad y la comunidad colabora y coopera con la escuela en un proceso de vinculación e interrelación mutua sustentado en la confianza y el respeto al rol trascendental de la familia a los fines de potenciar la tarea educativa.

La ESCUELA POSIBLE está comprometida con seguir pensando, dialogando con otros, reconociendo su lugar y su palabra para construir un ambiente educativo que responda a los nuevos significados, sentidos y funciones que se le atribuyen, y que, de esta manera, convoque, motive e interese a los y las estudiantes. Es una escuela creada y sostenida por todos y todas: quienes están adentro y tienen que abrirse al afuera y aquellos/as que están afuera y tienen que ser convocados, escuchados para así sentirse comprometidos a compartir la vida de la escuela, a acompañar la formación y el camino que transitan niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Las familias son parte de la ESCUELA POSIBLE, son sus integrantes —junto con los y las docentes— en tanto adultos responsables de la educación de los y las estudiantes; es por ello por lo que intervienen en la conformación de los acuerdos de convivencia escolar. Al mismo tiempo, los proyectos educativos generados desde la escuela tienen una fuerte salida a la comunidad, ya que desde la escuela se insta a la vinculación de los y las estudiantes con su entorno local, con el mundo del trabajo, con los ámbitos para la continuidad de estudios y diversos emprendimientos (artísticos, deportivos, entre otros).

Algunos interrogantes para analizar el Eje EVOLUCIÓN

- ¿Qué porcentaje de docentes de la institución asiste a instancias de formación docente continua? Las temáticas priorizadas ¿de qué manera se vinculan con las condiciones y necesidades institucionales?
- ¿En qué medida la observación de clases (entre docentes o por parte del equipo directivo), implica un registro sobre el desempeño docente que habilita una devolución constructiva que mejore los procesos?
- ¿Qué tipo de espacios e instancias de evaluación docente y de gestión directiva, de intercambios y reflexión profesional sobre las prácticas se generan?
- ¿Qué espacios y tiempos institucionales se destinan a la participación de las familias en la institución?
- ¿Qué acciones realiza la institución en red con otros actores de la comunidad/entorno (instituciones del estado, ONG, sociedad civil —centros vecinales, clubes, bibliotecas barriales, otros—), para fortalecer las acciones previstas en el Plan Educativo Institucional y el Proyecto de Mejora Institucional (identificar necesidades, con visión prospectiva; actualizar las propuestas formativas; contextualizar el PEI - Plan Educativo Institucional).

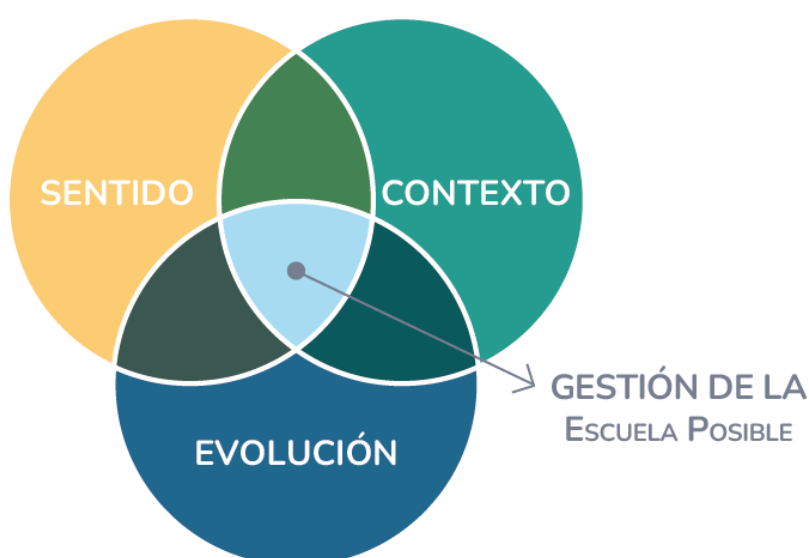
Pensada en la intersección del **SENTIDO**, el **CONTEXTO** y la **EVOLUCIÓN**, en la ESCUELA POSIBLE:

- Es profundo el conocimiento del contexto social del que forma parte.
- Se realiza el abordaje de las problemáticas sociales, que no están ausentes en esta ESCUELA POSIBLE (la violencia, el consumo de sustancias, las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, entre otras), porque se conciben estas condiciones de la realidad como contexto de posibilidad que promueve acciones pedagógicas de centralidad curricular.
- Se trabaja por la conformación de redes de adultas/os de la comunidad que brindan apoyo, acompañamiento y nexos promotores de trayectorias escolares satisfactorias en función de los ritmos de aprendizaje y necesidades particulares de los y las estudiantes.
- Los actores se suponen implicados en la situación en la que les toca actuar, se movilizan por los problemas, eligen y asumen una posición frente a ellos

y no solo hacen algo con ellos, sino que —a partir de las respuestas habituales— piensan desde la praxis reflexiva qué otras mejores son posibles, y obran en consecuencia.

2.2 La gestión como dimensión aglutinadora y transversal

GESTIÓN ESCOLAR DEL HORIZONTE INSTITUCIONAL



Una vez descriptas en sus aspectos básicos las dimensiones que conforman el esquema de la ESCUELA POSIBLE es necesario precisar la existencia de una dimensión que, en función de su alcance, se denomina *gestión del horizonte institucional*. Con ella se hace referencia al tipo de gestión que “hace que las cosas sucedan” (Blejmar, 2005, p. 23), que adopta características singulares —dinamismo, apertura al contexto; capacidad de convocatoria, de innovación; invención y creatividad, espíritu crítico y reflexivo— y que asume los procesos y resultados como desarrollos continuos e interconectados, que no pueden lograrse de una vez y para siempre porque están permanentemente *siendo*, desplegándose.

Desde esta perspectiva, no es posible liderar procesos transformadores sin equipos

fuertemente institucionalizados. No basta un líder —director/a—, sino que hace falta que los y las docentes compartan el liderazgo pedagógico. De ahí que la gestión del horizonte institucional constituye un factor que entrama, aglutina, promueve y otorga sentido porque, en palabras de Nicastro (2015):

- conjuga discurso y acción, porque garantiza la responsabilidad política, la igualdad como principio de base, el derecho a la educación, la democratización de las prácticas, la pluralidad de las voces;
- 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, entramando su pasado, su presente y su futuro;
- interconecta múltiples contextos (aula, institución, supervisión, comunidad, sistema, jurisdicción, Nación);
- interrelaciona la gestión, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el nexo entre sectores y actores.

Este modelo de gestión requiere, en los nuevos escenarios, de un conjunto de capacidades esenciales para generar y sostener propuestas con potencial de evolución permanente (Pinto, 2019). Entre ellas, la capacidad de saber a dónde se quiere llegar —en el sentido de una direccionalidad estratégica al momento de tomar decisiones—; la capacidad de fortalecer la articulación y coordinación de los actores y los equipos dentro de la escuela; la capacidad de hacer efectivas las decisiones tomadas, el saber hacer, en definitiva, porque la innovación comienza en la idea creativa, pero se efectiviza en la acción innovadora.

Esta gestión de la ESCUELA POSIBLE parte del conocimiento del territorio y se ancla en el espacio vital de la comunidad. Por eso, es dable repensar la categoría de autonomía, ya no concebida como un fin en sí misma, sino como una forma de hacer educación tal que permita la construcción de proyectos locales acordes a las transformaciones más amplias de la sociedad actual. Al mismo tiempo, brinda experiencias educativas contextualizadas, comprometidas con el entorno, articuladoras de intereses y sectores diversos, que aportan al desarrollo local a partir del compromiso y la participación de toda la sociedad, al tiempo que le posibilita intervenir sobre las transformaciones educativas necesarias.

La ESCUELA POSIBLE, en esta modalidad de gestión, se construye a sí misma y avanza hacia la mejora. Por eso, si entendemos las escuelas como unidades de gestión del sistema, como organizaciones complejas que pueden transformar la realidad local, con profesionales que

para poder garantizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje articulan y gestionan recursos e intereses diversos, podemos comprender la importancia que tiene el hecho de que las decisiones se puedan tomar desde cada escuela. Esto supone asumir la posibilidad de análisis y la toma de decisiones por parte de los involucrados: convierte a directivos y docentes en hacedores de la gestión escolar y abre la posibilidad de profundizar su involucramiento y de hacer de la práctica docente una forma de transformar la comunidad local y potenciar el desarrollo regional (Opertti, 2019).

3. El Plan Educativo Institucional como herramienta de gestión de la ESCUELA POSIBLE

Hablamos de Plan Educativo Institucional, en adelante PEI, y no de proyecto, aludiendo a una de sus características identitaria vinculada con la extensión: el plan posee un alcance mayor en clave de temporalidad (por ejemplo, entre 4 y 5 años), ya que involucra acciones e intervenciones a mediano y largo plazo en relación con todos los ejes y dimensiones que configuran una ESCUELA POSIBLE.

El PEI, en tanto columna vertebral de la ESCUELA POSIBLE, es una poderosa herramienta de gestión que asume un carácter global, por cuanto involucra los procesos de planificación, gestión y evaluación de la institución educativa como instancias dinámicas, flexibles, colectivas y continuas. De esta manera, dota de integralidad y coherencia a todas las intervenciones educativas que acontecen en la escuela, en interacción con las demandas y necesidades institucionales y del contexto en el que se encuentra inserta.

En él se apoya la micropolítica institucional como expresión de los lineamientos y prescripciones de las demás escalas de la política educativa que se concretan en cada institución educativa. Esta concreción se hace visible en los rasgos identitarios que caracterizan a la institución educativa (quiénes somos y quiénes queremos ser), los objetivos institucionales (qué pretendemos) y la estructura organizativa y sus recursos, lo que involucra desde la conformación de los equipos de trabajo, el logro de acuerdos y la administración del potencial humano y sus relaciones, hasta los materiales disponibles (cómo nos organizamos para alcanzar el horizonte de posibilidades). En este sentido, el PEI resulta un dispositivo político, estratégico, holístico e integrador clave para la gestión de la micropolítica institucional que no se reduce a un escrito, sino que, precisamente, el gran reto es lograr que el PEI supere su condición de “documento institucional” para devenir en un hacer identitario de y propuesta viva, apropiado por cada actor institucional (en la

medida de su rol), es decir, por mucho más que la mera expresión técnicamente impecable.

La **Figura 1** representa gráficamente el PEI, sus fuentes, características y principales componentes.

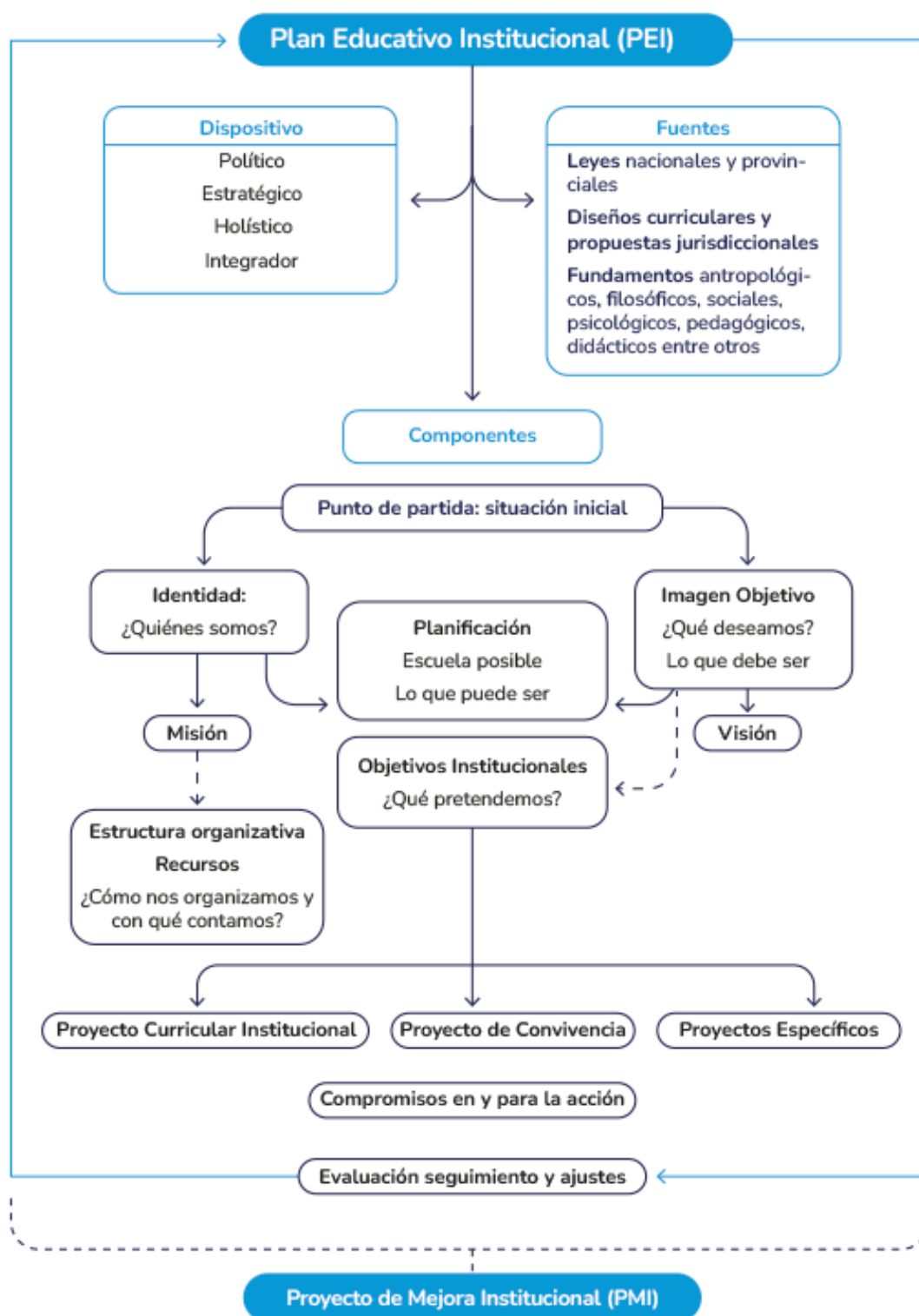


FIGURA 1 PLAN EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)

4. El Proyecto de Mejora Institucional en el marco de la ESCUELA POSIBLE

La ESCUELA POSIBLE aspira en forma permanente a implementar procesos de mejora institucional con el propósito de superarse. En tal sentido, se reconoce siempre en marcha para afrontar nuevos desafíos y alcanzar los objetivos en virtud del o los problemas priorizados. Además, y debido a su alto compromiso ético, se manifiesta ocupada y preocupada por interpretar y comprender la complejidad dinámica de la realidad institucional, y abordarla.

Por su parte, el **Proyecto de Mejora Institucional (PMI)** es un proyecto estratégico en clave de corta temporalidad —uno o dos años— que involucra acciones e intervenciones en el corto y mediano plazo en relación con todos los ejes y dimensiones que configuran una ESCUELA POSIBLE. Así como la escala en que se diseña el PEI es macro, de carácter integrador y global hasta abarcar todos los aspectos de la institución escolar, en el Proyecto de Mejora Institucional el abordaje es más puntual o micro, ya que solo trabaja algunas dimensiones o aspectos que se han priorizado en el marco del PEI.

Desde el punto de vista de la jerarquía, el PEI tiene mayor nivel de importancia y establece con el PMI una relación de inclusión /subsunción. En otras palabras, el PMI se inscribe, se incluye dentro del PEI. Este PMI se diseña, gestiona y evalúa teniendo como punto de partida alguna preocupación inicial, tensión o emergente resultante de un proceso de autoevaluación institucional —concepto que retomaremos en el próximo apartado— y que por su complejidad requiere de intervenciones desde la escala institucional en el corto y mediano plazo, para su resolución o reconfiguración. Resulta oportuno, entonces, poner énfasis respecto de las situaciones institucionales en términos de problemáticas o tensiones que ameritan un abordaje institucional, es decir, atender a la *gravedad o urgencia* de los emergentes que obstaculizan la consecución de los objetivos institucionales.

El diseño de un PMI involucra diferentes fases o momentos, que se articulan con sus componentes constitutivos. Pueden reconocerse tres **fases principales** (ver **Figura 2**):

- **Primera fase:** vinculada al reconocimiento, identificación, definición y jerarquización de problemáticas institucionales emergentes.
- **Segunda fase:** vinculada a la definición de los objetivos de mejora, metas y las líneas de acción, estrategias de intervención, que permitirán su logro. Es decir, la fase de planificación, propiamente dicha, del proyecto.

- **Tercera fase:** vinculada a la implementación, el desarrollo del PMI y las instancias de evaluación, seguimiento y monitoreo.

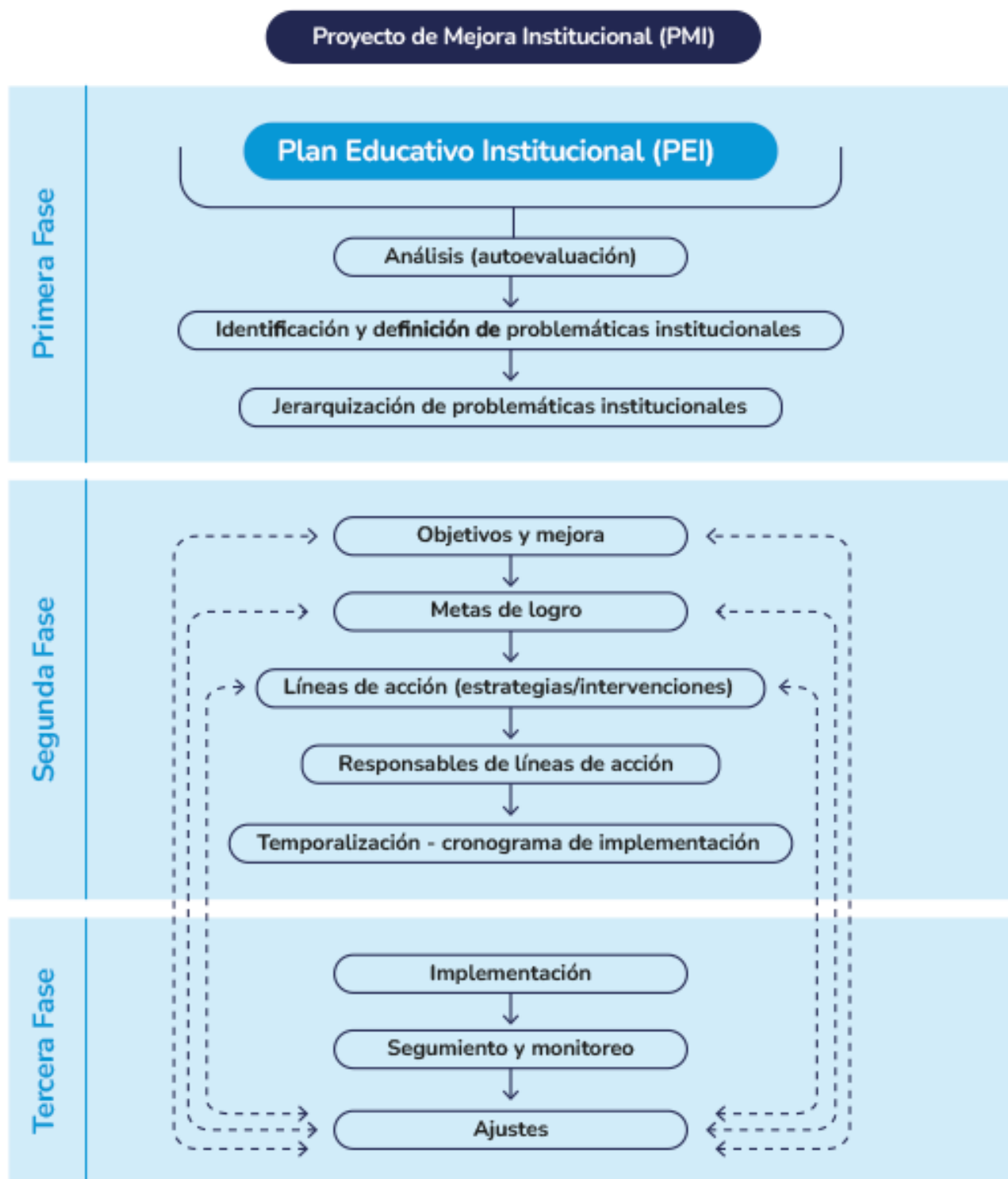


FIGURA 2 FASES Y COMPONENTES DE UN PROYECTO DE MEJORA INSTITUCIONAL (PMI)

4.1 Atributos de un Proyecto de Mejora Institucional

En tanto criterios de calidad, el PMI se caracteriza por un conjunto de atributos formales orientados a la efectividad de los logros propuestos a partir de los cambios que se implementen para la consecución de la mejora. Tales atributos constituyen parámetros internos y externos que permiten valorar la calidad de un PMI en su diseño y las posibilidades de impacto efectivo en los resultados de la mejora. Con el mismo grado y naturaleza, esta consistencia programática debe darse en el interior del PEI y entre el PMI y el PEI en el que se inscribe.

Entre esos atributos cabe mencionar:

1. **Coherencia** entre el/los problema/s identificados y definidos, y la información que lo/s respalda.
2. **Congruencia** entre objetivos y metas de logro, con las diferentes líneas de acción y sus respectivas estrategias.
3. **Pertinencia** de las líneas de acción y sus respectivas estrategias, así como con la/s problemática/s identificadas y definidas, de manera tal que el abordaje para su resolución contemple la complejidad de ellas.
4. **Claridad** en la definición y planificación de cada uno de los componentes del PMI, fundamentalmente, de los resultados esperados en relación con los aspectos o indicadores de valoración.
5. **Viabilidad** en términos de implementación, teniendo en cuenta las condiciones institucionales y sus recursos; y en función de los plazos previstos en la temporalización.
6. **Visibilidad** de acuerdos institucionales que reflejen el compromiso de los actores y la comunidad educativa para su diseño, implementación y evaluación.

5. La Autoevaluación Institucional en el marco de una escuela posible

En relación con la evaluación institucional, y sin soslayo de la relevancia de la evaluación externa, en el ámbito de la ESCUELA POSIBLE, la mirada hace foco en la Autoevaluación Institucional (en adelante AI) en tanto proceso de carácter formativo, reflexivo y participativo. Como tal, implica a todos los actores institucionales involucrados en una mirada holística, que procura desnaturalizar lo cotidiano e interpelar lo obvio, orientada 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.

La diversidad de perspectivas muestra la necesidad de una evaluación integral e integradora que, además de tener en cuenta los aprendizajes logrados por los y las estudiantes, tenga 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.

Por ello, la evaluación institucional constituye en esta propuesta un entramado en el marco del sistema nacional de indicadores educativos que enlaza las particularidades de las provincias/jurisdicciones y la situación escolar. Esto implica trascender la visión de la posición de las escuelas como meros agentes proveedores de datos para pasar a interpelar e interpretar el cotidiano, asumiendo la responsabilidad colectiva por los procesos y resultados relevados. En este marco, la *Línea de Base* (Córdoba, Ministerio de Educación, 2009) opera como herramienta de evaluación educativa valiosa para producir información y sostener decisiones orientadas a la mejora continua.

5.1 Algunas orientaciones para los procesos de Autoevaluación Institucional

Los procesos de **AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL** se consideran instancias dinamizadoras de la mejora institucional en tanto promueven la reflexión colectiva para la toma de decisiones. Por ello, se invita a orientar los esfuerzos de la comunidad escolar hacia la construcción de una cultura evaluativa que tenga como parámetros los ejes, dimensiones y aspectos de la ESCUELA POSIBLE. Para cada una de las dimensiones se proponen una serie de aspectos significativos (a modo de variables e indicadores) que orientan y responden al interrogante: ¿Qué mirar dentro de cada una de las dimensiones que conforman la ESCUELA POSIBLE? Se trata entonces de cuestiones que se deberán considerar a la hora de encaminar los procesos de autoevaluación institucional en tanto aportarán datos valiosos para conocer la realidad y delinear procesos estratégicos de mejora.

Como primer paso es necesario ratificar la importancia de los acuerdos institucionales en torno a algunos de los siguientes interrogantes:

- qué se va a evaluar;

- qué procedimientos se van a implementar;
- quiénes participarán en las diferentes instancias y de qué manera;
- con qué instrumentos;
- en qué tiempos institucionales;
- cómo se llevará a cabo el tratamiento y cruce de datos (triangulaciones) para construir información relevante o Informe de evaluación.

En este sentido, será cada institución educativa quien tome las mejores decisiones y defina diferentes aspectos de los procesos, atendiendo a sus particularidades institucionales. Es decir, la AI reclama el involucramiento de los actores institucionales para identificar las principales tensiones, proponer diferentes líneas de acción o estrategias de intervención para resolverlas y potenciar los aciertos y fortalezas (Córdoba, Ministerio de Educación, 2013). De ahí su importancia, en el marco del PEI y de los PMI que se planifiquen e implementen.

En la Tabla 2⁷, a continuación, se proponen las Dimensiones —que se corresponden con los diferentes componentes de cada uno de los ejes de la ESCUELA POSIBLE— y los Aspectos (categorías/variables/indicadores) que constituyen los referentes empíricos, es decir, las expresiones observables cualitativas o cuantitativas que representan los diferentes componentes de cada dimensión. Luego, las instituciones educativas podrán incorporar otros aspectos en virtud de sus respectivos PEI. En cuanto a los indicadores que aquí se sugieren, han sido construido a partir del trabajo con las escuelas de la Municipalidad de Córdoba, según la propuesta de *DOCUMENTO 16. La escuela posible. Una manera de ser y hacer escuela, con la mirada puesta en la mejora* (Municipalidad de Córdoba, 2022) así como con el documento de trabajo *Documento para la construcción de la Autoevaluación Institucional* (Córdoba, Ministerio de Educación, 2013).

⁷ El listado de aspectos (variables/indicadores) que contiene la Tabla 2 es una enunciación a los fines de que cada escuela revise sus instrumentos de autoevaluación institucional y su Línea de Base para incorporar lo que considere pertinente, es decir, no limita ni condiciona, sino que orienta los procesos institucionales de evaluación con el propósito de enriquecerlos.

Dimensión	Aspectos
GESTIÓN ESCOLAR	Construcción participativa del PEI con un horizonte de como mínimo tres años en el marco del Plan Educativo Provincial, en el marco nacional e internacional.
	Misión y visión institucional conocida y compartida por los distintos actores de la comunidad educativa.
	Análisis situacional que integre las demandas y necesidades, explique y priorice los problemas institucionales en su multidimensionalidad.
	Definición de objetivos institucionales como parámetros de referencia para la acción y expresión de las prioridades institucionales.
	Definición de metas institucionales precisas a corto, mediano y largo plazo.
	Explicitación de los proyectos centrales del PEI (curricular, convivencia y específicos) como compromisos para la acción.
	Coherencia interna de los componentes del PEI (identidad, misión y visión; problemas; objetivos y organización; proyectos: curricular, de convivencia, específicos; evaluación y seguimiento).
	Pertinencia y relevancia del PEI.
	Existencia y pertinencia del Proyecto de Mejora Institucional (PMI) anual en el marco del PEI.
	Monitoreo y evaluación del PEI y PMI (a partir del trabajo sistemático con información oportuna y relevante) para la toma de decisiones de mejora.
	Incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la gestión institucional.
	Existencia de ámbitos de participación y trabajo en equipo para la toma de decisiones que posibiliten realizar ajustes y alcanzar acuerdos sobre el PEI y el PMI.
	Mecanismos fluidos de comunicación —internos y externos— para la socialización del PEI y el PMI.
	Optimización de los tiempos escolares en el marco de la jornada única.
	Distribución de tareas y responsabilidades del equipo docente atendiendo a los intereses personales y cualidades profesionales.
	Optimización de las diversas tareas y procesos administrativos para facilitar los procesos pedagógicos e incrementar los logros educativos.

	...
CURRÍCULUM, SABERES Y PRÁCTICAS	Existencia de un encuadre pedagógico-didáctico de fundamento y de acuerdos para la acción sobre aprendizajes, enseñanza y evaluación, desarrollo de capacidades fundamentales, en el marco del diseño curricular provincial.
	Existencia y disposición de planificaciones docentes (objetivos, capacidades, aprendizajes y contenidos, estrategias, evaluación, entre otros) que evidencien coherencia curricular en el marco del PCI y en función del agrupamiento y recursos disponibles (tiempos, espacios, materiales, etcétera).
	Desarrollo de procesos de enseñanza que posibiliten a las/os estudiantes un aprendizaje profundo a partir de propuestas disciplinares, multidisciplinarias e interdisciplinares, que los/as ubiquen como protagonistas.
	Desarrollo de proyectos de lectura y escritura —a nivel institucional, áulicos y/o personales— que secuencien lecturas y producciones de diferentes tipos de textos de circulación social y géneros literarios.
	Implementación de talleres de comunicación (por grado o ciclo) en el marco del espacio curricular de Lengua y Literatura en articulación con las TIC/Alfabetización digital.
	Implementación de talleres y/o laboratorios —por grado/curso o ciclo— para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático desde el espacio curricular de Matemática en articulación con programación.
	Avances en las acciones de fortalecimiento de la enseñanza de Lengua, Matemática y Ciencias.
	Abordaje de contenidos de ciencias de la computación en el espacio de Educación Tecnológica.
	Abordaje disciplinar del idioma inglés y en articulación con los demás campos de conocimientos y espacios curriculares.
	Apropiación de los Espacios de Autonomía Institucional a fin de responder al interés genuino de los y las estudiantes y con la intención de potenciar su desarrollo integral a partir de propuestas que permiten ampliar y profundizar saberes, explorar nuevos aprendizajes y contenidos o aquellos de relevancia local.
	Inclusión de temáticas vinculadas con la educación para el desarrollo sostenible (educación ambiental, educación vial, educación sexual integral, convivencia, entre otras).
	Implementación de desafíos de aprendizaje vinculados con la oralidad, lectura y escritura y el abordaje y resolución de situaciones problemáticas desde todos los campos y espacios curriculares.

	Uso efectivo de las TIC y las TAC de acuerdo con los objetivos de enseñanza (propósitos) y aprendizajes, contenidos y desarrollo de capacidades propuestos para cada uno de los campos y espacios curriculares.
	Diversidad e inclusión de formatos pedagógicos y curriculares (proyecto, taller, laboratorio, entre otros) en el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza.
	Ofrecimiento y utilización de materiales bibliográficos y otros recursos diversos y pertinentes para las actividades propuestas.
	Participación activa y efectiva de las/os estudiantes en ferias, muestras, olimpiadas, salidas didácticas y otros eventos que potencien la socialización y los aprendizajes.
	Evaluación formativa permanente de los aprendizajes, en el marco de un proceso continuo de retroalimentación de las prácticas a partir de evidencias.
	Coherencia entre los modos de enseñar y las propuestas de evaluación de los aprendizajes (criterios e instrumentos de evaluación de aprendizajes de acuerdo con el propósito educativo).
	Mecanismos para garantizar la enseñanza ante la ausencia docente u otra circunstancia que modifique la cotidianeidad escolar.
	...
TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES	Matrícula Inicial – Matrícula Final por institución y sala/grado/curso.
	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de promoción anual por institución y por sala/grado/curso.
	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de estudiantes promocionados, con informe de aprendizajes pendientes por institución y por sala/grado/curso.
	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de repitentes por institución y por sala/grado/curso.
	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de estudiantes con sobreedad por institución y por sala/grado/curso.
	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de estudiantes con pase de salida y entrada por institución y por sala/grado/curso.
	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de abandono por institución y por sala/grado/curso.

	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de estudiantes con elevado número de llegadas tarde (más de 5 de promedio mensual) por institución y por sala/grado/curso.
	Resultados de la cohorte. Cantidad y porcentaje de estudiantes que ingresaron en 1er. grado/año y titularon en tiempo previsto con los aprendizajes esperados.
	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de estudiantes con elevado ausentismo (más de 8 inasistencias en un mes) por institución y por sala/grado/curso.
	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de horas/días de clase previstos que no pudieron ser dictados por institución y por sala/grado/curso.
	Resultados de aprendizajes obtenidos en los operativos de evaluación nacionales (Aprender) y provinciales (Prisma) por espacio curricular evaluado, institución y por sala/grado/curso.
	Desarrollo de las tutorías como estrategia específica y diferenciada de acompañamiento a las trayectorias escolares estudiantiles, con diferentes modalidades y formatos en el marco del PCI.
	Participación activa en la facilitación de los procesos de control de salud
	Acompañamiento en los momentos de prestación del servicio de comedor (entendido como tiempo y espacio de aprendizaje).
	Detección, atención o derivación y seguimiento de casos de vulneración de derechos de los/as estudiantes (casos de maltrato, abuso sexual, trabajo infantil, falta de alimentación adecuada, problemas de salud desatendidos).
	Involucramiento de las familias en los procesos socioeducativos de los estudiantes.
	Existencia de acuerdos de articulación (enfoques, prácticas) y concreción de acciones de pasaje intra e interinstitucional.
	Seguimiento de los egresados entre que concluyen un nivel y el primer año de inicio del subsiguiente o inserción laboral en el ámbito docente o productivo.
AMBIENTE Y CLIMA INSTITUCIONAL	...
	Construcción colectiva de acuerdos de convivencia institucional acordes a las normas vigentes, con participación de estudiantes, docentes y familias.
	Existencia de estrategias para el conocimiento, apropiación y cumplimiento del AEC/AIC.
	Desarrollo de vínculos de cooperación y solidaridad en el interior y entre los distintos colectivos institucionales: docentes, estudiantes, directivos, familias.

	Implementación de estrategias variadas de resolución de conflictos.
	Creación de oportunidades de encuentro y espacios de colaboración promovidos por la institución y el grado de compromiso e involucramiento de los miembros de la comunidad educativa (docentes y familias) en este tipo de instancias.
	Propuesta sistemática de actividades orientadas a la prevención de conductas de riesgo y a la promoción de conductas de autocuidado.
	Optimización y resignificación de los diferentes espacios escolares (patio, aulas, biblioteca, SUM) y extraescolares (museos, entidades deportivas, bibliotecas populares, plazas, teatros, entre otros) como ámbitos de aprendizaje.
	Suficiencia (cantidad), adecuación, mantenimiento e higiene de la infraestructura edilicia y sus distintos espacios (aulas, salones, biblioteca, baños, patios, otros).
	Existencia de medidas de seguridad (cerramientos, extintores de incendio, instalaciones eléctricas, calefacción, otros).
	Estado del mobiliario: suficiencia, adecuación y mantenimiento.
	Disponibilidad, suficiencia y mantenimiento de recursos, conectividad y equipamiento (didácticos, audiovisuales, deportivos e informáticos).
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de docentes titulares y suplentes.
	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de docentes con otras funciones institucionales: apoyo pedagógico, inclusión, administrativas, tareas pasivas, otras).
	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de docentes con menos de dos años de trabajo en la institución.
	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de docentes con más de 10 días de inasistencia anual.
	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de docentes con título de grado universitario complementario al de maestra/o o profesor/a.
	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de docentes con título de postgrado universitario (especialista, magister y/o doctor).
	Cantidad y porcentaje (frecuencia absoluta y relativa) de docentes con título de postítulo otorgado por un Instituto Superior de Formación Docente (actualización, especialización y/o diplomatura).

	Asistencia a instancias de formación docente continua (capacitación y actualización): • horizontal (entre pares), parejas pedagógicas y/o “comunidades de aprendizaje” (institucionales); • brindadas por otras provincias y/o el Ministerio de Educación de la Nación; • ofrecida por Institutos Superiores de Formación Docente y/o universidades; • ofrecidas por instituciones privadas. (Temáticas, modalidad, extensión, etcétera).
	Participación en eventos académicos: ferias, ateneos, congresos, simposios, otros (temáticas, modalidad, extensión, etcétera).
	Observación de clases (entre docentes o por parte del equipo directivo), con registro sobre el desempeño docente y construcción de información de manera sistemática para una devolución constructiva que mejore los procesos de enseñanza y aprendizaje.
	Espacios e instancias de evaluación docente y de gestión directiva, de intercambios y reflexión profesional sobre las prácticas (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).
	Instancias que promuevan el desarrollo profesional docente a través de su participación protagónica en las decisiones relativas al PEI (Proyecto Educativo Institucional) / PMI (Proyecto de Mejora Institucional) y su actualización permanente y sistemática.
	...
RELACIONES CON LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD	Existencia de espacios y tiempos institucionales de participación de las familias en la escuela (cooperadora escolar, asociaciones, clubes, entre otros), en las reuniones convocadas por grado/sala; para la organización de actividades específicas (viajes, ferias, arreglos de la escuela, etcétera).
	Participación activa en redes de apoyo con otras y otros actores de la comunidad/entorno (instituciones del estado, ONG, sociedad civil —centros vecinales, clubes, bibliotecas barriales, otros—), para fortalecer las acciones previstas en el PEI y PMI (identificar necesidades, con visión prospectiva; actualizar las propuestas formativas; contextualizar el PEI).
	Desarrollo de acciones conjuntas con otras instituciones educativas.
	...

TABLA 2. VARIABLES E INDICADORES PARA LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Reflexión final

La ESCUELA POSIBLE, a partir de una gestión que *hace que las cosas sucedan*, moviliza la concertación de las diferentes miradas y visiones institucionales en un modelo pedagógico que promueve más y mejores oportunidades para concretar la justicia educativa que involucra calidad, equidad e inclusión.

A lo largo de este documento se han desarrollado conceptos centrales en torno de la ESCUELA POSIBLE en tanto paradigma educativo que entiende la institución educativa como perfectible, capaz de mejorar desde adentro hacia afuera, en el marco de un Sistema que organiza y acompaña.

Esta mirada propone una perspectiva desafiante que invita a cada escuela y a todos sus actores a avanzar en el proceso de cambio hacia la mejora a partir de la propia realidad institucional. Podría parecer en algún sentido un cambio menos disruptivo, sin embargo, no lo es: respeta los matices de las respectivas culturas institucionales, lo que cada escuela es, para proyectarse hacia lo que desea ser en términos de mejora. Es decir, no se propone desarticular una gramática escolar, sino hacer que esa gramática se resignifique en función de las nuevas necesidades propias de la sociedad, de los escenarios locales y, sobre todo, de los y las estudiantes y su derecho a los aprendizajes a lo largo de toda la vida. En síntesis, **innovar desde lo existente, transformar consolidando los logros y emprendiendo la mejora harán realidad la ESCUELA POSIBLE.**

Bibliografía consultada

- 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*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Amadio, M.; Opertti, R. y Tedesco, J.C. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*. Ginebra, Suiza: UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Barbieri, A. (2023) *Cómo transformar la educación y no fracasar (otra vez) en el intento*. Buenos Aires: EUDEBA - SIGLO XXI EDITORES.
- Bazzanella, M. C. (2023). [Las estrategias institucionales y contextuales de acompañamiento a las trayectorias escolares. Un estudio cualitativo de Tesis Doctoral en dos escuelas secundarias de Villa María](#). *Diálogos pedagógicos*, (21)41.
- 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](#). *Revista Pertinencia Académica*. Vicerrectorado Académico. Universidad Técnica de Babahoyo. Babahoyo, Ecuador, (3), 89-102.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer...que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Carriego, C. Mezzadra, F. y Sanchez, B. (2017). *Aprender de las escuelas: una caja de herramientas para directivos y docentes*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, y Natura.
- DINIECE - UNICEF (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DINIECE.
- Dueñas, G. y De Benedetti, C. (2023). Vulnerabilidad social y su impacto en las trayectorias escolares de las adolescencias actuales. *En Voces de la Educación* (8)15, 175-189.
- Ferreyra, H. y Peretti, G. (Comps.). (2006). *Diseñar y gestionar una Educación Auténtica. Desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- García, P. D. (2018). [Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América Latina: la provisión de recursos como estrategia](#). *Revista Fuentes*, 20(2), 37-50.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2009). [La línea de base como herramienta en los procesos de autoevaluación](#).
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (s/fa). [El plan/proyecto educativo institucional en proceso](#). Práctica cotidiana y continua. Cuaderno N° 3. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (s/fb). [El proyecto curricular institucional en proceso](#). Práctica cotidiana y continua. Cuaderno N° 4. Córdoba: Autor.

- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2017). [Proyecto educativo institucional y plan de mejora institucional.](#)
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2013). [Documento para la construcción de la Autoevaluación Institucional.](#)
- Guevara, B. (2017). [Trayectorias educativas y desigualdad: un recorrido teórico-conceptual de las principales producciones en el área.](#) V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, 31 de mayo y 1º y 2 de junio de 2017, Ensenada, Argentina. *Memoria Académica.*
- Kit, I., Alen, B. y Terigi, F. (1998). *Propuesta pedagógica institucional. Plan Social Educativo.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). [La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria.](#) Serie informes de investigación N°9. CABA: DINIECE.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). [Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional.](#) Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. Documento N° 1.
- Municipalidad de Córdoba, Secretaría de Educación (2022). DOCUMENTO 16. [La escuela posible. Una manera de ser y hacer escuela, con la mirada puesta en la mejora](#)
- Nicastro, S. (2015). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido.* Rosario: Homo Sapiens.
- Opertti, R. (2019). *Miradas educativas desde la comarca y el mundo.* Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- Opertti, R. (2021). *La Educación en tiempos de repienso planetario.* Montevideo: Uruguay: EDUY21 - Itaú. Fundación.
- Opertti, R. (2022). *El currículo en modo transformación.* Montevideo, Uruguay: UNESCO – UCU Escuela de Posgrados.
- Pinto, L. (2019). *XIV Foro Latinoamericano de Educación Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI.* Buenos Aires: Fundación Santillana.
- 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”. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el *currículum* único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Pensar lo común.* Buenos Aires: Del Estante.
- Terigi, F. (2009). [Las trayectorias escolares.](#) Ministerio de Educación, Argentina.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (coords.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2021.* Madrid: Organización de Estados

Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

UNESCO. (s.f.). [La UNESCO avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible](#). Grupo de Trabajo de la UNESCO sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

UNESCO. (2016). [Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. Guía](#). UNESCO: Educación 2030.

UNESCO (2021). [Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO – OEI para apoyar la inclusión y la equidad en la educación](#). Ginebra: Oficina Internacional de la Educación.

Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación.

Con aportes de Belén Barrionuevo, Irene Kit, Hugo Labatte, Martín Gigena, Claudia Méndez, Raquel Sandrone.

Córdoba. Diciembre 2023
