

Una escuela secundaria posible*

An achievable middle school

Uma escola secundária possível

Horacio Ademar Ferreyra**

Fecha de recepción: 8 de octubre 2017

Fecha de evaluación: 9 de octubre de 2017

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2017

Fecha de publicación en línea: 1 de diciembre de 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.2981>

Cómo citar este artículo:

Ferreyra, H.A. (2017). Una escuela secundaria posible. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(2), 55-69. DOI: [org/10/18359/reds.2981](http://dx.doi.org/10.18359/reds.2981).

* Este artículo es el resultado del proceso de investigación desarrollado por el Equipo de Investigación de Educación de Adolescentes y Jóvenes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba —unidad asociada al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) de la República Argentina — (2014-2015).

** Doctor en Educación. Docente e investigador en la Universidad Católica de Córdoba y de la Universidad Nacional de Villa María. Director del Equipo de Investigación de Educación de Adolescentes y Jóvenes, unidad asociada al Conicet. Correo electrónico: hferreyra@coopmorteros.com.ar. URL Equipo de Investigación: <https://equipodeinvestigacioneduaj.com/>. URL personal: www.horacioferreyra.com.ar.

Resumen

La presente investigación expone los rasgos de lo que se define como *escuela posible*, los ejes que la conforman -sentido, contexto, evolución- y las dimensiones que abarca cada uno de estos: currículum, saberes y prácticas, trayectorias de los estudiantes, clima y ambiente institucional, desarrollo profesional docente y relaciones con las familias y la comunidad. Articula, además, esos componentes alrededor del eje de la gestión escolar y aporta nuevas perspectivas para comprender los procesos que desenvuelve la escuela secundaria para su construcción de calidad. Como conclusión se puede decir que una escuela posible presupone la existencia de alternativas plausibles que anuncian propuestas de cambio. Una educación de calidad, dentro de una escuela posible, constituye un nuevo espacio de encuentro, hacia un horizonte anhelado que Paulo Freire denomina el *inédito viable*. Este artículo tiene la intencionalidad de contribuir al debate educativo actual en torno a la temática.

Palabras clave: escuela secundaria, condiciones de trabajo del profesor, gestión del centro de enseñanza.

Abstract

The current investigation exposes the features on the definition of the achievable school, the features that it contains -sense, context, evolution- and the dimensions that each one of these embrace: curriculum, knowledge and practices, student's trajectories, school environment, staff's professional development, and the relationship between families and community. Also, it frames those components around the school's management and adds new points of view to understand the procedures that a middle school involves on its construction. As a conclusion, it could be mentioned that an achievable school implies alternative existence that likely announces proposals for a change. A quality education, within an achievable school, constitutes a new gathering space towards an expected horizon, denominated by Paulo Freire, *Inédito Viable*. This article has the intention to contribute to the current educational debate towards the thematic.

Keywords: middle school, staff work conditions, learning center management.

Resumo

A presente pesquisa expõe os traços do que é definido como *escola possível*, os eixos que a compõem -sentido, contexto, evolução- e as dimensões que abrangem cada um destes: currículo, conhecimento e práticas, trajetórias dos estudantes, clima e ambiente institucional, desenvolvimento profissional de professores e relacionamentos com as famílias e a comunidade. Ela também articula, além disso, esses componentes em torno do eixo da gestão escolar e fornece novas perspectivas para entender os processos que a escola secundária desenvolve para sua construção de qualidade. Em conclusão, pode-se dizer que uma escola possível pressupõe a existência de alternativas plausíveis que anunciam propostas de mudança. Uma educação de qualidade, dentro de uma escola possível, constitui um novo espaço de encontro, em direção a um horizonte almejado que Paulo Freire chama o *inédito viável*. Este artigo tem a intencionalidade de contribuir com o atual debate educacional em torno do tema.

Palavras-chave: escola secundária, condições de trabalho do professor, gestão do centro de estudo.

En este artículo se presentan reflexiones sobre la escuela secundaria posible, desde una perspectiva situada —conceptualizaciones, características, ejes de análisis y dimensiones—, como resultado del proceso desarrollado por el Equipo de Investigación de Educación de Adolescentes y Jóvenes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina), unidad asociada al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) (2014-2015)¹ con la intención de contribuir con el debate educativo actual en torno a la temática.

Multiplicidad de calificativos

En su trayectoria histórica, la escuela ha sido connotada con una multiplicidad de calificativos. Sin pretensión de ingresar en un detalle histórico minucioso y aludiendo solo a algunas de esas denominaciones, podríamos referirnos a:

- *Escuelas normalizadoras* (Puiggrós, 2003, pp. 95-98) preocupadas por homogeneizar los procesos educativos a través de que los estudiantes repitan ideas y comportamientos.

¹ El autor agradece la participación en el proceso de investigación y revisión del presente artículo al Equipo de Investigación de Educación de Adolescentes y Jóvenes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, unidad asociada al Conicet, especialmente a María Belén Barrionuevo y Silvia Noemí Vidales, como también la colaboración de Ana María Rúa (Universidad Nacional de Quilmes y Universidad de Buenos Aires).

- *Escuelas nuevas* (Ferrière, 1921) centradas en los intereses de los niños y jóvenes, y en el respeto por sus iniciativas y su autonomía.
- *Escuelas eficaces* (Coleman y otros, 1966) que presentan un modelo de cómo educar basado en la coherencia entre los objetivos previstos y “los productos” obtenidos.
- *Escuelas inteligentes* (Perkins, 1995) que “[...] se mantienen atentas a todo posible progreso en el campo de la enseñanza y del aprendizaje [...] informadas, dinámicas, reflexivas” (pp. 16 y 17).
- *Escuelas inclusivas* (Giangreco, 1999) cuya prioridad es dar una respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de cada estudiante, para la formación de todos, en aulas que promueven el educarse juntos.
- *Escuelas resilientes* (Henderson y Milstein, 2003; Forés y Grané, 2012) que afrontan dificultades en conjunto y se esfuerzan por superarlas, en un proceso fortalecedor para todos sus integrantes.
- *Escuelas de calidad* (Unesco, 2004) que garantizan a cada estudiante la inclusión social, la igualdad de género y su formación en competencias para la vida.
- *Escuelas exigentes* (Poggi, 2006) “[...] en donde la interacción cognitiva es la finalidad que las organiza y el saber

constituye el ‘objeto’ [...] que reúne a docentes y alumnos. En este sentido, los saberes adquiridos en la escuela se convierten en herramientas de emancipación” (p. 5).

- *Buenas escuelas para todos* (Gvirtz, Zacarías y Abregú, 2012) en las que niños y jóvenes “[...] pueden ingresar sin ser discriminados, se gradúan en tiempo y forma, pueden continuar con éxito el nivel siguiente de enseñanza, aprenden contenidos socialmente significativos, disfrutan del conocimiento y pueden aplicarlo a nuevas situaciones” (p. 19).
- *Escuelas en la nube* (Mitra, 2013) en las que los estudiantes aprenden por internet, sin profesores o solo con un tutor en línea.
- *Escuelas creativas* (Robinson, 2015) que “[...] cultiva[n] los talentos de los estudiantes [...], personalizada[s], compasiva[s] y orientada[s] a la comunidad que necesitan” (p. 15); entre muchos otros modelos.²

² Para ampliar sobre estas y otras concepciones se sugiere la consulta de: López Rúperez, 1994; Caruso y Dussel, 1999; Braslavsky, 1999 y 2001; Darling-Hammond, 2002; Tenti Fanfani, 2003; Salguero, 2003; Ferreyra, 2004; Secretaría de Educación Pública de México, 2005; Jacinto y Terigi, 2007; Murillo Torrecilla, Castañeda, Cueto, Donoso, Fabara, Hernández y Torres, 2007; Unesco, 2007 a y b; Cantero, 2008; Ferreyra, Cingolani, Eberle, Gallo, Larrovere, Luque, Pasut, Peretti y Rimondino, 2009; Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014; Carriego, Mezzadra y Sánchez, 2017; entre otros.

Cada una de estas designaciones corresponde a modos en que la escuela ha ido abordando situaciones controvertidas en cada circunstancia histórica; algunas remiten a modelos antagónicos y otras a perspectivas similares. Así, y frente a los sucesivos cambios de escenario, la escuela ha ensayado respuestas a diferentes tipos de problemáticas, reclamos y demandas sociales.

Por nuestra parte, sin pretender tender un manto de cuestionamiento sobre el pasado, pero sin dejar de reconocerlo y asumirlo, posicionados en la realidad actual, desde una perspectiva sociohistórica y de cara al porvenir, resolvemos pensar en una *escuela posible* para la educación secundaria de nuestro presente, una escuela con capacidad de cambiar y resignificarse, siempre en proceso hacia la mejora continua en contexto.

La *escuela posible* se constituye en sí misma como horizonte de oportunidades, por lo que es aquella escuela perfectible, como lo somos quienes la transitamos, la habitamos y trabajamos por ella según nuestros roles: una organización humana que está, permanentemente, siendo (Ferreyra, 2015). Una *escuela posible*, en su afán de superación y mejora, comparte procesos y resultados y está siempre en marcha para afrontar desafíos y lograr nuevos objetivos.

¿Qué es una escuela posible?

No concebimos esta escuela como un determinado modelo —prototípico,

ideal y estandarizado—; no es la escuela “mejor”, pero sí la que aspira, en forma permanente, a mejorar. Es una escuela perfectible, que coteja sus logros no con otra escuela, sino con ella misma, en busca permanente de mayor calidad. Es una escuela que desde el aquí y el ahora aprende, con la mirada puesta en el legado de su pasado y en su porvenir.

Una *escuela posible* no es solo una entidad inteligente, sino también sensible, constructiva, creativa, acogedora, dúctil y emprendedora; es una escuela que, con un alto compromiso ético, se manifiesta ocupada y preocupada por interpretar y comprender la realidad, en el marco de un proyecto socio pedagógico particular. Es una escuela humana, abierta al mundo, con elevado espíritu colectivo, que se empodera—en términos de responsabilidad—de los resultados del aprendizaje de todos y cada uno de sus estudiantes, como parte de un proceso constante de mejora. Por tal motivo, ya no entiende los avances, los logros o las dificultades de los estudiantes como hitos aislados, particulares, sino como parte de desempeños colectivos. Es una escuela que se piensa y se desarrolla como un sistema en su contexto, que pone el acento en los procesos y en la construcción colectiva y no solo en los resultados. Es una escuela que otorga oportunidades para el crecimiento de todos, pues confía en las potencialidades de cada uno y del conjunto y las moviliza para superar las dificultades.

¿Cuáles son las características 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. Estos rasgos, en función de los contextos, van dibujando fisonomías heterogéneas en el marco de un proyecto sociopedagógico propio y genuino.

Dentro de esos numerosos atributos es posible reconocer:

- Profundo conocimiento del contexto social del que la escuela forma parte.
- Confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos los actores institucionales y consecuente fortalecimiento de su autoestima e identidad personal y social.
- Variedad y riqueza de estrategias de enseñanza, propuestas didácticas heterogéneas e innovadoras y pluralidad de recursos materiales y simbólicos.
- Adultos de la comunidad que conforman auténticas redes de apoyo y acompañamiento, y nexos promotores de trayectorias escolares satisfactorias en función de los ritmos de aprendizaje y las necesidades particulares de los estudiantes. En esta escuela *posible*, docentes, familias y comunidad están atentos y ocupados en aquellos indicios que alertan sobre el fracaso escolar en cualquiera de sus manifestaciones.

- Actividades centradas en las fortalezas de cada uno de los miembros de la institución.
 - Planteamiento pedagógico de problemáticas sociales —que no están ausentes en esta *escuela posible*— como la violencia, las adicciones, los embarazos en las adolescentes, las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, entre otras. Estas condiciones de la realidad actúan como contexto de posibilidad que promueve acciones pedagógicas de centralidad curricular.
 - Ambiente institucional que no solo promueve los aprendizajes de los estudiantes, sino que también estimula la coherencia entre el decir y el hacer, y el compromiso de los docentes con su desarrollo profesional personal y el de toda la comunidad de pares.
 - Futuros posibles, visiones compartidas e idearios que sin perder de vista eventuales carencias del contexto, se van construyendo en la interacción dialógica de todos los actores.
 - Clima institucional favorable para el diálogo, la comunicación circular y las intervenciones democráticas y democratizantes de los procesos, usos y prácticas institucionales, tanto pedagógicas como no pedagógicas.
 - 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 (León y García-Bermejo, 2010, p. 2).
- Cada escuela tiene el compromiso de incorporar —enfrentada a su realidad, a su cotidianidad— otros rasgos hasta aquí no enunciados, pero que emergen de los particulares desafíos y opciones que se le van planteando en el constante movimiento hacia el mejor porvenir deseado posible.

EJES	DIMENSIONES
Sentido	<ul style="list-style-type: none"> • Currículum, saberes y prácticas. • Trayectorias escolares de los estudiantes
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Clima y ambiente institucional.
Evolución	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo profesional docente. • Relaciones con las familias y la comunidad.




Figura 1. Ejes y dimensiones para el análisis de la escuela posible

Fuente: elaboración propia.

Ejes y dimensiones desde donde mirar la escuela posible

Para considerar esta *escuela posible* en sus diversas facetas, se proponen tres grandes ejes, y para cada uno ellos distintas dimensiones que nos permiten mirar la *escuela posible* desde las diversas perspectivas que la van configurando³:

El *sentido de sus 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*.

Currículum, saberes y prácticas

En esta escuela posible los educadores están comprometidos con la reflexión sobre los diseños curriculares oficiales, concretados por el Estado, para construir

un currículum institucional situado a partir de ellos y para desarrollarlos en la singularidad de sus aulas. Los docentes no temen las prescripciones: tienen la certeza de que el Estado garantiza igualdad de contenidos y de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes y que ellos, como profesionales de la educación, pueden generar iniciativas de enseñanza personales a partir de pautas comunes.

Para fomentar los procesos deliberativos, las autoridades promueven espacios de encuentro entre colegas educadores; en estas reuniones referidas a las tareas de concreción, se analizan materiales curriculares diversos (libros, multimedia, *software*...), tanto los recomendados por las autoridades educativas como los aportados por cada educador.

Este proceso reflexivo respecto del diseño curricular para transformarlo en currículum corre paralelo a la transformación de los saberes explicitados en

³ 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).

este documento *oficial en conocimientos*. Siguiendo a Cols (2011), los saberes son:

[...] enunciados proposicionales asociados de forma relativamente estable a representaciones sobre el mundo y su transformación. Son objeto de reconocimiento y control social, y son considerados como susceptibles de ser investidos en actividades de pensamiento, comunicación o transformación del entorno. Los conocimientos, en cambio, remiten a estados mentales que son el producto de experiencias cognitivas de relación entre sujetos y objetos, y entre sujetos y enunciados (p. 75).

Como componente de esta segunda dimensión, en la escuela posible encontramos educadores convencidos de que su tarea es transmitir saberes —lo que no quiere decir en absoluto que los expongan de modo tradicional— para que los estudiantes construyan conocimientos contando con la intervención, asistencia y acompañamiento docente.

Las tareas de conformación de un currículum asumidas por los profesores, y las de conformación de conocimientos de los estudiantes en concurrencia con sus educadores, constituyen cuestiones prácticas: no se resuelven a partir de la aplicación de algoritmos, exigen la conciencia reflexiva y el análisis colegiado, profundamente arraigado en el contexto escolar y en la situación particular de cada institución.

Trayectorias escolares de los estudiantes

Las decisiones de política educativa definen trayectorias escolares teóricas (Ministerio de Educación de la Nación, 2009):

Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción.

Ahora bien, analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (p. 19).

La escuela posible que estamos caracterizando se ocupa de estas trayectorias no encauzadas, trabajando comprometida y aunadamente para que ganen en continuidad y para que resulten completas para cada uno de los estudiantes.

El contexto, no solo en cuanto a espacios y vínculos de convivencia que en ellos se establecen, sino como entramado o clima que se respira, y que incide en las relaciones, los roles y en todos los procesos desplegados dentro de la escuela.

Clima institucional

Más allá de la infraestructura, de los materiales curriculares, del equipamiento disponible para la enseñanza y el aprendizaje, la escuela posible se preocupa por construir colectivamente el mejor ambiente, entendiéndolo como el conjunto conformado por el espacio físico y los vínculos que se establecen entre las personas que integran la comunidad escolar. En este ambiente las relaciones de profesores y estudiantes con los saberes, para construir conocimiento, se posicionan de modo privilegiado.

En relación con el clima institucional, la escuela posible recupera el aporte de Greco (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2014), quien lo vincula con la creación, en cada escuela, de:

[...] un espacio de encuentro de pensamientos/concepciones educativas en torno a los sujetos y estrategias de acción, que busca generar un trabajo “en común”/“entre varios/as” e institucionalmente en relación a los vínculos en la escuela, aquellos que habilitan enseñanzas y aprendizajes en un sentido amplio, democratizador y subjetivante, tanto para docentes como estudiantes (p. 2).

La expresión “clima institucional” también abarca las percepciones sobre las relaciones que se establecen entre estudiantes, directivos y docentes (y las de estos grupos entre sí), la regulación de la convivencia y sus dispositivos, las relaciones pedagógicas, las propuestas didácticas, los modos de enseñar y aprender, las representaciones acerca de lo que implica ser un buen estudiante y un buen profesor, entre otros elementos presentes en el espacio escolar. Asimismo, el clima institucional incluye los estilos de gestión directiva y los vínculos con las familias.

La evolución puertas adentro por la profesionalización y el desarrollo profesional de sus docentes, pero en puente con la comunidad por las relaciones y vínculos que la conectan con las familias, la comunidad y sus demás instituciones.

Desarrollo profesional docente

La *escuela posible* considera la práctica de los educadores desde dos perspectivas: la primera, de carácter diacrónico, atiende a su trayectoria y, en este sentido, comprende tanto la formación inicial como la permanente en busca de la actualización de saberes y la mejora de sus prácticas; la segunda, una visión sincrónica, considera las situaciones cotidianas que los docentes de la escuela 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. De este modo, los problemas de la práctica y del trabajo docente incentivan la búsqueda de actividades y estrategias de desarrollo profesional que permiten superar los obstáculos y mejorar los procesos de escolarización de los estudiantes.

Relaciones con las familias y la comunidad

La *escuela posible* está comprometida con seguir pensando, dialogando con otros, reconociendo la palabra y el lugar del otro 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 jóvenes. Una escuela creada y sostenida por todos: los que están adentro y tienen que abrirse al afuera y los que están afuera y tienen que ser convocados, escuchados y sentirse comprometidos a compartir la vida de la escuela; llamados, en definitiva, a acompañar la formación y el camino que los jóvenes transitan.

Las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad se sustentan en los siguientes principios:

- Integrantes de las familias y docentes son los adultos responsables de la educación de los estudiantes.
- Las familias intervienen en la conformación de los acuerdos de convivencia escolar.
- Los proyectos educativos generados en la escuela tienen una fuerte salida a la comunidad.
- En la escuela se insta a la vinculación de los jóvenes con el mundo del trabajo, con los ámbitos para la continuidad de sus estudios y con diversos emprendimientos (artísticos y deportivos, entre otros).

Planteadas estas descripciones básicas de las dimensiones que conforman la *escuela posible*, nos interesa precisar 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*. Se trata de una gestión que *hace que las cosas sucedan* (Blejmar, 2005, p. 23), que adopta nuevas características—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 interconectados, que no pueden lograrse de una vez y para siempre porque están permanentemente *siendo*, desplegándose.

- Las familias son parte de la escuela.

Ya no es posible liderar procesos transformadores sin equipos institucionalizados. No basta un líder —el director—, sino que hace falta que los profesores compartan el liderazgo pedagógico. De ahí que la dimensión propuesta asume el cariz de vector que entrama, aglutina, promueve y otorga sentido, porque, en palabras de Sandra 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, etc.;

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, etc.;

interrelaciona la gestión, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el nexo entre sectores y actores.

Este modelo de gestión sociopedagógica se caracteriza por una capacidad que los nuevos entornos reclaman: la de generar y sostener propuestas cooperativas

reflexivas, flexibles, con capacidad de evolucionar permanentemente.

Evaluación integral de la calidad educativa en el marco de una escuela posible

La evaluación institucional, formativa y participativa de la calidad educativa en el ámbito de la *escuela posible*, implica a todos en una mirada reflexiva sobre la propia institución —en el marco del sistema nacional y provincial de evaluación—, centrada en la desnaturalización de lo cotidiano. Se orienta a aportar evidencias confiables y necesarias para la toma de decisiones, lo cual requiere, necesariamente, que dicha mirada sea colectiva.

Cierto es que se trata de una actividad muy compleja, porque 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 de valor. Esto demanda, en consecuencia, un trabajo conjunto que se distancia de explicaciones simplistas, no se reduce a valorar únicamente los resultados o solo los procesos, ni se confunde con la instancia de acreditación de saberes de los estudiantes. 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, considera sus trayectorias escolares, el currículo, las prácticas de enseñanza, el clima institucional, el

desarrollo profesional docente, la gestión y las relaciones con las familias y la comunidad.

La evaluación institucional constituye, en nuestra propuesta, un entramado que enlaza, en el marco del Sistema Nacional de Indicadores Educativos, las particularidades de las provincias y la situación escolar. Los procesos y los resultados son objeto de la evaluación de la calidad, desde una mirada cuantitativa, pues no se trata simplemente 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 óptica situada, no competitiva. Para ello, en nuestra propuesta nos interesa aportar algunos indicadores/categorías de análisis —de orden cuantitativo— que han sido poco explorados en los dispositivos de evaluación de la calidad. Consideramos que pueden ayudarnos en esta tarea de mirar, comprender y proyectar.

Es clave entender que la evaluación institucional de la calidad ha de ser considerada como una acción que acompaña y es acompañada por otros. Surge aquí una razón relevante: la responsabilidad que supone asumir lo que cada profesional hace en el lugar y posición que ocupa en los niveles micro- y macro- del sistema. Esto implica un aprendizaje permanente no solo para funcionarios, técnicos y supervisores, sino también para el colectivo docente y los estudiantes, del

mismo modo que para la *comunidad educativa local auténtica*.

Esta evaluación, que se apoya en información sistemática y sistematizada, ha de ser concebida como una posibilidad para generar “experiencia”, como algo que “nos” pasa (Larrosa y Skliar, 2009, p. 13 y ss.), aquello que deja huella, que mueve y conmueve, que sensibiliza. Leer los datos y las evidencias y convertirlos en información permite tomar la distancia necesaria para observar las acciones e interrogarse, para producir una nueva reflexión, para pensar que va a movilizar las acciones tendientes a mejorar las prácticas, culturas y políticas en el nivel escolar, provincial y nacional. Es importante tener en cuenta que la evaluación en sí misma no proporciona una solución para la realidad que se evalúa; lo que sí brinda es información valiosa para poder plantearnos diferentes alternativas posibles para mejorar esa realidad.

Hoy, las demandas —tanto hacia los sistemas educativos como hacia la escuela— son numerosas y diversas. Es necesario, entonces, generar modelos de evaluación capaces de dar respuesta satisfactoria a esas inquietudes.

Corresponde proyectar miradas cualitativas que favorezcan intervenciones más atinadas en relación con los diseños y reformas pensadas en las políticas públicas para la mejora educativa.

Entendemos que sentido, contexto y evolución pueden constituir ejes medulares,

no exclusivos ni excluyentes, para un cambio profundo de concepción en esta travesía de animarnos a pensar juntos una *escuela posible* que, permanentemente, *está siendo*. Aspirar a una *escuela posible* presupone la existencia de alternativas plausibles que anuncian propuestas de cambio. Una educación de calidad, dentro de una *escuela posible*, constituye un nuevo espacio de encuentro hacia un horizonte anhelado, que Paulo Freire (2006) denomina el *inédito viable* (p. 143).

Referencias

- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: autor.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2014). *Buen clima escolar que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje. Propuestas de trabajo en la escuela y con la comunidad*. Córdoba: Secretaría de Estado de Educación-Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer... que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Noveduc.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria, ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Santillana.
- Cantero, A. (2008). *La Ley de Educación Nacional 26.206 y el desafío de la obligatoriedad extendida*. Séptimo Congreso Internacional de Educación. Buenos Aires: Santillana.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Carriego, C. Mezzadra, F. y Sánchez, B. (2017). *Aprender de las escuelas: una caja de herramientas para directivos y docentes*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento-Natura.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Darling-Hammond, L. (2002). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Ferreira, H. (2004). *Transformación de la educación media en la Argentina*. (Tesis doctoral). Facultad de Educación. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- Ferreira, H. (2005). *Construcción de Buenas Escuelas*. Segundo Seminario

- Norpatagónico. Viedma, Argentina: Gobierno de Río Negro.
- Ferreyra, H., Cingolani, M., Eberle, J., Gallo, G., et al. (2009). *Educación secundaria argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación-Noveduc.
- Ferreyra, H. y Peretti, G. (comps.) (2006). *Diseñar y gestionar una Educación Auténtica. Desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Ferreyra H., Barrionuevo, M. B., Besso, M. R., Blanna, G. E., et al. (2015). *Reflexiones sobre la calidad de la educación secundaria argentina: la escuela posible como horizonte de expectativas*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba, Unicef.
- Ferrière, A. (1921). *L'autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*. Neuchâtel, Suiza: Delachaux y Niestlé.
- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Giangreco, M. (1999). El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Gvartz, S. (2005). *De la tragedia a la esperanza: Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*. Buenos Aires, Argentina: Academia Nacional de Educación.
- Gvartz, S., Zacarías, I. y Abregú, V. (2012). *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Santillana.
- Kit, I., Alen, B. y Terigi, F. (1998). *Propuesta pedagógica institucional. Plan Social Educativo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (Comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Homo Sapiens.
- León, M. A., y García-Bermejo, M. (2010). *Retos educativos de la escuela de nuestro tiempo: la interculturalidad*. Madrid: Centro Universitario Salesiano Don Bosco.
- López, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- México, Secretaría de Educación Pública (2005). *Programa de Escuelas de Calidad*. México: autor.
- Mitra, S. (2013). *¿Cuál será el futuro del aprendizaje? TED –Technology, Entertainment, Design- Conference*. Longbeach, Estados Unidos de Norteamérica: TED.
- Murillo, F., Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J., et al. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Nicastro, S. (2015). *La educación secundaria. Pasado, presente y futuro en las voces de los actores*. Foro Virtual de Supervisores, Directivos y Docentes. Facultad de

- Educación. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina (inédito).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47.ª Conferencia Internacional de Educación* (8-11 de septiembre de 2004). Ginebra: Unesco, International Bureau of Education.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2007a). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires: Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2007b). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Poggi, M. (2006). ¿Qué es una escuela exigente? Notas para reformular la pregunta. *El Monitor de la Educación*, 5(7).
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Robinson. K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Salguero, A. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Tenti, E. (Comp.) (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Altamira.
- Unesco (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago, Chile: OREALC-Unesco.