

# Innovación Educativa en la Escuela Posible



Los colores de cada documento tienen como propósito facilitar su identificación y coinciden con los colores de la tabla de los Ejes de la Escuela Posible.



*Aunque los dragones saben mucho, siempre tienen una mirada llena de asombro. Se asombran de las cosas que no conocen y de las cosas que conocen. A todo lo que conocen lo miran con ojos nuevos cada día y, si la mirada es nueva, las cosas son diferentes. Entonces se sorprenden de que haya tantas cosas nuevas en el mundo y les parece hermoso conocerlas.*

Roldán, 1997



## Contenido

<b>01. Nuevos encuentros</b>	<b>7</b>
<b>02. El movimiento de la brújula</b>	<b>11</b>
<b>03. Evolución</b>	<b>13</b>
<b>04. Desarrollo profesional docente</b>	<b>17</b>
4.1 Cartografiando la formación. Itinerarios colectivos de formación	17
4.2 Construyendo repositorios. Experiencias poderosas y memorables	20
<b>05. Relaciones con las familias y la comunidad</b>	<b>23</b>
5.1. Consejos y asambleas escolares de convivencia. Ciudadanos y ciudadanas de la mesa redonda	23
5.2. Comunidades educadoras. ¡A mentorearnos!	25
<b>06. Hacia nuevos puentes y nuevos encuentros</b>	<b>31</b>
<b>07. Referencias</b>	<b>34</b>

## Índice de tablas

<b>Tabla 1. Los componentes que incluyen Innovaciones Educativas desde la evolución</b>	<b>15</b>
---	-----------

### La mosca que soñaba que era un águila

Había una vez una mosca que todas las noches soñaba que era un Águila y que se encontraba volando por los Alpes y por los Andes. En los primeros momentos esto la volvía loca de felicidad; pero pasado un tiempo le causaba una sensación de angustia, pues hallaba las alas demasiado grandes, el cuerpo demasiado pesado, el pico demasiado duro y las garras demasiado fuertes; bueno que todo ese gran aparato le impedía posarse a gusto sobre los ricos pasteles o sobre las inmundicias humanas, así como surgir a conciencia dándose topes contra los vidrios de su cuarto. En realidad, no quería andar en las grandes alturas, o en los espacios libres, ni mucho menos. Pero cuando volvía en sí lamentaba con toda el alma no ser un Águila para remontar montañas, y se sentía tristísima de ser una Mosca, y por eso volaba tanto, y estaba tan inquieta, y daba tantas vueltas, hasta que lentamente, por la noche, volvía a poner las sienes en la almohada.

(Monterroso, 1998, p. 8)

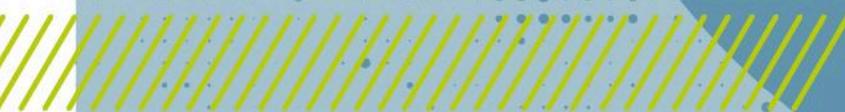
*En otros tiempos, el “pozo de la modernidad” llamado escuela era la ventana al mundo de la cultura. Sin mayores posibilidades de acceder a algo que no sea la limitada vida local, la escuela abría el mundo.*

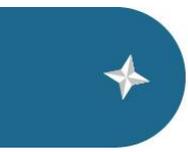
Rivas, 2017



01

# Nuevos encuentros





# 01.

## Nuevos encuentros

---

En este cuarto documento de la colección **Innova**, denominado **Evolución**, proponemos nuevos encuentros.

El objetivo es propiciar, a través de estos encuentros, un tiempo y espacio para pensar, sentir, escuchar no solo lo que nos dicen los textos o palabras, contenidos dentro de estas páginas, sino para, a partir de ellas, suspender por un momento las certezas y animarnos a nuevas preguntas, a mirar la realidad escolar con ojos nuevos, desde una perspectiva desnaturalizada y encontrar las pequeñas cosas extraordinarias que pueden contribuir con procesos de cambios que impliquen mejoras institucionales.

Sin duda, los procesos de mejora institucionales son aquellos que emulan cambios sustantivos, profundos: “como todo esfuerzo de concientización o desnaturalización, esto no se produce de un día para el otro. Es una mirada abierta [azorada], una indagación” (Rivas, 2017, p. 28).

En tal sentido, todos los textos de esta colección, incluido el presente, no constituyen producciones que nos dicen lo que se debería pensar, hacer, sentir, escuchar, sino que presentan un convite a nuevos y renovados encuentros colectivos; a inspirarnos y contagiarnos de entusiasmo para

pensar en propuestas reales y posibles, a partir del diálogo, de las preguntas inquietas que nos interpelan, de las confrontaciones entre lo que tenemos y aquello que podemos construir.

Al mismo tiempo, constituyen una invitación a interpelarnos respecto de dónde nos encontramos y hacia dónde podemos llegar. Esto es, partir desde la realidad que vivimos, hacia aquella que soñamos y es posible alcanzar. Por ende, y tal como lo señala Contreras Domingo (2011):

No son textos que nos dicen lo que hay que escuchar, sino que son invitaciones para ponernos a escuchar, a sentir. No son textos escritos para decir lo que hay que pensar —lo que hay que hacer— sino que están hechos para que, al leerlos, nos pongamos a pensar. (p. 9)

Se trata entonces de (re)pensar juntos las prácticas de enseñanza, las experiencias propias y ajenas, las vivencias dentro de ellas. Pero no solo deliberar respecto de hechos, acciones, sentidos en sí mismos, sino en términos de nosotros: “que no se trate solo de cosas, de conocimientos, sino también de nosotros” (Ibídem). Ese nosotros que incluye a los otros; a los y las estudiantes, a las familias, a la comunidad en la que se inserta cada institución educativa.

De esta manera, se habilitan esos nuevos encuentros, semilleros fecundos en los que germinan propuestas y nuevas alternativas innovadoras. Por tal motivo, caminemos juntos hacia esos nuevos espacios que permiten encontrarnos.

Sin embargo, cabe preguntarnos: ¿qué implica pensar la Escuela Posible desde la **evolución**? Para responder a este interrogante, nos remontamos al **Documento Presentación**, a fin de recordar que toda la colección fue organizada en torno a un conjunto de ejes que operan como las coordenadas principales de cada documento y que refieren a los grandes **ejes** de la Escuela Posible, pensada en términos de un dispositivo analizador.

Por otra parte, dentro de los diferentes ejes, encontramos las distintas dimensiones constitutivas que operan como criterios de ordenamiento y

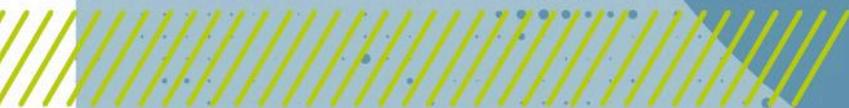
enfocamiento de los documentos de la colección (Córdoba, Ministerio de Educación [ME], 2025).

Recuperaremos la categorización antes dicha, a los fines de orientar los pasos en este camino hacia la **evolución**.



02

El movimiento  
de la **brújula**



 02.

## El movimiento de la brújula

---

Dentro de este apartado, rescatamos algunos fragmentos del **Documento Presentación**, el que de manera introductoria plantea parámetros orientativos de las Innovaciones Educativas (IE) y sus sentidos, a partir de la metáfora de la brújula. Entendemos que las metáforas, en la construcción de los discursos educativos-pedagógicos, son tan importantes en tanto y en cuanto se constituyen en causas y consecuencias de la comprensión de los procesos educativos, promoviendo y posibilitando esquemas de prácticas de intervención; y es en ese principal sentido que acudimos a ellas (Camilloni, 2013).

Por otra parte, resulta importante subrayar que el propósito de promover procesos orientados a pensar, planificar y gestionar IE, que estén embebidos de sentido pedagógico, responde a los marcos normativos prescriptos por los lineamientos de la política educativa de la Provincia de Córdoba para el período 2024 -2027, con proyección al 2033 (Córdoba, ME, 2023 y 2024a).

Por ende, la brújula se mueve, a través de cada uno de los documentos de esta colección, marcando siempre ese norte antes dicho. En tal sentido, este documento no constituye la excepción; de ahí que todas aquellas propuestas sugerentes y orientativas se enrolan en esa dirección.



**03**

## **Evolución**





# 03.

## Evolución

¿A qué nos referimos cuando hablamos de evolución? Responder a este interrogante requiere evocar los grandes **ejes** que componen la **Escuela Posible** como marco político y dispositivo analizador de las instituciones educativas cordobesas.

Por otra parte, y como ya lo expresamos, dichos ejes y sus respectivas dimensiones configuran el modo de categorización de las IE, aspecto que no tiene un fin en sí mismo, sino el propósito de enfocamiento. Es decir, hacia qué ámbito o aspecto de lo institucional se emplazan las IE.

Al mismo tiempo, la **Evolución** como eje principal comprende dos grandes dimensiones constitutivas que se exponen en la tabla 1:

**Tabla 1. Los componentes que incluyen Innovaciones Educativas desde la evolución**

<b>Evolución</b>	<b>Desarrollo profesional docente</b>
	<b>Relaciones con las familias y la comunidad</b>

Con respecto a la primera dimensión que presenta la tabla:

- Hacia el **interior** de las instituciones educativas, el desarrollo profesional de sus docentes.

A fin de abordar esta primera dimensión de la evolución, hemos de considerar docentes a todos aquellos agentes educativos cuyas prácticas laborales y profesionales se encuentran vinculadas con las actividades de enseñanza, prioritariamente, ya sea de manera directa o indirecta. Se incluye, por ende, a maestros y maestras, profesores y profesoras, directores y directoras, vicedirectores y vicedirectoras, supervisores y supervisoras, coordinadores y coordinadoras, tutores y todos aquellos nuevos actores institucionales que surgen como consecuencia de la implementación de proyectos y programas enmarcados en las políticas de inclusión educativa (Ferreyra, 2015)<sup>1</sup>.

Para referirnos a la dimensión Desarrollo profesional docente, resulta necesario plantear, en principio, la importancia de comenzar a mirar estos procesos en dos sentidos: por un lado, desde el punto de vista de los aprendizajes y el desarrollo de capacidades fundamentales; por lo tanto, de aquellos que aprenden, es decir, los y las estudiantes (Torres, 2004a). Por otro lado, el rol docente tradicional, frente a los cambios vertiginosos del escenario global que reclaman —frente a un ambiente crítico y complejo— problematizar qué propuestas de profesionalización para qué modelo educativo.

<sup>1</sup> Estos nuevos actores institucionales surgen en el marco de los diferentes proyectos y programas de inclusión mencionados: talleristas, tutores, auxiliares, entre otros.

De esta manera, y en un intento por avanzar en esa dirección, podemos señalar la premura de aquella premisa que sostiene que “sin docentes, los cambios educativos no son posibles” (UNESCO, 2005), y se requiere de una formación permanente y continua —en términos de procesos— que permita no solo la adquisición de nuevos saberes disciplinares, específicos, técnicos, sino también éticos, sociales, vinculados al desarrollo de capacidades. Tan necesarias en tiempo presente, para poder dar respuestas a las demandas que se planteen en los diversos contextos de actuación. Es decir, el desarrollo de capacidades profesionales junto a los demás actores del sistema educativo y de la comunidad, a partir del intercambio de experiencias y de la revisión y reflexión colectiva respecto de las propias prácticas (Ferreyra, 2015).

En el replanteo de la profesionalización, no pueden estar ausentes algunas cuestiones cruciales, tales como las prácticas pretéritas que forman parte de la biografía escolar y personal del docente y el impacto que estas generaron; también, los espacios institucionales como entornos para valorar su repercusión y recuperación en tanto saber empírico a ser revisado. Estos espacios institucionales de desempeño como territorios, por qué no, para ser enseñados (Litwin, 2008).

Con respecto a la segunda dimensión:

- Hacia el **exterior**, un puente que une a la institución educativa con la comunidad. Lo que comprende las relaciones y los vínculos que la conectan con las familias y demás instituciones que forman parte de ella.

Esta segunda dimensión, constitutiva de la evolución, se configura como una auténtica ventana al mundo que posibilita no solo aportes significativos al trabajo escolar, sino, en efecto de retroalimentación, contribuciones a la institución educativa desde otras institución sociales y de la comunidad en general, asumiendo estas el rol de entidades educadoras. Se trata, por lo tanto, de ventanas que suponen sostener los espacios y tiempos de encuentros ya institucionalizados, o bien, (re)inventar nuevos entornos de crecimiento compartido y de intercambios<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Al referirnos a la comunidad, incluimos a los agentes sociales, comunitarios, tales como las ONG, redes de salud, instituciones culturales, entre otras. Para ampliar, véase *Orientaciones socio-pedagógicas 2014-2015 para Educación Primaria* (Córdoba, ME, s/f). [Acceder](#).



04

Desarrollo  
profesional  
**docente**



# 04.

## Desarrollo profesional docente

---



### 4.1 Cartografiando la formación. Itinerarios colectivos de formación

Esta propuesta se formula teniendo en cuenta un paradigma de profesionalización, enmarcado en la Escuela posible, que no está pensado para sí, como fin en sí mismo, sino que se emplaza en dos direcciones: por un lado, desde la perspectiva de las trayectorias escolares estudiantiles; por otro, desde un enfoque ampliado de análisis y comprensión de aquellas tensiones y/o dificultades que involucran la escala institucional, para trascender una mirada parcial, de suyo limitante e individualista en la resolución de problemas. En tal sentido, entendemos que la autoevaluación institucional se presenta como una herramienta indispensable para la mejora continua (Córdoba, ME, 2025. *Claves Para la Autoevaluación Institucional en el marco de la Escuela Posible*).

Es por ello que el planteo previo reclama un diseño colectivo y sistemático de propuestas de enseñanza que permitan la mirada holística de demandas, necesidades, emergentes y un abordaje equivalente<sup>3</sup>.

Esto supone, sin duda alguna, que los itinerarios requieren de la elaboración de una agenda institucional de temáticas de formación, dentro de la cual se pueda plantear recorridos posibles que los y las docentes transitarán en el intervalo de un año escolar. Y de esta manera, convertir a los escenarios institucionales en verdaderos tejidos, entramados de trayectorias profesionales formativas. Esto supone que las instituciones educativas enseñan y, a la vez, aprenden.

Dicha agenda puede establecer diversas temáticas que requieran abordajes de corto, mediano o largo plazo, en función de cada tópico, de su complejidad y de la realidad de cada ecosistema institucional. A partir de los tópicos de agenda, constituir diferentes agrupamientos de docentes —de diferentes salas, grados, cursos—, teniendo en cuenta que la mirada no es disciplinar, sino institucional.

Por su parte, cada equipo institucional docente, cuyo número de integrantes puede variar, según la composición de cada institución educativa, se abocará a una temática específica delimitando el itinerario, los materiales y los recursos que emplearán, la metodología de tratamiento, los tiempos y los espacios institucionales para su desarrollo y, fundamentalmente, la planificación de instancias plenarias.

Dichas instancias plenarias habilitan la posibilidad de que todos los integrantes de cada institución educativa tengan conocimiento de los itinerarios formativos que cada equipo institucional docente está transitando. Esto resulta fundamental, ya que “hay, además, suficiente evidencia respecto

---

<sup>3</sup> Estas propuestas pedagógicas tienen su fundamento en investigaciones que han podido demostrar que son los y las docentes de las propias instituciones educativas quienes mejor conocimiento tienen de su necesidad y sus problemáticas; de ahí que sus propuestas tienen mayores posibilidades de ser abordadas y generar impacto en la cultura institucional, promoviendo, de esta manera, los procesos de mejora esperados. Por otra parte, procuran superar el modelo de profesionalización externo, definido por técnicos expertos, no siempre conocedores de todos los componentes que configuran una determinada realidad institucional (Blanco Guijarro y Messina Raimondi, 2000).

a que la formación de docentes aislada no consigue que se produzcan cambios significativos en la cultura de las escuelas” (Blanco, 2005, p. 177).

## Sugerencias

Uno de los aspectos importantes es partir de un estado de situación actualizado de la realidad institucional —en todos los aspectos posibles— para generar, desde ese lugar, los itinerarios formativos<sup>4</sup>.

Lo antes dicho nos remite, necesariamente, a la categoría de Autoevaluación Institucional<sup>5</sup> que permita, efectivamente, identificar la realidad de cada institución educativa, con sus potencialidades y dificultades, y en qué medida los procesos innovadores posibilitan una aproximación, o no, a los objetivos institucionales que se han propuesto.

A su vez, recordemos que estos itinerarios no se plantean en términos de una formación para sí, simplemente, sino que redundan en beneficios para el desarrollo institucional y una mejora sustantiva en la calidad de la enseñanza y los aprendizajes estudiantiles.

Otro aspecto importante a ser tenido en cuenta es que, si bien es posible la existencia de diversos itinerarios de formación, todos ellos formen parte de una agenda institucional común que incluya el abordaje de tensiones, vacancias, dificultades que la institución atraviesa. Y formular, respecto de las necesidades, un planteamiento jerárquico en virtud de la prioridad de abordaje que requieran las tensiones enumeradas.

Los itinerarios colectivos de formación profesional docente pueden ser implementados en todos los niveles y las modalidades del sistema educativo, con la adecuación y contextualización correspondiente, en función del nivel educativo y de la modalidad de la que se trate.

---

<sup>4</sup> Véase *La escuela posible: consolida logros y emprende la mejora* (Córdoba, ME, 2023b, pp. 22-29). [Acceder](#).

<sup>5</sup> Véase *Claves para la Autoevaluación Institucional en el marco de la Escuela Posible* (Córdoba, ME, 2025). [Acceder](#).



Esta propuesta brinda la posibilidad de observar y analizar cómo se ha cartografiado la institución educativa, con los itinerarios de formación profesional de sus docentes. Y, de esta manera, realizar ejercicios valorativos respecto de los resultados que se van logrando. A su vez, permite pensar colectivamente, y a futuro, las nuevas rutas o derroteros posibles que podrían delinearse para continuar profundizando los procesos de desarrollo profesional.

## 4.2 Construyendo repositorios. Experiencias poderosas y memorables

Los cambios profundos que vienen aconteciendo a escala mundial en todos los órdenes y dimensiones de lo social han generado movimientos internos en las instituciones educativas y en las aulas. Estos corren el velo a nuevas concepciones y perspectivas que, poco a poco, ponen en evidencia las debilidades y fragilidades del sistema escolar tradicional.

Sin embargo, el desafío de preparar a los y las estudiantes para esta nueva realidad, motivados para aprender, con herramientas que permitan desarrollar sus potenciales y sus vidas, reclama, concomitantemente, formas innovadoras de desarrollo profesional docente.

Estas experiencias poderosas y memorables, en el marco de la Escuela posible, se fundamentan en el principio que trasciende la falsa dicotomía entre ¿teoría o práctica? Ambas son valiosas, proporcionalmente, y en equilibrio.

De ahí que se sugiere construir repositorios vivos de experiencias poderosas y memorables, que puedan ser compartidas, y donde los y las docentes pueden plantear, a partir de un nudo crítico o tensiones desafiantes, las respuestas poderosas que fueron construyendo frente a ellas. De alguna manera, volver sobre el desafío, replantearlo y sistematizar los modos de intervención. ¿Cuál era la tensión? ¿Qué respuestas se intentaron? ¿Cuáles dieron resultados fructíferos y cuáles no? ¿Por qué? ¿Qué teoría y/o conceptos los inspiraron? ¿Quiénes acompañaron estos procesos?

La calificación que acompaña a la experiencia —“poderosa” y “memorable”— refiere a la posibilidad que la circunstancia proporcionó a esos docentes para

aprender de ella —en, con y desde la práctica— y, sobre todo, a la posibilidad de reconocer las varias formas que nos ofrece el cotidiano, a través de nuestros propios pares, para inspirarnos y encontrar respuestas, con simpleza extraordinaria, que permiten el abordaje y la resolución de cuestiones, muchas veces, complejas.

La propuesta permite aprender del otro y con los otros, tal como nos señala Freire (2016), cuando expresa que no se aprende solamente a través de los libros, sino también a través de las personas, de nuestros pares, de sus gestos, sus acciones, sus actitudes, sus palabras, sus experiencias, leyendo en ellas como si fueran textos.

### Sugerencias

Un aspecto importante de esta propuesta radica en organizar repositorios institucionales de experiencias poderosas y memorables. Que los y las docentes protagonistas pueden narrarlas con el mayor grado de detalle posible, con foco en las minucias, al mejor estilo de una descripción densa (Geertz, 2003), con todos los rasgos y componentes posibles.

Lo antes dicho, sin duda, requiere de la palabra y la puesta en texto de la experiencia, del establecimiento de modos o pautas de sistematización, de espacios y tiempos institucionales ad hoc, para que sean escritas, compartidas, pensadas colectivamente, analizadas. Que den lugar a nuevos interrogantes, u otras alternativas de resolución de tensiones/necesidades, que inviten a nuevas lecturas de autores y autoras que, con sus ideas y conceptos, permitan ampliar y enriquecer las miradas y líneas de abordajes posibles para problemáticas y necesidades reales.

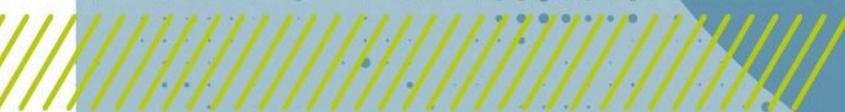
Por otra parte, la propuesta es susceptible de implementación en todos los niveles y las modalidades del sistema educativo; y no solo al interior de un turno escolar, o de una institución educativa, sino como propuesta interinstitucional.





**05**

**Relaciones** con  
las familias y  
la comunidad





# 05.

## Relaciones con las familias y la comunidad

---

### 5.1. Consejos y asambleas escolares de convivencia. Ciudadanos y ciudadanas de la mesa redonda

La construcción de lazos y vínculos de la institución educativa con las familias no supone el mero hecho de la presencia física de estas en la escuela. Que las familias estén en la escuela no es equivalente a que participen en ella. Puede que solo se acerquen a llevar o a retirar a sus hijos, o porque se los invita a algún acto escolar o reuniones de padres para recibir información.

Por otra parte, puede que participen sin su presencia física en el edificio escolar, respondiendo encuestas, realizando aportes de recursos, materiales, ideas para el desarrollo de proyectos, entre otros.

A la hora de promover ambientes democráticos caracterizados por un buen clima institucional, el involucramiento de las familias se constituye en piedra angular. Sin embargo, todas estas propuestas participativas y horizontales requieren de mayores pautas y criterios claros que aquellas que regulaban las relaciones y los vínculos en la institución educativa verticalista tradicional (Carbonell Sebarrojas, 2001).

Estas pautas y criterios de participación, que apuestan a más democracia en las instituciones educativas, se pueden lograr por medio de los Consejos y Asambleas Escolares de Convivencia, al estilo de la leyenda del Rey Arturo y los caballeros de la mesa redonda<sup>6</sup>. En ella, todos los actores, sin diferencia de posiciones y jerarquías —en relación con la posibilidad de desarrollar sus opiniones y puntos de vista para la toma de decisiones— comparten un tiempo y espacio en el que cada participante puede realizar sus intervenciones a través de las cuales da a conocer su postura sobre las temáticas que se abordan<sup>7</sup>.

La mesa redonda se constituye, para este caso, en una metáfora que permite dar cuenta de la importancia de los actos comunicativos, las decisiones y los acuerdos logrados entre diferentes actores de la comunidad educativa, en paridad de condiciones, sin distinciones y/o privilegios y, sobre todo, respetando las mismas normas de convivencia creadas por toda la comunidad.

Los Acuerdos Escolares e Institucionales de Convivencia se acompañan por medio de Asambleas Escolares de Convivencia y Consejos Escolares de Convivencia<sup>8</sup>, según el nivel educativo de las respectivas instituciones.

Tanto los Consejos como las Asambleas constituyen espacios de ejercicio de participación en los que se encuentran representados todos los actores institucionales a través de sus delegados, elegidos democráticamente. En ese sentido, son escenarios donde se aprende y se ensaya la ciudadanía para la futura práctica política y social ciudadana.

---

<sup>6</sup> La famosa leyenda del rey Arturo de Inglaterra remite a la mesa redonda como un espacio del que sus caballeros de honor participaban, en paridad de condiciones. Ni siquiera el rey asumía alrededor de ella su posición de liderazgo, y se discutían, en términos pacíficos y armónicos, asuntos de relevancia para el reino, luego de lo cual se tomaban decisiones compartidas. La mesa redonda iguala y diluye las relaciones asimétricas.

<sup>7</sup> Véase Resoluciones N° 149/10, 558/15, 570/19, sobre pautas para la construcción de Acuerdos Escolares e Institucionales de Convivencia. [Acceder](#). Véase *Acerca de los procesos de implementación y renovación de los acuerdos escolares de convivencia en las escuelas secundarias*. (Córdoba, ME, 2019). [Acceder](#).

<sup>8</sup> Véase *Consejo Escolar de Convivencia (CEC). Un dispositivo para la construcción de una convivencia democrática*. (Córdoba, ME, s/f). [Acceder](#).

## Sugerencias

Se recomienda que los Consejos Escolares y las Asambleas sean regulados, respecto de su composición y funcionamiento, a partir de pautas y criterios consensuados por los actores de las propias instituciones educativas.

Por otra parte, es importante que no solo se conviertan en espacios de resolución de tensiones y conflictos, sino también generadores de propuestas anticipadas para prevenirlos. Entre ellas, talleres de arte, de juegos, de concientización; actividades recreativas de convivencia; cine debate sobre temáticas de interés, entre otras.

Como ya se señalara en el apartado precedente, pueden funcionar en todos los niveles del sistema educativo, y se sugiere el formato de Asambleas Escolares y Consejos Escolares de Convivencia prescriptos por la normativa vigente.



## 5.2. Comunidades educadoras. ¡A mentorearnos!

Las IE requieren, en buena parte, de un vínculo dinámico caracterizado por el mutuo involucramiento de las instituciones educativas y las comunidades, a través de los procesos de mentoreo, entre otros formatos posibles.

Los mentores son aquellas personas que pertenecen a la comunidad, no necesariamente docentes, sino profesionales en ámbitos específicos de desempeño, referentes/exponentes de cada comunidad, en diferentes órdenes de la vida comunitaria: deportivo, artístico, oficios, cultural en general. Por otro lado, están los y las aprendices; en este caso, los y las estudiantes y demás actores que integran la comunidad en general y educativa en particular<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Aunque el término “mentor” asume variadas acepciones, según su raíz etimológica se remonta a la mitología griega. El mentor era quien recibía el encargo de Ulises, antes de partir y ausentarse por mucho tiempo, debido a la guerra de Troya, para la preparación de su hijo, Telémaco, como futuro rey de Ítaca.

Es decir que en ese escenario contextual, en el que se encuentra inserta la institución educativa, como hábitat de encuentros posibles, de proyectos compartidos y, prioritariamente, de relaciones fundadas en la confianza y en el diálogo, puedan prosperar las propuestas colectivas de aprendizajes, asumiendo el carácter de sustentables.

Esto implica, entre algunas de las condiciones necesarias, que, por un lado, la comunidad conozca a la institución educativa, su idiosincrasia, sus rasgos culturales, su Plan Educativo Institucional (PEI). Pero, por otro lado, en el mismo sentido, una institución educativa que no puede estar ajena respecto de los rasgos característicos de ese contexto, las instituciones que la conforman, su historia, sus habitantes, costumbres, prácticas, etcétera.

En el marco de algunas de las condiciones previamente planteadas, el mentoreo educativo constituye una propuesta pedagógica innovadora y desafiante, sobre todo, para que los miembros de la comunidad puedan acercarse a la institución educativa —padres, vecinos, miembros de diferentes organizaciones— y compartir con los y las estudiantes, por medio de procesos de mentoreo, saberes en torno a sus oficios y/o prácticas diversas en las que ellos, por su experticia, se constituyen en mentores o mentoras.

La idea principal es que ese mentor pueda comunicar, compartir, de manera práctica, y a través de ciertos pasos claros y sencillos, acompañados, en lo posible, de ejemplificaciones, esos saberes, generalmente tácitos y valiosos para cualquier circunstancia de la vida (Observatorio de IE, 2017).

A su vez, las temáticas que vertebran un mentoreo pueden ser variadas: desde saberes sencillos hasta otros más complejos, en tanto estén directamente imbricados a cuestiones de la vida cotidiana, respondiendo al postulado pedagógico de una institución educativa en la vida y preparando para la vida.

Entre esos saberes, pueden incluirse, solo a modo ilustrativo: preparar la tierra para cultivar determinadas verduras en una huerta, primeros auxilios por accidentes domésticos, trabajar con arcilla, escribir un guion para una obra de teatro o preparar un plato de comida tradicional.

Lo importante de las propuestas de mentoreo es que la relación que se plantea entre el mentor y el aprendiz se dé en el marco de un vínculo flexible, que pueda asumir rasgos de informalidad, y en el que “el mentor no se limita a compartir conocimientos técnicos, sino que escucha, aconseja, inspira, reta y apoya al aprendiz en su camino de aprendizaje” (Observatorio de IE, 2017, p. 10).

Por otra parte, la propuesta puede desarrollarse de manera individual —un mentor y un estudiante—, o también, de manera colectiva —grupos de estudiantes que opten, conjuntamente, por una misma mentoría—.

A su vez, las temáticas de las mentorías, en razón de su carácter variado, posibilitan a los y las estudiantes optar por algunas de ellas, en función de sus propios intereses.

Sin duda que estas propuestas, enmarcadas en programas de mentoreo, van ganando espacio, prestigio, y ocupan hoy un lugar relevante dentro de los sistemas educativos, como también en entornos de medios y prácticas, ya que se constituyen en formatos a través de los cuales resultan posibles otras modalidades de aprender en la sociedad del conocimiento. Permiten, al mismo tiempo, ir consolidando, o bien gestando, el concepto de comunidades de aprendizaje.

Lo antes dicho implica no solo una institución educativa que está abierta a la comunidad, sino, concomitantemente, una comunidad que educa involucrando a sus instituciones educativas y proporcionando acciones complementarias a las que estas desarrollan (Torres, 2004b).

## Sugerencias

Esta práctica pedagógica didáctica requiere, como cualquier otra, un espacio y un tiempo de planificación y diseño por parte de la institución educativa, ya que la intencionalidad pedagógica constituye su eje medular.

En tal sentido, se sugieren proyectos de mentoreo en los que puedan incluirse propuestas diversificadas en cuanto a las temáticas, los intereses e



inquietudes que deseen abarcar, y en función de los y las estudiantes como destinatarios.

Resulta importante, también, brindar propuestas de mentoreos grupales, que incluyan a pequeños grupos de estudiantes que elijan, se reúnan y compartan en función de sus intereses, inquietudes, preocupaciones, etcétera.

Por otra parte, una forma posible de planificación de estas propuestas es por medio de tópicos sobre los que se consulte a los y las estudiantes. Es decir que ellos, como auténticos protagonistas, puedan proponer temáticas de interés a través de encuestas, grupos focales u otras formas de sondeo de intereses.

Por otra parte, tener en cuenta también a las personas que habitan en la comunidad como referentes y que ofrecen la posibilidad de constituirse en mentores.

A su vez, teniendo en cuenta el modo en que se desarrollen los procesos de mentoreo y los resultados obtenidos, se pueden ir proponiendo nuevos tópicos, o bien, profundizando sobre algunos propuestos precedentemente.

Si bien los mentoreos asumen rasgos de propuestas pedagógicas didácticas institucionales, se recomienda la ruptura de ciertas pautas que descompriman la rutina escolar, como flexibilización del uso de espacios físicos y de los tiempos, y la disolución de la asimetría entre mentor y estudiantes. Reemplazar el agrupamiento por edades, entre otras opciones, haciendo del interés, la curiosidad, la duda, la incertidumbre, las preguntas no resueltas, entre otras, los motores predilectos.

Se recomienda, a su vez, la apertura suficiente de las propuestas para que permitan vinculaciones con otros proyectos de mentoreo institucionales y, sobre todo, con los posibles futuros proyectos personales de los y las estudiantes.

Su implementación es posible en todos los niveles y las modalidades del sistema educativo. Y en función de los resultados de la evaluación de estos programas de mentoreo, resulta posible avanzar hacia otras modalidades de implementación donde niños, niñas, adolescentes y jóvenes se conviertan en

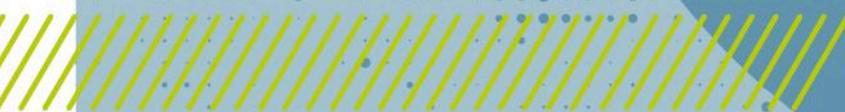
mentores de sus propios pares, maestros y maestras, profesores y profesoras u otros actores institucionales y demás integrantes de sus comunidades.





06

Hacia nuevos  
**puentes**  
y nuevos  
**encuentros**



 06.

## Hacia nuevos puentes y nuevos encuentros

---

Recorriendo las últimas páginas de este documento, seguimos el trayecto en busca de aquellos nuevos puentes que cruzar y que hagan posibles nuevos encuentros. Animados por un recorrido lleno de asombros, de preguntas, algunas de ellas, tal vez, medianamente resueltas, o nuevas preguntas, pero como los dragones, dispuestos a mirar la realidad en clave renovada y desnaturalizada.

Una mirada descontaminada permite encontrar lo extraordinario en lo cotidiano y desarrollar propuestas educativas, tal vez, caracterizadas por una sencillez extraordinaria, pero con un sentido profundamente pedagógico que permita mayores y mejores procesos de aprendizajes.

Lo antes dicho se constituye en un punto de partida fundamental para superar aquellos resabios de un modelo educativo tradicional que ya no responde a los requerimientos actuales, para pasar a darle prevalencia a aquello que nos señala Hargreaves (2006): “después de más de dos décadas de reforma educativa [...] han personificado la definición de Einstein de la locura: siguen haciendo lo mismo mientras esperan obtener un resultado diferente” (pp. 19-20).

Se trata entonces de una mirada renovada para desarrollar acciones renovadas. Recorrer nuevos caminos o (re)inventar los que cotidianamente transitamos.

Estas propuestas ofrecidas a lo largo de la colección no pretenden señalar a la institución educativa esperando todo de ella e indicándole que todo debe ser cambiado. Se trata, más bien, de un cambio, como ya lo señaláramos en las primeras páginas del **Documento Presentación**, de un convite a asumir los desafíos de pensar, sentir, palpitar y planificar la enseñanza, desplazando aquellos límites que encorsetan e impiden generar nuevas respuestas frente a los requerimientos de nuestros estudiantes.

Compartimos las palabras de Rivas (2017):

Es tiempo de nuevas combinaciones. [...] de dar vida a nuevas concepciones del aprendizaje. Es un período desafiante el que viven los educadores. Estamos quizás viviendo la mayor oportunidad de reescritura de la educación tradicional. (p. 30)

En ese sentido, para afrontar los desafíos y nuevos embates, invitamos a una reflexión profunda del reconocido fotógrafo español Carlos Pérez Siquier —considerado por algunos como el pionero europeo en las fotografías con color—, en torno al concepto inicial que inspiró esta colección:

Para mí no ha sido necesario ir a países exóticos, ni fotografiar a gente de otras pieles. Me he mantenido fiel a mi tierra, en ella he conseguido imágenes con trascendencia. En lo cotidiano puede estar lo extraordinario. (2017, párr. 4)



**07**

## **Bibliografía**

 07.

## Bibliografía

---

Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Prelac*, 1, 174-177. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144749>

Blanco Guijarro, R. y Messina Raimonda, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Andrés Bello.

Camilloni, A. (2018). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación*. 5(7), 17-32. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/305701588\\_Las\\_metaforas\\_conceptuales\\_en\\_la\\_construccion\\_del\\_discurso\\_pedagogico](https://www.researchgate.net/publication/305701588_Las_metaforas_conceptuales_en_la_construccion_del_discurso_pedagogico)

Carbonell Sebarroja, J. (2001). *La aventura de innovar el cambio en la escuela*. Morata.

Córdoba. Ministerio de Educación. (2010). *Resolución N.º 149/10. Acuerdos escolares de convivencia para las escuelas secundarias*. Disponible en

[https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Convivencia/Resolucion\\_149.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Convivencia/Resolucion_149.pdf)

Córdoba. Ministerio de Educación. (2015). *Resolución N.º 558/15. Acuerdos de Convivencia para nivel Inicial y Primario*. Disponible en [https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Convivencia/Resolucion\\_558.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Convivencia/Resolucion_558.pdf)

Córdoba. Ministerio de Educación. (2019). *Resolución N.º 570/19. Acuerdos Institucionales de Convivencia para institutos de Nivel Superior*. Disponible en [https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Convivencia/Resolucion\\_570.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Convivencia/Resolucion_570.pdf)

Córdoba. Ministerio de Educación. (2014). *Orientaciones socio-pedagógicas 2014-2015 para Educación Inicial*. Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2014-Docs/OS%20Educacion%20INICIAL%202014-2015.pdf>

Córdoba. Ministerio de Educación. (2018). *Consejo Escolar de Convivencia (CEC). Un dispositivo para la construcción de la convivencia democrática*. Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/ConsejoEscolarConvivencia.pdf>

Córdoba. Ministerio de Educación. (2019). *Acerca de los procesos de implementación y renovación de los acuerdos escolares de convivencia en las escuelas secundarias*. Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Convivencia/DocumentoInstitucionalizacion.pdf>

Córdoba. Ministerio de Educación. (2023). *La Escuela Posible: consolida logros y emprende la mejora*. Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-La-Escuela-Posible.pdf>

Córdoba. Ministerio de Educación. (2024a). *Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027*. Disponible en <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/05/Documento-Plan-de-Desarrollo-Educativo-Provincial-2024-2027.pdf>

Córdoba. Ministerio de Educación. (2024b). *Presentación Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027*. Disponible en [https://drive.google.com/file/d/1ijdy2KdFHHH2\\_IDJTT4f96Nwdb7f19Ze/view](https://drive.google.com/file/d/1ijdy2KdFHHH2_IDJTT4f96Nwdb7f19Ze/view)

Córdoba. Ministerio de Educación. (2025). *Claves para la Autoevaluación Institucional en el marco de la Escuela Posible*. Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/formacion-situada/2025/colecc-hacerlo-posible-C3-claves-autoev-instit.pdf>

Ferreira, H. (Coord.) (2015). *Comprender y mejorar la educación secundaria: organización del trabajo docente y desarrollo profesional*. EDUCC-UNICEF. Disponible en <https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/709/>

Freire, P. (2012). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

Monterroso, A. (1998). *La oveja negra y demás fábulas*. Alfaguara.

Observatorio de Innovación Educativa. (2017). *Mentoring*. Tecnológico de Monterrey. Disponible en <https://observatorio.tec.mx/edu-reads/edu-trends-mentoring/>

- Pérez Siquier, C. (2017). "En lo cotidiano puede estar lo extraordinario". Diario *El País*. Disponible en [https://elpais.com/cultura/2017/09/29/actualidad/1506695071\\_041519.html](https://elpais.com/cultura/2017/09/29/actualidad/1506695071_041519.html)
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa. Las cuestiones cruciales*. Documento básico. XII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.
- Sahlberg, P. (2006). *El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?* Paidós.
- Torres, R. M. (2004a). ¿Qué modelo de formación para qué modelo educativo? *Red Académica*, 47(II). Disponible en [https://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5\\_Lecturas/M5\\_S2\\_Torres.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf)
- Torres, R. M. (2004b). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Simposio Internacional sobre comunidades de aprendizajes.
- UNESCO (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista Prelac*, 1. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>



**Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación.**



Autora: María Belén Barrionuevo Vidal

Diseño gráfico y corrección literaria por el ISEP  
(Instituto Superior de Estudios Pedagógicos)

**Febrero 2025**



# Autoridades

**Martín Llaryora** | Gobernador

**Myriam Prunotto** | Vicegobernadora

**Horacio Ademar Ferreyra** | Ministro de Educación

**Luis Sebastián Franchi** | Secretario de Educación

**Gabriela Cristina Peretti** | Secretaria de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación

**Nora Esther Bedano** | Secretaria de Coordinación Territorial

**Claudia Amelia Maine** | Subsecretaria de Fortalecimiento Institucional

**Lucía Escalera** | Subsecretaria de Administración



Colección  
**innova**