



IE

**INNOVACIONES
EDUCATIVAS**

*...que encuentran lo **extraordinario**
en lo **cotidiano***

**DOC.
N° III**

EVOLUCIÓN



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.

Gustavo Roldán

ÍNDICE DE CONTENIDO

1.	Nuevos encuentros	pág. 4
2.	Desarrollo profesional docente	pág. 6
	CARTOGRAFIANDO LA FORMACIÓN <i>Itinerarios colectivos de formación</i>	pág. 6
	Sugerencias	pág. 7
	CONSTRUYENDO REPOSITORIOS <i>Experiencias poderosas y memorables</i>	pág. 8
	Sugerencias	pág. 9
3.	Relaciones y vínculos con las familias y la comunidad	pág. 10
	CONSEJOS Y ASAMBLEAS ESCOLARES DE CONVIVENCIA <i>Ciudadanos de la mesa redonda</i>	pág. 10
	Sugerencias	pág. 11
	COMUNIDADES EDUCADORAS <i>¡A mentorearnos!</i>	pág. 11
	Sugerencias	pág. 13
4.	Hacia nuevos puentes y encuentros	pág. 14
5.	Referencias	pág. 16

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 toques 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

1. Nuevos encuentros

En este cuarto Documento de la Colección *Innovaciones educativas... que encuentran lo extraordinario en lo cotidiano*, proponemos nuevos encuentros para compartir lo que se plantea y, a partir de esto, suspender lo ya establecido y las certezas para animarnos a nuevas preguntas, a mirar con ojos nuevos esa realidad escolar que tenemos naturalizada, y así encontrar esas pequeñas cosas extraordinarias que pueden contribuir con procesos de cambio que impliquen mejoras institucionales. Sin duda, se trata de 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]¹ una indagación” (Rivas, 2017, p. 28).

En este documento –al igual que en los otros que conforman la Colección– no decimos lo que se debería pensar, hacer, sentir, escuchar. Lo que proponemos es una invitación 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 inquietantes que nos interpelan, de las confrontaciones entre lo que tenemos y aquello que podemos construir; desde donde nos encontramos pero, hacia donde podemos llegar; desde la realidad que vivimos, hacia aquella que soñamos y es posible alcanzar. Por ello, y tal como lo señala Contreras Domingo:

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. (2011, p.9)

Se trata, entonces, de (re) pensar juntos las prácticas de enseñanza, las experiencias propias y ajenas en términos de un *nosotros* que incluye a los estudiantes, familias y comunidades en las que se inserta cada institución educativa.

¹La palabra entre corchetes nos pertenece.

En este cuarto Documento de la Colección en torno al eje **Evolución** –crecimiento y desarrollo– se agrupan propuestas relacionadas, prioritariamente, con dos dimensiones: **el desarrollo profesional docente** y **las relaciones y vínculos con las familias y la comunidad**². En relación con la primera dimensión:

- a) consideramos docentes a todos aquellos agentes educativos cuyas prácticas laborales y profesionales se encuentran vinculadas –directa o indirectamente– con las actividades de enseñanza: a maestros, profesores, directores, supervisores, coordinadores, 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 (Ferreira, coord., 2016)³.
- b) Estamos convencidos de que sin docentes los cambios educativos no son posibles (UNESCO, 2005), y se requiere de una formación permanente y continua –en términos de proceso– que permita no sólo la adquisición de nuevos saberes disciplinares, específicos, técnicos, sino también éticos, sociales, vinculados con el desarrollo de capacidades, a fin de dar respuestas a las diversas demandas que se planteen en sus contextos de actuación.

Con respecto a la segunda dimensión:

- a) entendemos a la relación escuelas-familias-comunidades como una auténtica ventana al mundo que no solo posibilita aportes significativos al trabajo escolar, sino que, como efecto de retroalimentación, permite contribuciones a las instituciones educativas desde otras instituciones sociales –las familias, especialmente– y de parte de las comunidades, que asumen el rol de entidades educadoras.
- b) Reconocemos a la escuela como institución que entrama esa red cuya principal finalidad es la enseñanza, los estudiantes y sus aprendizajes.

² Cuando hacemos referencia a *comunidad* estamos incluyendo 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* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014).

³ Estos nuevos actores institucionales surgen en el marco de los diferentes proyectos y programas de inclusión, con denominaciones diferentes tales como: talleristas, tutores, auxiliares, entre otros.

2. Desarrollo profesional docente

CARTOGRAFIANDO LA FORMACIÓN

Itinerarios colectivos de formación

Formulamos estas propuestas teniendo en cuenta un paradigma que concibe al desarrollo profesional docente no como un fin en sí mismo, sino en relación con las trayectorias escolares estudiantiles. Por otro lado, lo sitúa en el marco de un análisis más amplio de tensiones y/o dificultades que involucran la escala institucional, con lo cual se supera una mirada parcial –recortada- e individualista.

Este planteo reclama un diseño colectivo y sistemático de propuestas que permitan una mirada holística respecto de demandas, necesidades, emergentes y un abordaje equivalente para poder dar respuestas a ellas⁴. Se trata, en consecuencia, de elaborar una agenda institucional flexible, con temáticas de formación en relación con las cuales se pueda/n plantear el /los recorrido/s que los docentes realizarán en el transcurso de un año escolar. De esta manera, será posible convertir al escenario institucional en un entramado de trayectorias formativas. Una filigrana de la escuela enseñando y, a la vez, aprendiendo.

Una misma agenda puede definir diversas temáticas que requieran abordajes de corto, mediano o largo plazo, según su naturaleza y complejidad, y constituir, en torno a ellas, diferentes agrupamientos de docentes –de diferentes salas, grados, cursos-, teniendo en cuenta que la mirada no es disciplinar, sino institucional. Cada grupo docente –o equipo institucional, 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 recursos que emplearán, la metodología de tratamiento, los tiempos y espacios institucionales para su

⁴Estas propuestas tienen su fundamento en investigaciones que han podido demostrar que son los docentes de las propias instituciones educativas quienes mejor conocimiento tienen de sus necesidades y problemáticas; de ahí que sus propuestas tienen mayores posibilidades de abordarlas y generar impacto en la cultura institucional, promoviendo los procesos de mejora esperados. Por otra parte, procuran superar el modelo de profesionalización externo, definido por técnicos expertos, pero no siempre conocedores de todos los componentes que configuran una determinada realidad institucional (Blanco Guijarro y Messina Raimondi, 2000).

desarrollo y, fundamentalmente, la planificación de instancias plenarias en las que los integrantes de toda la institución educativa puedan tener conocimiento de los itinerarios formativos que cada equipo institucional está transitando. Esto resulta fundamental por cuánto “Hay, además, suficiente evidencia respecto 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

Una de las condiciones es tener en cuenta un estado de situación, actualizado, de la realidad institucional –en todos los aspectos posibles-, para generar, desde ese lugar, los itinerarios formativos. Esto remite, necesariamente, a una autoevaluación institucional que permita, efectivamente, identificar la realidad de cada escuela con sus potencialidades y dificultades y establecer en qué medida la institución escolar se está aproximando, o no, a los objetivos institucionales que se ha propuesto⁵. Recordemos que estos itinerarios no se plantean solamente en términos de una formación para sí, sino que se procura que redunden en beneficios para el desarrollo institucional y una mejora sustantiva en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes.



Otra condición importante a ser tomada en cuenta es que, si bien es posible la existencia de diversos itinerarios de formación, todos ellos deben formar parte de una agenda institucional común que incluya el abordaje de tensiones, vacancias, dificultades que la escuela atraviesa, y que será necesario ir priorizando.

Los itinerarios colectivos de formación pueden ser implementados en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, con la adecuación correspondiente.

Esta propuesta brinda la posibilidad de observar cómo se ha cartografiado la institución educativa con estos itinerarios de formación profesional de sus docentes, para poder realizar

⁵Véase *Documento para la construcción de la autoevaluación institucional* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2013) y *La construcción de la autoevaluación institucional* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2018).

ejercicios valorativos respecto de los resultados que se van logrando. A su vez, permiten ir pensando, colectivamente y a futuro, las nuevas rutas posibles que podrían delinearse para continuar profundizando los procesos de formación profesional docente.

CONSTRUYENDO REPOSITARIOS

Experiencias poderosas y memorables

Los cambios profundos que vienen aconteciendo a escala mundial en todos los órdenes y dimensiones de lo social han generado, en las escuelas y las aulas, nuevas concepciones y perspectivas que, de a poco, van poniendo en evidencia las debilidades y fragilidades del sistema escolar tradicional. Sin embargo, afrontar el desafío de preparar a los estudiantes para esa nueva realidad, motivados para aprender, con herramientas que permitan desarrollar sus potencialidades y sus vidas, reclama –concomitantemente- formas innovadoras de desarrollo profesional dentro de las cuales, en principio, se supere la falsa dicotomía teoría-práctica. Ambas son valiosas, en términos proporcionales y equivalentes.

En este marco, sugerimos construir repositorios vivos de experiencias poderosas y memorables que puedan ser compartidos, dando a los docentes la oportunidad de plantear, a partir de un nudo crítico, tensión o desafío, las respuestas poderosas que han podido ir construyendo. De alguna manera, se trata de volver sobre el nudo, tensión o desafío, para replantearlo y sistematizar los modos de intervención que se han ido desarrollando. ¿Cuál era la tensión? ¿Qué respuestas se intentaron? ¿Cuáles dieron resultados fructíferos y cuáles no? ¿Por qué? ¿Qué teoría y/o conceptos fueron inspiradores? ¿Quiénes acompañaron en estos procesos?

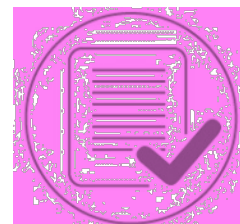
La calificación que acompaña a la experiencia –“poderosa” y “memorable”- refiere a la posibilidad que la circunstancia proporcionó a esos docentes para aprender de ella –en, con y desde la práctica- y, sobre todo, poder reconocer las formas variadas y posibles que ofrece la

cotidianidad, a través de los propios pares, para encontrar respuestas simples –pero extraordinarias-, que permiten el abordaje y la resolución de cuestiones muchas veces complejas.

La propuesta permite aprender del otro y con los otros, tal como señala Freire (2012) cuando expresa que no se aprende solamente a través de los libros, sino también a través de las personas, de los pares, de sus gestos, sus acciones, sus actitudes, sus palabras, sus experiencias, sus posicionamientos, leyendo en ellas como si fueran textos.

Sugerencias

Un aspecto importante de esta propuesta radica en la posibilidad de construir repositorios institucionales de experiencias poderosas y memorables que los mismos docentes protagonistas puedan narrar con el mayor grado de detalle posible. Esto requiere de 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 y por qué no desandadas. Experiencias que den lugar a nuevos interrogantes u otras alternativas posibles de resolución, que inviten a nuevas lecturas de autores que, con sus ideas y conceptos, permitan ampliar y enriquecer las miradas y líneas de abordajes posibles a problemáticas reales.



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

3. Relaciones y vínculos con las familias y la comunidad

CONSEJOS Y ASAMBLEAS ESCOLARES DE CONVIVENCIA

Ciudadanos de la mesa redonda

La construcción de lazos y vínculos de las instituciones educativas con las familias no supone el mero hecho de la presencia física de éstas en la escuela; que las familias estén en la escuela no es equivalente a que participen en ella. Puede que sólo se acerquen a llevar o a retirar a los niños o jóvenes, o porque se las invita a algún acto escolar o reuniones para recibir información. Por otra parte, puede que participen sin su presencia física en el edificio escolar; por ejemplo, respondiendo encuestas, realizando aportes de recursos, materiales, ideas para el desarrollo de proyectos, etcétera.

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 pautas y criterios diferentes de los que regulaban las relaciones y vínculos en la escuela verticalista tradicional (Carbonelli Sebarrojas, 2002). Estas pautas y criterios de participación que apuesten a más democracia en las escuelas se pueden lograr por medio de los Consejos⁶ (para el caso de las escuelas de Nivel Primario y Secundario) y las Asambleas (para las instituciones de Nivel Inicial). En estos dispositivos de participación democrática, todos los actores –sin diferencia de posiciones y jerarquías, en cuanto a 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 abordan⁷. Diferentes actores de la comunidad educativa, en paridad de

⁶ Véase *Consejo Escolar de Convivencia (CEC). Un dispositivo para la construcción de una convivencia democrática* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2018)

⁷ Véase *Resoluciones N° 149/10* disponible en <https://vdocuments.site/resolucion-14910.html> y *558/15* disponible en http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Convivencia/Resolucion_558.pdf Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, sobre pautas para la construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia.

condiciones, sin distinciones y/o privilegios y, sobre todo, respetando las mismas normas de convivencia creadas por y para toda la comunidad.

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 representantes elegidos democráticamente. En ese sentido, son escenarios donde se aprende y se ensaya la participación ciudadana para la actual y futura práctica política y social.

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 sólo se conviertan en espacios de resolución de tensiones y conflictos, sino que también sean 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, sugiriéndose el formato de Asambleas Escolares para el Nivel Inicial y de Consejos Escolares para los demás niveles y modalidades del sistema educativo.

COMUNIDADES EDUCADORAS

¡A mentorearnos!

Las IE requieren, en buena parte, de un vínculo dinámico caracterizado por el mutuo involucramiento entre escuela-comunidad a través del o los mentores⁸ –personas que pertenecen a la comunidad y que no son, precisamente, docentes y/o profesionales en ámbitos específicos de desempeño- y los aprendices, en este caso los estudiantes y demás actores

⁸ Aunque el término asume variadas acepciones, según su raíz etimológica, se remonta a Mentor, en la mitología griega. Éste recibe el encargo de Ulises, antes de que éste parta y se ausente por mucho tiempo, debido a la guerra de Troya, de preparar a su hijo, Telémaco, como futuro rey de Ítaca.

que integran la comunidad en general y educativa en particular. Es decir, que en ese contexto –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 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, rasgos culturales, su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Pero, por otro lado, la escuela no puede estar ajena respecto de los rasgos característicos de ese contexto, instituciones que lo 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 –familias, vecinos, miembros de diferentes organizaciones- puedan acercarse a la institución educativa y compartir con los estudiantes, por medio de procesos de mentoreo, saberes en torno a sus oficios y/o prácticas diversas en las que ese miembro de la comunidad, por su *expertis*, se constituye en mentor. La idea principal es que 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 Innovación Educativa, 2017).

Siempre las temáticas que vertebran un mentoreo pueden ser variadas, desde saberes sencillos a otros más complejos; la mayoría de ellos están directamente imbricados con cuestiones de la vida cotidiana, tales como: preparación de la tierra para cultivar determinadas verduras en una huerta, primeros auxilios por accidentes domésticos, trabajo con arcilla, fabricación de objetos en carpintería, escritura de un guion para una obra de teatro, preparación de un plato de comida tradicional, entre otras.

Lo importante de las propuestas de mentorreo es que la relación que se plantea entre el mentor y el aprendiz –en este caso, el estudiante⁹– se dé en el marco de relaciones flexibles, que permitan una revalorización de vínculos inter e intra generacionales, que puedan asumir rasgos de informalidad y en las 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 Innovación Educativa, 2017, p. 10).

Sin duda, estas propuestas enmarcadas en programas de mentorreo van ganando espacios, prestigio y ocupan hoy un lugar relevante dentro de los sistemas educativos, como también en entornos de medios y prácticas con las que es posible aprender en la sociedad del conocimiento y avanzar, concretizando el concepto de comunidades de aprendizaje. Esto es, no sólo una escuela que está abierta a la comunidad sino, concomitantemente, una comunidad que educa involucrando a la escuela y proporcionando acciones complementarias a la institución educativa (Torres, 2004 b).

Sugerencias

Esta práctica educativa requiere, como cualquier otra, un espacio 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 mentorreo en los que puedan incluirse propuestas diversificadas en cuanto a las temáticas, los intereses e inquietudes que deseen abarcar, y en función de los estudiantes, sus destinatarios. Es importante, también, poder ofrecer propuestas de mentorreos grupales, aunque incluyan a pequeños grupos de estudiantes que elijan, se reúnan y compartan mentorreos en función de sus intereses, inquietudes, preocupaciones, etcétera.

Una forma posible de planificación es por tópicos o ejes temáticos sobre los que se consulte a los estudiantes por medio de encuestas y/o buzones de sugerencias y, en función de las



⁹ También puede darse en grupos de estudiantes, no individualmente, y que opten por mentorías diferenciadas, según sus intereses.

personas que habitan en la comunidad y que ofrecen la posibilidad de constituirse en mentoras. Por otra parte, y en relación con el modo de desarrollo de los procesos y los resultados obtenidos, se pueden ir proponiendo nuevos tópicos, o bien profundizando algunos propuestos precedentemente.

Si bien asumen rasgos de propuestas pedagógicas institucionales, se recomienda descomprimir la rutina escolar; por ejemplo, a través de la flexibilización del uso de espacios fijos y de los tiempos, la disolución de la asimetría entre mentor y estudiantes, romper con el agrupamiento por edades, entre otras posibilidades. El interés, la curiosidad, la duda, la incertidumbre, las preguntas no resueltas, deben constituirse en los movilizadores preferidos y favorecer la vinculación con los posibles futuros proyectos personales de los estudiantes.

Resulta posible la implementación de estas propuestas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En función de los resultados de la evaluación de estos programas de mentoreo es viable avanzar hacia otras modalidades posibles de implementación donde niños, adolescentes y jóvenes se conviertan en mentores de sus propios pares, maestros, profesores u otros actores institucionales y demás integrantes de sus comunidades.

4. Hacia nuevos puentes y encuentros

Recorriendo ya las últimas páginas de este documento, seguimos el trayecto en busca de nuevos puentes que cruzar y que hagan posibles nuevos encuentros, dispuestos a mirar la realidad en clave de renovación. Una mirada descontaminada permite encontrar lo extraordinario en lo cotidiano y desarrollar propuestas educativas situadas, genuinas, tal vez caracterizadas por una sencillez extraordinaria, pero con un sentido profundamente pedagógico que permita mayores y mejores procesos de aprendizajes.

Éste, entre otros, puede constituir un punto de partida interesante para superar aquellos resabios de un modelo educativo tradicional que ya no responde a los requerimientos actuales. Se

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

Los planteos y propuestas ofrecidos a lo largo de colección no intentan señalar a la escuela esperando todo de ella e indicándole que todo debe ser cambiado. Se trata, en cambio, como ya lo señaláramos en las primeras páginas del **Documento de Presentación**, de un convite a asumir los desafíos de pensar, de sentir, de palpar y de planificar la enseñanza desplazando aquellos límites que encorsetan y que impiden generar nuevas respuestas frente a los requerimientos de los estudiantes. En este sentido, compartimos las expresiones de Rivas: “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” (2017, p. 30).

La educación y la enseñanza están atravesando, en estos momentos, por procesos de transformación que permitan superar el modelo de sistemas de enseñanza –legados por la modernidad- para poder pasar a sistemas de aprendizaje, más acordes a la sociedades del conocimiento. Sin embargo, somos conscientes de que:

El cambio necesario es complejo y profundo por lo que no es posible planearlo, [por lo menos completamente]¹⁰ pero sí reconocerlo y alentarlos por medio de la identificación de embriones del nuevo dispositivo organizativo que está generando la sociedad actual (sociedad del conocimiento). (Aguerrondo y Vaillant, 2015, p. 22)¹¹

Para afrontar los desafíos invitamos a una reflexión profunda en torno al concepto inicial que inspiró esta colección, perteneciente al reconocido fotógrafo español Carlos Pérez Siquier considerado, por algunos, como el pionero europeo en las fotografías con color: “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” (en Morales, 2017, párr. 3).

¹⁰ La acotación entre corchetes nos pertenece.

¹¹ Las autoras hacen referencia a la necesidad de pensar en un cambio educativo muy profundo, para el cual no resulta suficiente una transmutación de modelo. Por el contrario, se requiere de un salto paradigmático que permita ir dejando atrás el modelo vigente.

Bibliografía y otros materiales consultados

- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Blanco Guijarro, R. y Messina Raimondi, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB).
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Prelac: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* N° 1, 174-177. Recuperado el 14 de junio de 2019, de http://sid.usal.es/idos/F8/ART14018/docentes_escuela_inclusiva.pdf
- Camilloni, A. (2018). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación*, 5 (7), 17-32. Recuperado el 14 de junio de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/305701588_Las_metaforas_conceptuales_en_la_construccion_del_discurso_pedagogico
- Carbonelli Sebarroja, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela* (2da ed.). Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J. (2011). Prólogo. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación* (1a ed. 1a reimp.). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Ferreya, H. (coord.) (2016). *Comprender y mejorar la educación secundaria: organización del trabajo docente y desarrollo profesional*. Colección Educación secundaria: sentidos, contextos y desafíos. Vol. 6. Buenos Aires: EDUCC- UNICEF.
- Freire, P. (2012). *El grito manso* (2^{da} ed. 4^{ta} reimp.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). *Orientaciones socio-pedagógicas 2014-2015 para Educación Inicial*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 23 de mayo de 2019, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2014-Docs/OS%20Educacion%20INICIAL%202014-2015.pdf>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento,

Información y Evaluación Educativa (2013). *Documento para la construcción de la autoevaluación institucional*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 14 de junio de 2019, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Auto%20evaluacion%20Institucional.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016). *Lineamientos de la política educativa. Provincia de Córdoba 2016-2019*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 23 de mayo de 2019, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/PNFP/MaterialesCba/2016/Lineamientos-de-la-politica-ed-2016-2019.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2018, 13 de febrero). *La construcción de la autoevaluación institucional*. VIDEO. Recuperado el 19 de junio de 2019, de <https://youtu.be/Dpov6sGXJS4>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2018). *Consejo Escolar de Convivencia (CEC). Un dispositivo para la construcción de la convivencia democrática*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 18 de junio de 2019, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/ConsejoEscolarConvivencia.pdf>

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

Monterroso, A. (1998). *La oveja negra y demás fábulas* (2da ed.) Madrid: Alfaguara. Recuperado el 23 de abril de 2018, de <https://carmelourso.files.wordpress.com/2014/03/oveja-negra.pdf>

Morales, M. (2017 30 septiembre de 2017). En lo cotidiano puede estar lo extraordinario. *Diario El País*. Madrid. Edición on line. Recuperado el 23 de mayo de 2019, de https://elpais.com/cultura/2017/09/29/actualidad/1506695071_041519.html

Observatorio de Innovación Educativa (2017). *Mentoring*. México: Tecnológico de Monterrey.

Recuperado el 19 de junio de 2019, de <https://observatorio.tec.mx/edu-trends-mentoring/>

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa. Las cuestiones cruciales* (1^{era} ed.). Documento básico

XII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Torres, R. M. (2004 a). ¿Qué modelo de formación para qué modelo educativo? *Red Académica*, N°

47, Recuperado el 19 de junio de 2019, de https://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf

Torres, R. M. (2004 b). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Simposio Internacional sobre comunidades de aprendizajes.

Barcelona. Recuperado el 18 de junio de 2019, de http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_es_p.pdf

UNESCO (2005). *Protagonismo docente en el cambio educativo*. Revista Prelac: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe N° 1. Recuperado el 18 de junio de 2019, de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>

Gobierno de la Provincia de Córdoba

Ministerio de Educación

Secretaría de Educación

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Coordinación:

Horacio Ademar Ferreyra

Producción:

María Belén Barrionuevo Vidal

Lectura Crítica:

Biblioteca Pedagógica de Río IV; Biblioteca Pedagógica de San Francisco; Consejería de Estudiantes; Orientación Economía; Equipos Profesionales de Acompañamiento Educativo Cruz del Eje; Educación Sexual Integral; Cooperativismo y Mutualismo Escolar; Lengua y Literatura; Oficio de Estudiante; Ciencias Sociales; Plan de Lectura.

Revisión Previa de Materiales de Innovación:

Doly Sandrone; Analía Reviglio; Marcela Rosales; Fabiana Maldonado; Soledad Martinez; Rubén Batistón; Laura Giménez; Pablo Cabral; César Carballo.

Diseño:

Equipo de Comunicación Institucional y Prensa.



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la
Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional

Noviembre, 2018.

Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios podrán reproducir total o parcialmente lo aquí publicado, siempre y cuando no sea alterado, se asignen los créditos correspondientes y no sea utilizado con fines comerciales.

Las publicaciones de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Secretaría de Educación, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba) se encuentran disponibles en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar>



AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretta

Presidente Provisorio Cámara Legislativa

Dr. Oscar Félix González

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaría de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial

Lic. Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Primaria

Lic. Stella Maris Adrover

Director General de Educación Secundaria

Prof. Víctor Gómez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional

Ing. Domingo Horacio Aringoli

Director General de Educación Superior

Mgter. Santiago Amadeo Lucero

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Prof. Hugo Ramón Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Omar Brene

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Lic. Alicia Beatriz Bonetto

Director General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa

Lic. Nicolás De Mori