

Escuelas Pro-A: entre la innovación y la inclusión en Córdoba

Pro-A Schools: Between Innovation and Inclusión

Agostina Martino López*

María Mercedes Ramírez**

Resumen: En este trabajo nos proponemos analizar el Programa Avanzado de Educación Secundaria en Tecnologías de la Información y la Comunicación (Pro-A) de la provincia de Córdoba desde una mirada histórico-política que retome ciertas discusiones sobre la heterogeneidad, la diferenciación, lo común y la inclusión educativa. Para ello, partimos de una perspectiva que permite analizar políticas de inclusión educativa de acuerdo a “la concurrencia de cuatro elementos: la finalidad, la focalización, los incentivos y el modelo pedagógico-organizacional” (Aguerre en Kravetz, Castro y López, 2017). Describimos y analizamos la política Pro-A en dos dimensiones: por un lado, el formato, la organización escolar y el currículum; y, por otro, el trabajo docente a partir de aportes teóricos. Nos interesa detenernos en el desarrollo del trabajo en los incentivos y el modelo pedagógico-organizacional que presenta Pro-A. Y en las conclusiones, haremos mención sobre la finalidad y la focalización de la política.

Palabras clave: justicia educativa, inclusión, organización escolar, currículum, trabajo docente.

Abstract: In this paper, we aim to analyze the Advanced Program for Secondary Education in Information and Communication Technologies (Pro-A) in the province of Córdoba, from a historical-political perspective that addresses certain discussions on heterogeneity, differentiation, commonality, and educational inclusion. To do so, we start from a perspective that allows us to analyze educational inclusion policies based on “the convergence of four elements: purpose, targeting, incentives, and pedagogical-organizational model” (Aguerre in Kravetz, Castro, & López, 2017:2). We describe and analyze the Pro-A policy in two dimensions: on one hand, the format, school organization, and curriculum; and on the other hand, teacher work based on theoretical contributions. We are particularly interested in examining the development of incentives and the pedagogical-organizational model presented by Pro-A. In the conclusions, we will address the purpose and targeting of the policy.

Keywords: Educational Justice, Inclusion, School Organization, Curriculum, Teacher Work.

Recibido:
20/06/2023
Aceptado:
27/08/2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

* Licenciada en Ciencia Política (Universidad Católica de Córdoba). Argentina.

Docente en Escuela Pro-A Unquillo, Córdoba. Argentina.

agostinamartinol@gmail.com

** Licenciada en Ciencia Política (Universidad Católica de Córdoba). Argentina.

Docente jefa de trabajos prácticos (Universidad Católica de Córdoba). Argentina.

merramirez66@gmail.com

Introducción

En la actualidad existe un consenso respecto a la crítica de la ‘selectividad’ histórica y fundacional de la educación secundaria. En sus inicios, las escuelas normales y los colegios nacionales fueron concebidos como una institución para la distinción y reservada a la clase alta. Es decir, transitar por este nivel tenía implicancias en el capital cultural, político, social y económico de un sector de la sociedad. La selectividad era una herramienta política para la exclusión y la reproducción de la desigualdad.

En nuestro país, desde la recuperación de la democracia en 1983 hasta las leyes que extendieron la obligatoriedad del secundario (Ley Federal y Ley N° 26026), el ingreso creciente de estudiantes puso en tensión la ‘selectividad’. En este sentido, Southwell (2011) afirma que, desde mediados del siglo XX, adquiere características masivas la educación secundaria. Esto puede observarse estadísticamente en un comportamiento ascendente de la matrícula anual nacional. En una lectura general, desde 1960 hasta 2015 la cantidad de estudiantes matriculados en Argentina en el nivel secundario creció casi un 700 %. Por otra parte, al analizar el período más reciente en la provincia de Córdoba, podemos observar que entre 2003 y 2010 la matriculación crece un 4 %, mientras que en el período 2010-2018 crece un 11.8 %¹.

Otra tendencia que tensiona la ‘selectividad’ es la ‘diferenciación’ y ‘heterogeneidad’ creciente de la oferta educativa. Desde los inicios de la creación de la secundaria encontramos, por ejemplo, escuelas técnicas, escuelas con orientación en contabilidad y bachilleratos para la continuación de estudios superiores que atendieron a intereses y necesidades diversas según el contexto histórico-social. Y, desde los años 70, aparecen, crecientemente, ofertas educativas privadas (Southwell, 2011).

En los últimos años, han surgido programas y políticas nacionales y provinciales específicas que atienden a necesidades y problemáticas particulares vinculadas a la escolaridad, principalmente, para promover una mejor calidad de los aprendizajes y garantizar la trayectoria de los estudiantes. En el marco nacional, se desa-

[1] Los datos de la cantidad de matriculados fueron extraídos del documento Estadísticas de la Educación (2018) de la Dirección de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa de la provincia de Córdoba, y de Gutiérrez *et al.* (2018)

rollaron propuestas como los Planes de Mejora Institucional, programa Conectar Igualdad y plan 'FinEs' (Finalización de Estudios Primarios y Secundarios). En la provincia de Córdoba, destacamos el Programa de Inclusión para la Terminalidad Educativa (PIT), un proyecto para la inclusión y retención de jóvenes y adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad en el año 2010. También, el surgimiento del Programa Avanzado en TICs (Pro-A) en 2014 como propuesta de formación especializada con un formato y currículum distinto a las secundarias comunes. Y, recientemente, en 2018, la aprobación del Nuevo Régimen Académico (NRA) de implementación gradual a través de escuelas pilotos con intención de desarrollarse en todo el nivel secundario.

En este contexto, se reactualizan algunos debates e interrogantes en relación con los conceptos de inclusión y justicia educativa sobre qué y cómo se enseña.

En este trabajo nos proponemos analizar el Programa Avanzado de Educación Secundaria en Tecnologías de la Información y la Comunicación (Pro-A) de la provincia de Córdoba desde una mirada histórico-política que retome estas discusiones sobre la heterogeneidad, la diferenciación, lo común y la inclusión educativa.

En este artículo describimos algunos elementos centrales de las escuelas Pro-A y, luego, desarrollamos el análisis de la política en dos bloques. En primer lugar, abordamos aspectos relacionados con el formato, la organización escolar y el currículum. Y, en un segundo momento, examinamos el trabajo docente, sus tiempos, organización y subjetividad en estas escuelas.

Parte del trabajo se nutre de nuestra experiencia de investigación en la Dirección de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa de la provincia, en el marco de un proyecto de la Red Federal de Investigación Educativa realizado por los equipos de Investigación de la Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Chaco y Río Negro, con la coordinación del Área de Investigación de la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la nación. Como resultado de este intercambio, se publica en 2019 el documento 'Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas: 2017-2018', compilado por Landau, Morello y Santos Souza. A su vez, incorporamos en el análisis nuestra experiencia y práctica docente en una de estas escuelas.

Sobre las escuelas Pro-A

En el año 2014, mediante la resolución 136/14 del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, se crean las escuelas Pro-A enriquecidas por otras experiencias “caracterizadas por un formato curricular, donde la trayectoria escolar de los sujetos se constituye en el eje vertebral del proyecto educativo, y una organización institucional que genera nuevos espacios para la práctica docente”. (Res.136/14)

Por otro lado:

Pro-A se inscribe en el contexto de programas y proyectos que, desde su normativa, plantean la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza. De igual modo, buscan promover cambios en relación con el ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes, en pos de fortalecer sus trayectorias escolares, en el marco de la Ley de Educación Nacional 26206/06 y la Ley Provincial 9870/10 que establecen la obligatoriedad de todo el nivel secundario. (Landau, *et al.*, 2019)

En tanto proyecto educativo, busca promover las trayectorias escolares integrales de los estudiantes (desarrollo cognitivo, afectivo-emocional y social) a través de aprendizajes que estimulen la disposición a aprender. El programa prevé, además, un formato organizativo institucional que favorezca el acercamiento de la cultura escolar con las culturas juveniles a través de la integración de lenguajes multimediales a las dinámicas escolares, en un entorno de aprendizaje ligado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Este acercamiento se hace tanto desde una dimensión pedagógica como curricular.

Ahora bien, la organización curricular de Pro-A implica organizar los tiempos y espacios para enseñar y aprender, de una manera distinta, a las escuelas secundarias comunes. Uno de los rasgos característicos del programa es la implementación de la jornada de ‘ocho horas diarias’, es decir, los contenidos y aprendizajes se estructuran en espacios curriculares de cinco horas (acordes a los tiempos básicos del nivel secundario) y, además, las escuelas incorporan tres horas más para

el desarrollo de otros formatos pedagógicos no optativos como Clubes y Talleres orientados a la formación en lenguaje científico, artístico y tecnológico (Landau *et al.*, 2019). Específicamente, en la titulación en Biotecnología, el plan de estudios comprende, anualmente, un tronco común de Formación General, un espacio de Formación Especializada, Taller de Inglés Aplicado y dos Clubes (Robótica y Ciencias y Tecnología). Y, en el caso del Bachillerato en Desarrollo de *Software*, además de la Formación General, se incorporan dos espacios de la Formación Especializada, un Taller de Inglés Aplicado y tres Clubes (Arte, Ciencia y Deporte).

Otro aspecto significativo -experimental al principio e incorporado al Nuevo Régimen Académico (NRA) de la educación secundaria de la provincia- es la diferenciación entre aprendizajes logrados y pendientes. En la fundamentación de la política, esto se relaciona con los tiempos del aprender del estudiante y con reivindicar la importancia de acreditar aprendizajes enteros, a diferencia de la modalidad del promedio tradicional. De esta manera, está presente la centralidad de la trayectoria del estudiante y la posibilidad de lograr aprendizajes de modos heterogéneos. Esto tiene su correlato en el 'régimen de promoción' escolar, en tanto las trayectorias en el Primer Ciclo son cicladas, lo que significa que recién en tercer año se analiza si el alumno/a está en condiciones de pasar al ciclo siguiente o debe repetir el año porque no ha logrado alcanzar los aprendizajes propuestos.

En cuanto al carácter del programa y el grado de inclusión que persigue, podríamos decir que se enmarca en un lugar complejo entre lo 'universal' y lo 'focalizado' (siguiendo la clasificación que utilizan Kravetz, Castro y López, 2017), centrándose más en lo segundo. Si bien la política no está pensada para el total de la población escolar sino que se presenta como una alternativa más dentro de la formación secundaria especializada² que ya existe en la provincia, no existe, en principio, alguna selección previa de los estudiantes que pueden formar parte del programa, más que la existencia de cierto interés por la programación y las TIC. De este modo, si el número de estudiantes interesados/as excede el que puede ser cubierto por la institución escolar, se realiza un sorteo entre los inscriptos.

[2] En relación con la oferta educativa, las escuelas secundarias de Córdoba se distinguen de acuerdo al plan orientado (diez especialidades) o técnico (diecinueve tecnicaturas). También, cuentan con distintas modalidades: la común, en contextos de encierro y hospitalarios, y la de jóvenes y adultos.

Formato, organización escolar y currículum

Un primer aspecto de la organización escolar es el establecimiento de una jornada completa de ocho horas. En este período, se incluyen los tiempos para el recreo, desayuno, almuerzo y merienda dentro de la institución. Y también se contemplan tiempos para el aprendizaje a través de otros formatos que son parte de la currícula: las tutorías, los talleres y los clubes. De esta manera, siguiendo a Terigi (2010), estas modificaciones plantean ciertas rupturas respecto del tiempo estandarizado y homogeneizante para la actividad escolar en el aula como para los tiempos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, es decir, quiebran la ‘monocromía escolar’.

Por otro lado, el programa Pro-A también rompe con el formato preestablecido para nivel secundario de materias divididas en ‘horas cátedra’ de cuarenta minutos, al contemplar que los espacios curriculares que se dictan por la tarde (pos almuerzo), adopten el formato de una hora reloj cada uno. Estos espacios son los que cuentan con tres horas cátedras semanales y se busca, de este modo, por un lado, acortar el tiempo que los y las estudiantes pasan con una misma asignatura (al reducir el tiempo de ochenta a sesenta minutos) y, por otro lado, ‘aprovechar’ mejor el tiempo al tener dos veces a la semana clases de sesenta minutos en lugar de trabajar con horas de cuarenta minutos.

En relación con los formatos pedagógicos presentes en estas escuelas, destacamos su diversidad: asignaturas, clubes, talleres, y también proyectos institucionales, interdisciplinarios e intercurios. De alguna manera, se promueven y exploran otros modos de enseñar-aprender al considerar “trayectorias escolares integrales de los estudiantes, que no solo atiendan a su desarrollo cognitivo sino también afectivo-emocional y social” (Res.136/14). Asimismo, “los docentes buscan promover el trabajo con el aula virtual durante la jornada escolar para evitar el desarrollo de tareas fuera de su horario, de manera de no asignarles actividades que invadan el espacio particular en sus hogares” (Landau *et al.*, 2019).

A partir de la centralidad del estudiante y sus trayectorias, también se fijan espacios y tiempos para su seguimiento y monitoreo. Así, las ‘tutorías’ funcionan como apoyo y fortalecimiento de la enseñanza que se ponen a disposición de los estudiantes, pero también puede fijarlas el docente de acuerdo con su observa-

ción y diagnóstico. Todos los docentes de los espacios curriculares básicos cuentan con una hora cátedra institucional semanal dedicada a las tutorías.

Por otra parte, se adopta una perspectiva según la cual los estudiantes tampoco aprenden del mismo modo, es decir, se reconocen los tiempos contingentes y heterogéneos de aprendizaje de cada uno. En tal sentido, la distinción entre 'aprendizajes logrados' y 'pendientes' se encuentra relacionado con las 'cronologías del aprendizaje' (Terigi; 2010) de los estudiantes. Si no se aprende en los mismos tiempos, aquellos que cuentan con aprendizajes no-logrados, se toman como pendientes de ser aprendidos y durante el ciclo lectivo anual se pueden recuperar en varias oportunidades. Y la recuperación de los contenidos y aprendizajes pendientes no necesariamente debe darse a través de un instrumento 'formal' de evaluación (lección oral o evaluación escrita), sino que el docente puede validar su logro a partir de otras evidencias de aprendizaje, como la observación del desempeño y participación del alumno/a durante las clases o en el espacio de tutorías.

Por consiguiente, la acreditación y promoción de los estudiantes se evalúa sobre la base de los aprendizajes y no de los espacios curriculares como un bloque. Esto significa que, por ejemplo, en los días de coloquio, no rinden el espacio curricular completo sino solo lo pendiente, es decir, aquellos aprendizajes que no alcanzaron según lo previsto en la planificación de la materia. En definitiva, no hay plazos estrictos ni cerrados en tanto se flexibiliza y extiende el período de enseñanza-aprendizaje.

Además, la calificación final de cada estudiante para cada espacio curricular no resulta de un promedio entre las diferentes calificaciones que logró durante el año, sino de una ponderación individual que realiza cada docente para cada estudiante al tener en cuenta varios aspectos significativos en el aprendizaje de su materia que aparecen especificados en su planificación anual, la trayectoria y evolución del estudiante a lo largo del año, su trabajo áulico, entre otros.

Otra diferencia con respecto a la escuela común, y que comenzó a implementarse como política de reforma en algunas escuelas de formación común de la provincia a modo de prueba desde hace más de dos años (al igual que la distinción entre aprendizajes logrados y pendientes), es que la aprobación de las evaluaciones se logra con siete puntos y no con seis, como era tradicionalmente.

Estas definiciones se vinculan con los aportes de Dubet (2005) cuando analiza qué es una escuela justa e inclusiva:

La igualdad de oportunidades debe ponderarse por un principio de garantía común, por la creación de un bien escolar compartido por todos, independientemente del éxito de cada uno. Antes de que comience la selección meritocrática, una escuela justa debe ofrecer un bien común, una cultura común, independientemente de las lógicas selectivas.

Podemos identificar, en el caso de las escuelas Pro-A, un interés por disminuir las desigualdades de éxito entre los estudiantes, que todos logren apropiarse de un bien cultural común, sin que algunos queden relegados durante su trayectoria por el nivel.

Otro aspecto que analizamos es la incorporación de las TIC en el currículum y en las prácticas pedagógicas. En el informe de Landau *et al.* (2019) se menciona que los docentes pueden desarrollar estrategias al utilizar diversos recursos tecnológicos que, según los propios protagonistas, identifican con ‘escapar’ de las estructuras rígidas del sistema educativo tradicional. Sin embargo, esto se encuentra matizado en cuanto a cómo se garantizan las condiciones y recursos en cada escuela en particular. Por este motivo, el desarrollo de las actividades en cada materia, a veces, se encuentra obstaculizado en aquellos casos donde el equipamiento y la infraestructura es limitada.

En las escuelas Pro-A, el sentido que asumen las TIC en los procesos de enseñanza implica concebir no solo a lo pedagógico, lo disciplinar y lo tecnológico como elementos complementarios, sino que debe comprenderse dicha inclusión en las estrategias de enseñanza y aprendizaje como genuina y significativa. Esto es, que no sea reproductora de estrategias didácticas tradicionales a través de herramientas digitales (TV, aplicaciones, diapositivas), sino que se busca que el estudiante transforme su relación con el aprendizaje mediante el uso de las tecnologías.

Por último, revisamos elementos del currículum de las escuelas Pro-A. En ellas se dictan materias específicas que dependen de la formación especializada. En el caso de la formación en ‘Desarrollo de *Software*’ encontramos, entre las asignaturas de 1º año, además de los espacios que comparte con la escuela común:

Entornos Digitales, Sistemas Operativos y *Software* de Aplicación, Taller de Inglés Aplicado, y los Clubes de Ciencias, Deportes y Arte.

Podríamos decir, con Viñao (2006), que a partir de este particular diseño del currículum y una organización escolar que presenta varias diferencias con respecto a la escuela común, Pro-A busca generar una particular y novedosa 'cultura escolar'. Tal como lo plantea este autor:

Las disciplinas, materias o asignaturas son una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar. Muestran su poder creativo. Poseen, además, su propia historia. No son, pues, entidades abstractas con una esencia universal y estática (...). Son, así vistas, organismos vivos. Y al mismo tiempo, espacios de poder, de un poder a disputar. Espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias. (pp 75-76)

La estructura de la escuela media dispone de un currículum fuertemente clasificado y establece límites entre espacios curriculares (Terigi, 2008b) y saberes separados en forma de gajos o ramas de enseñanza (Southwell, 2011). Si bien Pro-A no fija cambios en este patrón organizativo de la escuela, vemos que la incorporación de espacios obligatorios como clubes y talleres intenta modificar parte de este pilar tradicional de la secundaria.

Estos espacios se piensan siempre integrados a las materias de la especialidad y de la formación general, y pretenden romper con los formatos tradicionales al incorporar otras modalidades de trabajo que, si bien existen en el diseño curricular, en el caso de estas materias se espera que sean parte de la planificación y no una opción que puede o no tomar el o la docente. Nos referimos a formatos como: taller, laboratorio, proyecto, entre otros. Por otro lado, en Pro-A se alienta el trabajo interdisciplinario y los proyectos intercurros, algo que suele ser bastante difícil de lograr en la modalidad secundaria común. Por esta razón, todos los docentes cuentan con una hora cátedra extra para dedicar al trabajo en equipos en el nivel institucional, para formación docente o para la planificación y desarrollo de proyectos conjuntos que involucren a dos o más espacios curriculares.

Southwell (2011) también nos plantea ‘desordenar’ el formato escolar tradicional a través de modalidades alternativas que puedan “diferenciarse en pos de una población particular, pero sin dejar de entregar una certificación común, con el fin de no establecer diferencias de acreditación con el resto del sistema”. De esta manera, la diferenciación se realiza con la idea de garantizar el derecho a una educación pública de calidad.

En definitiva, notamos que el ‘modelo pedagógico-organizacional’ se modifica, se flexibilizan los tiempos, se diversifican los espacios y formatos y se logran trayectorias educativas personalizadas. A su vez, las TIC implican una modificación en la organización pedagógica del aula y el uso de las mismas nos permite pensar en el concepto de ‘aula aumentada’ (Caverzacio *et al.*, 2019) como espacio virtual que amplía los límites físicos de la clase, complementa el presencial y ofrece la posibilidad a que cada estudiante pueda hacer un recorrido más personalizado, a la vez que flexibiliza los tiempos de trabajo para que el estudiante resuelva la clase al poder volver a ella cuantas veces sea necesaria.

Trabajo docente

En relación con el trabajo docente, resulta significativo referirnos al proceso de selección docente ya que mantiene diferencias respecto a la modalidad general y habitual. En este sentido, para los cargos y horas docentes, en lugar de asignarse a través de un régimen de puntajes incrementales -donde se considera la antigüedad, los cursos y la formación pedagógica, entre otros- se logró instalar una modalidad selectiva y específica de acuerdo al perfil requerido. Esto se realiza a través de distintas etapas que incluyen una entrevista y evaluación cualitativa de la formación docente.

Asimismo, implica un trabajo inicial y no remunerado por parte del docente que está interesado en ingresar en alguna de estas escuelas experimentales. En primer lugar, presenta un proyecto pedagógico previo que consiste en un modelo de planificación de la(s) asignatura(s) para la(s) que se inscribe con mediación de las TIC que, de ser aprobado, permite la participación en un curso virtual. Y luego, una vez aprobada esta instancia, los docentes cursan una capacitación brindada por el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP). Por último, se establece una entre-

vista personal entre el docente y una comisión³ encargada de la selección (Landau *et al.*, 2019).

De este modo, se busca generar que los y las docentes que ingresan al programa lo hagan por deseo de pertenecer a un proyecto conjunto, y no por el simple hecho de ‘sumar horas cátedra’. Por esto, podríamos decir que este es otro de los elementos que contribuye a crear una cultura escolar particular, en los términos de Viñao (2006).

Otro aspecto se relaciona con los recursos que cuentan los docentes en este programa. Por un lado, destacamos la existencia y disposición de ‘horas institucionales’ por parte de los profesores. Específicamente, se disponen dos horas para trabajo en tutorías y en capacitaciones que surgen de la coordinación general de Pro-A o bien de la escuela. Por otro lado, se fomenta el uso de recursos tecnológicos (materiales, programas, aplicaciones y *softwares*), y en algunas sedes se dispone de condiciones de infraestructura (espacios y conectividad) para facilitar su utilización. Es decir, lo que observamos es que el aprovechamiento de las TIC es relativo a la localidad donde funciona la escuela y de la infraestructura desarrollada por la provincia en cada sede.

En otra dirección, respecto al perfil docente y aspectos vinculados a una subjetividad emergente, analizamos cómo se configura el trabajo en Pro-A como diferenciación y alternativa al modelo de escuela tradicional. En relación con ello, una de las críticas que encontramos en Terigi (2008b) respecto al trabajo docente en secundaria se vincula con la designación por horas cátedras, en función de su especialidad disciplinar y la consecuente escasa concentración de horas docentes en una misma institución. Estas cuestiones dificultan la posibilidad de contar con docentes que acompañen pedagógicamente un curso y se responsabilicen de la trayectoria del grupo. Este elemento en Pro-A trata de paliarse con la generación de una cultura institucional que fomente el sentido de pertenencia de docentes, estudiantes y autoridades escolares, al promover el trabajo interdisciplinario e intercursos y buscar la conformación de una comunidad educativa.

[3] En los primeros años de funcionamiento del programa, esta comisión estaba integrada por un representante de la Coordinación del Programa, un miembro de la Dirección General de Educación Secundaria (DGSEC) y un representante del gremio de la Unión de Educadores de la provincia de Córdoba (UEPC). Desde febrero de 2018, el gremio UEPC deja de participar de esta instancia de evaluación (Landau *et al.*, 2019).

Pero los problemas que señala Terigi en torno a la fragmentación de las horas y cargos docentes persiste en Pro-A, dado que difícilmente un mismo docente (a excepción de quienes dictan los espacios curriculares de la especialidad) logrará acumular una cantidad de horas cátedra que le permita no tener que trabajar en otra u otras escuelas.

Por otro lado, otro elemento que nos interesa analizar sobre el perfil y subjetividad docente se relaciona con la emergencia de un docente emprendedor-innovador. Al seguir los aportes del documento compilado por Landau *et al.* (2019), aparece un ‘docente emprendedor o empresario de sí mismo’, concepto que retoma ideas de Feldfeber (2007), donde son los mismos trabajadores en su condición de libres, emprendedores y creativos, quienes regulan sus opciones laborales y buscan mejores alternativas individualmente. En consecuencia, los docentes se capacitan, buscan mejorar su puntaje, mejorar su desempeño y cumplen con los requisitos del mercado que le permiten acceder y ascender laboral y profesionalmente. Para el análisis también resulta interesante el aporte de Laval y Dardot (2013) al pensar la racionalidad neoliberal como la producción de un sujeto empresarial y el emprendimiento como forma del auto-gobierno. En nuestra práctica, nos plantea interrogantes respecto a la promoción de esta ética emprendedora y de responsabilización individual en el mantenimiento del trabajo como tendencia neoliberal en el plano educativo.

Como corolario de este proceso, observamos que la idoneidad y competencia garantizada históricamente a través de la titulación (Alliaud, 1993), no alcanza ni es suficiente en el proyecto de escuelas Pro-A. La matriz burocrática se pone en tensión y ahora, además, los docentes deben alcanzar y demostrar capacidades y habilidades individuales que revaliden su formación. En este marco, se observa una autoexigencia de actualización constante por parte de los mismos docentes, en tanto señalan no querer estar por debajo de las expectativas y demandas que requiere una enseñanza atravesada por las nuevas tecnologías. De tal modo, el perfil de los docentes se constituye no solo a partir de la búsqueda de profesionales especializados en la formación que el programa experimental propone, sino que la misma práctica renueva y motiva la capacitación constante.

Tal como se afirma en Landau *et al.* (2019):

(...) tanto las capacitaciones como las horas dedicadas a la escuela no son vivenciadas como una carga, sino con dedicación y compromiso, en tanto entusiastas de la política (...). Los profesores de Pro-A destacan elegir

pertenecer y permanecer en la escuela, desde un lugar activo de construcción y reconfiguración en un proceso relacional con la política y no en tanto obligación o imposición.

En definitiva, observamos que respecto al ‘modelo pedagógico-organizacional’ se construyen nuevos perfiles docentes acordes al programa con énfasis en las TIC y la necesidad de un rol docente tutor que, a través de distintas herramientas, realice un seguimiento pedagógico personalizado de las trayectorias de sus estudiantes. Por otra parte, la ruptura con el modelo burocrático-tradicional de ingreso docente en las escuelas Pro-A brinda oportunidades para el ingreso de personal sin mucha antigüedad y pone en tensión el sistema de puntaje habitual. Asimismo, notamos que existe, igualmente, una desregulación e inestabilidad del trabajo en cuanto los docentes aún siguen siendo nombrados como interinos.

Conclusiones

En sus orígenes, la escuela secundaria era selectiva en términos de que no todos podían acceder a ella. La sanción de la Ley de Educación Nacional 26206 (2006) fue fundamental en la extensión de la obligatoriedad en todo el nivel secundario. Las modificaciones en los marcos normativos nacionales reconocen a los estudiantes como sujetos de derechos y los debates surgen en términos de desnaturalizar la desigualdad histórica del sistema educativo, y frente al desafío de lograr la finalización de los estudios secundarios además de garantizar trayectorias con aprendizajes significativos.

En este trabajo analizamos las escuelas Pro-A como una política que explora una nueva modalidad escolar que permita una mejor calidad de los aprendizajes y mejore la trayectoria de los estudiantes con una propuesta de formación especializada. En el desarrollo, seleccionamos dos dimensiones que condensan aspectos innovadores en relación con el resto de las escuelas secundarias comunes: por un lado, ‘el formato, la organización escolar y el currículum’ y, por otra parte, ‘el trabajo docente’.

A su vez, partimos de una perspectiva que pudiera superar la falsa dicotomía entre diversidad y unidad del sistema educativo, al incorporar aportes teóricos sobre la inclusión y la justicia educativa.

En cuanto a la finalidad del programa, observamos la centralidad en acompañar pedagógicamente la trayectoria escolar, mejorar la calidad de la enseñanza, articular la cultura escolar con las culturas juveniles a través de las TIC y generar nuevos espacios y formatos para la práctica docente. Respecto a la focalización, dijimos que podemos identificarla más como una política focalizada que se presenta como una alternativa más dentro de la formación secundaria especializada, con ciertas particularidades en su formato y régimen escolar.

Algunos elementos destacables de la política que modifican el ‘modelo pedagógico-organizacional’ y aportan ‘incentivos’ para los actores de la comunidad educativa se encuentran en el reconocimiento de horas institucionales para docentes, espacios adecuados y habitables para una jornada de ocho horas, garantizar el almuerzo y meriendas para la comunidad educativa, docentes permanentes e identificados con la institución y el proyecto institucional de Pro-A (esto implica reducir la cantidad de ‘docentes-taxi’), horas de tutorías disponibles e institucionalizadas para acompañar las trayectorias de los estudiantes que presenten ciertas dificultades en el proceso de aprendizaje, la evaluación por aprendizajes logrados y no por una calificación numérica o por promedios, formatos más flexibles que integren una dimensión procesual de la enseñanza-aprendizaje y recursos tecnológicos que integran las TIC para garantizar aprendizajes significativos.

Esto último, y la generación de espacios adecuados, se logra solo en parte y particularmente en algunas sedes, sobre todo en aquellas que ya llevan más tiempo desde su surgimiento, ya que la mayoría de sedes ‘nuevas’ funcionan en espacio escolares ‘prestados’ a otras instituciones locales, o en otros espacios cedidos por los municipios de los lugares donde se asientan. Y, por este motivo, no todas las escuelas cuentan con la misma disponibilidad de recursos e infraestructura.

Ahora bien, ¿cómo se posiciona Pro-A respecto al resto de las ofertas educativas? En este sentido, podríamos decir que sí existen diferencias en cuanto a lo que Pro-A ofrece en términos formativos y también materiales respecto de las escuelas ‘comunes’. Por un lado, ofrece una formación especializada desde primer año en campos de gran demanda laboral dentro de la provincia de Córdoba. Asimismo-

mo, brinda posibilidades de apoyo y acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes en espacios que se encuentran dentro de la institución (las tutorías).

A su vez, los procedimientos de selección docente aseguran, en parte, contar con docentes comprometidos con la escuela, que desde el principio piensan y plantean proyectos y planifican pensando en las particularidades de la escuela y de sus estudiantes. En este sentido, podríamos decir que, si algo puede enseñarle Pro-A al resto de las ofertas educativas comunes, es que es esencial generar mecanismos que permitan hacer un seguimiento personalizado de las trayectorias escolares de los estudiantes y el acompañamiento para lograr procesos de inclusión dentro de la escuela.

Finalmente, el desafío pendiente podemos plantearlo en términos de qué aspectos ‘innovadores’ de Pro-A, como escuelas experimentales, pueden orientar las modificaciones en el resto de las escuelas secundarias desde una perspectiva inclusiva y cómo se avanza hacia una ‘igualdad de la oferta educativa’ (Dubet, 2005), ya que si bien las escuelas no son iguales entre sí, cómo se proponen ofertas heterogéneas y diversas que dialoguen con el objetivo de mayor justicia escolar sin producir desigualdades en relación con la oferta.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/I*. Centro Editor de América Latina S.A.
- Caverzacio, L., Amuchástegui, A., Cuello, S., Diaz, F., Jarchum, P., Nieto, P. y Pelláez Zanatta, C. (2019). *Clase II: La incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza. Práctica Docente I. Formación docente complementaria - Profesorados y Formaciones Pedagógicas*. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28(99), 444-465. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200008>
- Gutiérrez, G. (Ed.). (2018). *La escuela secundaria en Córdoba: análisis de sus logros y desafíos: 2003-2017*. Alaya Servicio Editorial y Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2018/12/Documento-Secundaria-2013-2017-ICIEC-UEPC-Digital.pdf>

- Kravetz, S., Castro, A. y López, V. (5-6 de octubre de 2017). *Las políticas de Inclusión Educativa. Sentidos construidos en el marco de tres experiencias: Argentina, Brasil y Uruguay (2003-2010)*. X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) "Educación: derecho social y responsabilidad estatal". UNC. Córdoba, Argentina.
- Landau, M., Morello, P. y Santos Souza, A. (Ed.). (2019). *Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas: 2017-2018*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/innovacion-ed-secundaria-web-27-09.pdf>
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Ministerio de Educación (2014). Resolución 136/14. Gobierno de la provincia de Córdoba.
- Ministerio de Educación. (2018). *Estadísticas de la Educación 2018*. Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. Córdoba: Área de Estadística e Información Educativa.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Revista Práxis Educativa*, 6(1), 67-78. Universidade Estadual de Ponta Grossa. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v6i1.0006>
- Terigi, F. (2008a). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común en G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Del Estante Editorial. <https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf>
- Terigi, F. (2008b). Los cambios de formato en la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 1(29), 63-71. Flacso Argentina. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/29-dossier-Terigi.pdf>
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía en G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *Educación: saberes alternados* (pp. 99-110). Del Estante Editorial.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.

Cita sugerida: Martino López, A. y Ramírez, M. M. (2023). Escuelas Pro-A: entre la innovación y la inclusión en Córdoba. *Investiga+*, 6(6), 84-99. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/6>