



Espacios en blanco. Serie indagaciones  
ISSN: 1515-9485  
ISSN: 2313-9927  
revistaespaciosenblanco@gmail.com  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de  
Buenos Aires  
Argentina

## Formación en ejercicio con medios digitales, condiciones institucionales y organización del trabajo docente en el nivel secundario desde la experiencia del plan “Escuelas de Innovación”

**Marchetti, Braian**

Formación en ejercicio con medios digitales, condiciones institucionales y organización del trabajo docente en el nivel secundario desde la experiencia del plan “Escuelas de Innovación”

Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol. 2, núm. 33, 2023

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384573764003>

**DOI:** <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-367>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

## Formación en ejercicio con medios digitales, condiciones institucionales y organización del trabajo docente en el nivel secundario desde la experiencia del plan “Escuelas de Innovación”

In-service training with digital media, institutional conditions and organization of teaching work at the secondary level from the experience of the "Escuelas de Innovación" plan

*Braian Marchetti*  
*Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina*  
 bmarchetti@mdp.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-367>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384573764003>

Recepción: 06 Octubre 2022  
 Aprobación: 24 Noviembre 2022

### RESUMEN:

Las políticas de formación docente en ejercicio han tomado a lo largo de los años distintos formatos, modalidades, contenidos, y estrategias de enseñanza. En todos los casos, el fin último radica en generar acciones formativas que puedan permear luego en la transformación o la mejora de las prácticas docentes. Para ello, algunas de estas propuestas proyectan acciones vinculadas con las instituciones educativas en las que los docentes capacitados se desempeñan.

En este trabajo se recupera la experiencia formativa dedicada a la inclusión digital del plan “Escuelas de Innovación” (2011-2015), a fin de indagar sobre su estrategia de replicabilidad y de construcción de espacios de socialización de su propuesta entre colegas dentro de las instituciones. El análisis se centra en las tensiones y problemáticas ocurridas en torno a la posibilidad de generar estas instancias colectivas a partir de las características de la organización escolar y las condiciones del trabajo docente en el nivel secundario.

**PALABRAS CLAVE:** formación docente en ejercicio, medios digitales, organización escolar, trabajo docente, Escuelas de Innovación.

### ABSTRACT:

Over the years, in-service teacher training policies have adopted different formats, modalities, content, and teaching strategies. In all cases, the ultimate goal lies in generating training actions that can later permeate the transformation or improvement of teaching practices. For this, some of these proposals project actions linked to the educational institutions in which the trained teachers work.

In this work, the training experience dedicated to the digital inclusion of the "Escuelas de Innovación" plan (2011-2015) is recovered, in order to investigate its strategy of replicability and construction of socialization spaces of its proposal among colleagues within the schools. institutions. The analysis focuses on the tensions and problems that have occurred around the possibility of generating these collective instances based on the characteristics of the school organization and the conditions of teaching work at the secondary level.

**KEYWORDS:** in-service teacher training, digital media, school organization, teaching work, Escuelas de Innovación.

### INTRODUCCIÓN

Las políticas públicas de formación docente en ejercicio forman parte importante de las políticas educativas. Cuando se habla de formación en ejercicio se hace referencia a las políticas formativas dirigidas a aquellos docentes que ya se encuentran en el ejercicio de su profesión y participan de manera simultánea en instancias de formación (Birgin, 2012). En función del posicionamiento que tome el Estado sobre las acciones, contenidos y finalidades de las políticas formativas, es posible observar la presencia de distintas perspectivas desde las cuales se ha afrontado la formación de los docentes.

Durante las últimas décadas se profundizó en América Latina la tendencia a la expansión de modelos de inclusión tecnológica. En Argentina, el lanzamiento del Programa Conectar Igualdad (PCI) en 2010,

significó un antes y un después en la magnitud de las iniciativas que se habían desarrollado hasta ese momento destinadas al equipamiento de estudiantes, docentes e instituciones y la promoción de la alfabetización digital. Estas políticas fueron acompañadas por instancias de formación docente en el uso e inclusión de medios digitales en educación. Entre los años 2011 y 2015 Escuelas de Innovación (EI) tuvo lugar como un plan que acompañó al PCI en el desarrollo de acciones de formación docente en ejercicio destinadas a favorecer la inclusión de medios digitales y especialmente el uso de las netbooks del PCI en el aula de la escuela secundaria.

En una investigación mayor (Marchetti, 2021) se ha indagado sobre la experiencia del proceso inédito que generó el PCI para la formación docente a fin de recuperar aquellos aspectos que resultaron innovadores y positivos e identificar aquellos que son necesarios de ser repensados en pos de continuar el camino de la inclusión digital educativa. Con una metodología cualitativa e interpretativa el estudio se realizó sobre las políticas de formación docente en ejercicio con inclusión de medios digitales a partir de lo realizado por EI.

En este trabajo se recupera una selección de los hallazgos de la investigación mencionada con el objetivo de analizar la conexión existente entre las propuestas formativas y los contextos institucionales y laborales docentes del nivel secundario desde la experiencia de EI. Se toma como punto de partida el hecho de que el fin último de las acciones formativas radica en intervenir sobre la transformación o la mejora de las prácticas docentes. Para ello algunas de estas propuestas proyectan acciones vinculadas con las instituciones educativas en las que los docentes capacitados se desempeñan. En definitiva aquí se propone analizar de qué manera ocurren estas acciones posteriores en las instituciones y qué dificultades aparecen en su desarrollo.

La organización interna del trabajo comienza con una presentación de las características de la oferta formativa en ejercicio con tecnologías y de EI en ese contexto. Continúa con la descripción de los aspectos metodológicos que permitieron llevar adelante la investigación, para luego realizar un análisis sobre los alcances y limitaciones de la estrategia de replicabilidad de EI en el contexto institucional del nivel secundario y del trabajo docente. Por último, a modo de conclusión, se sintetizan los hallazgos de la investigación y se proponen lineamientos de trabajo para la construcción de futuras propuestas formativas.

## FORMACIÓN DOCENTE EN EJERCICIO CON TECNOLOGÍAS: EL PLAN ESCUELAS DE INNOVACIÓN (2011-2015)

Al estudiar a la formación docente en ejercicio Alliaud y Vezub (2014) identifican una serie de características que la componen. Dentro de ellas las autoras señalan que en los países con estructura federal convive una oferta organizada por diversos niveles de gobierno, centrales y locales y una multiplicidad de instituciones que desarrollan actividades de formación permanente. Además, en relación con los modelos y enfoques de la formación, las autoras señalan que se caracterizan por su heterogeneidad al tiempo que convive una modalidad de cursos más tradicionales centrados en la actualización de contenidos, con otros que proponen la reflexión y transformación de las prácticas.

Estas características señaladas por Alliaud y Vezub (2014) son posibles de ser identificadas para el caso argentino en el marco de desarrollo del Programa Conectar Igualdad (PCI). A partir de su lanzamiento el Estado recuperó una centralidad indiscutible en materia de formación docente con el diseño y financiamiento de políticas orientadas a posicionarse como el garante de la superación de la brecha digital de acceso y uso por parte de estudiantes y docentes. Esto llevó a la construcción de una multiplicidad de líneas de formación docente en ejercicio elaboradas a nivel nacional y local por el Ministerio de Educación de la Nación y los Institutos de Formación Docente públicos y privados, que convivieron con iniciativas propias de las jurisdicciones provinciales, de las universidades nacionales, fundaciones y empresas privadas.

Esta heterogeneidad propia de la oferta de la formación docente en ejercicio vio su máxima expresión en el ámbito de la inclusión de las tecnologías, en el momento en que la proliferación de propuestas formativas surgidas con el PCI permitió que pasen a integrar parte importante de la oferta formativa. Por lo tanto es

posible señalar que las propuestas de formación docente en ejercicio con inclusión de medios digitales que surgieron a partir de 2010 se incorporaron a una oferta que ya era heterogénea.

En ese contexto se inserta Escuelas de Innovación (EI), un plan de capacitación docente de alcance nacional creado por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) en el marco del PCI en el año 2011. EI dirigió sus esfuerzos a la capacitación de profesores y equipos directivos para escuelas secundarias públicas con los objetivos de fomentar y mejorar el uso de las tecnologías en las prácticas de enseñanza y la gestión institucional. Para llevar adelante sus objetivos el plan realizó acciones de formación presencial y acompañamiento online a distintos actores educativos, elaboró materiales con propuestas didácticas, documentó la experiencia a través de informes de evaluación y evaluó la implementación en cada una de las localidades para todas las áreas de trabajo.

A partir del trabajo con docentes, equipos directivos y equipos de gestión del PCI en las distintas jurisdicciones, la estrategia del plan consistió en generar un trabajo sustentable para que la propuesta perdure una vez terminada la intervención presencial, replicable, a fin de que los actores lleven adelante la propuesta en otras escuelas de la jurisdicción y escalable para que la propuesta se extienda a un mayor número de jurisdicciones. La replicabilidad de la propuesta cobra especial interés en este trabajo en tanto permite indagar que sucedía en las escuelas al momento en que los docentes capacitados por EI pretendieran cumplir con una de las premisas del plan y llevar adelante instancias de socialización de lo aprendido con sus colegas.

Braun et al. (2017) prestan especial atención al contexto de puesta en acto de las políticas educativas y sostienen que las políticas están íntimamente conformadas e influenciadas por factores específicos de las escuelas. La propuesta de los autores entiende a la política como “un proceso diverso, discutido y/o sujeto a interpretación, cuando es puesta en práctica en formas originales y creativas dentro de las instituciones y de las aulas” (p. 46). Este enfoque ubica a los docentes y otros trabajadores de la educación como actores clave en el proceso de las políticas, así como destaca la importancia de los contextos en los que las políticas se ponen en práctica, atendiendo a determinadas condiciones materiales, diferentes recursos y en relación con determinados problemas. Desde este marco analítico, surgen los interrogantes sobre cuáles fueron los resultados de la estrategia de replicabilidad de EI y con qué contexto se encontraron los docentes capacitados y las instituciones en las que trabajaban al momento de replicar lo aprendido.

## MARCO METODOLÓGICO

La investigación mayor de la que se desprende este trabajo (Marchetti, 2021) se define como cualitativa e interpretativa (Denzin y Lincoln, 2011) y en su desarrollo metodológico se trabajó con una variedad de técnicas de recolección de información, entre ellas la realización de entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1994; Robles, 2011) y el análisis documental (Rapley, 2014). Las voces y prácticas de los sujetos entrevistados que intervinieron en los procesos de diseño y puesta en acto del PCI y EI fueron abordadas desde el enfoque narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Porta y Flores, 2017). En distintas etapas se buscó interpretar dicha experiencia de política de formación en ejercicio desde su planificación y diseño hasta su puesta en acto en los establecimientos educativos. Abordar el estudio de un plan de capacitación docente nacional como Escuelas de Innovación (EI), implicó acercarse a aquellos sujetos que formaron parte protagonista del plan en las instancias de decisión del mismo, de sus coordinaciones, equipos de capacitación y docentes capacitados. En pos de profundizar la indagación, la investigación contempló el acercamiento a una jurisdicción en específica en la que EI desarrolló sus acciones. La elegida por el desarrollo de sus políticas en materia de inclusión digital, reconocida por los propios integrantes de EI en las entrevistas, fue la provincia de Mendoza. Allí se realizaron entrevistas a miembros del equipo de gestión provincial educativa y a docentes que participaron en las capacitaciones del plan.

Se optó por la realización de entrevistas semi-estructuradas (Kvale, 2011) para las cuales, a partir de su carácter semiflexible, resultó imprescindible la construcción de una guía de entrevista utilizada para

asegurarse de que los temas claves sean explorados, no desde un protocolo estructurado sino desde una lista de áreas y preguntas generales que deben cubrirse (Taylor y Bogdan, 1994). Es por ello que previamente a cada entrevista de la investigación se construyó una guía de preguntas adaptada para cada grupo de actores entrevistados, según su rol y experiencia en relación al objeto de estudio. La totalidad de las entrevistas fueron llevadas a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la ciudad de Mendoza en cinco etapas, entre noviembre de 2017 y julio de 2019. Para ese momento los entrevistados ya habían culminado su desempeño en los cargos de gestión por los cuales fueron entrevistados.

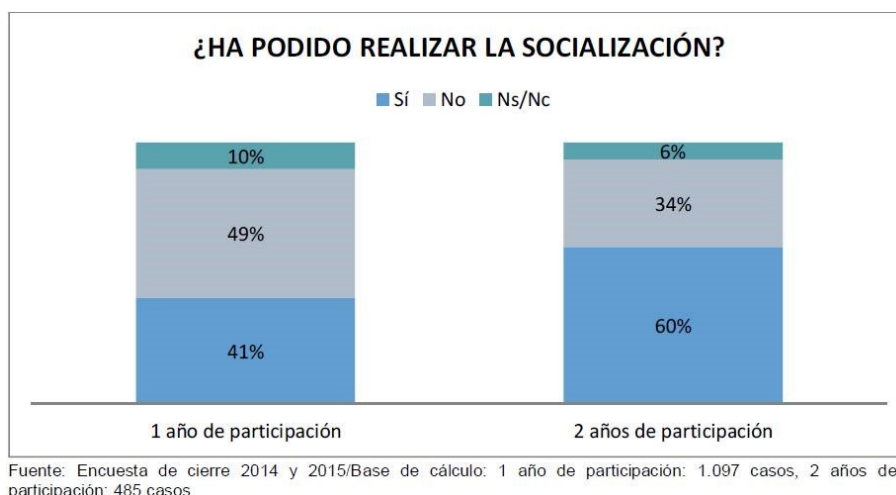
Distintas tareas realizadas durante el trabajo de campo fueron otorgándole validez al proceso de investigación mediante la grabación del audio de las entrevistas, su desgrabación, y la posterior lectura y validación por cada participante. Además a los entrevistados se les brindó un consentimiento informado que firmaron permitiendo el uso de sus relatos e historias para fines científicos. Los entrevistados aparecen mencionados como sujetos, en tanto se desempeñaron como sujetos de estudio a partir de su rol de toma de decisión en la definición y participación de las políticas educativas y se han numerado a fin de poder diferenciarlos.

En función del objetivo aquí propuesto de analizar la conexión existente entre las propuestas formativas y los contextos institucionales y laborales docentes del nivel secundario desde la experiencia de EI, en este trabajo en particular se recuperan dos entrevistas realizadas a un integrante de la Coordinación de Área Escuelas de Innovación (Sujeto 1-25/10/2018) y a un docente de la provincia de Mendoza que participó de las acciones formativas de EI (Sujeto 2-31/07/2019). Además se incorpora al estudio el contenido de tres informes de gestión de EI entre los cuales se encuentran “Escuelas de Innovación. Logros y Lecciones Aprendidas” (Informe 1-2016) y los “Informes de Área por Localidad: Ciencias Sociales, Buenos Aires” (Informe 2-2014; Informe 3-2015). Para el análisis de la información, las entrevistas y los tres documentos mencionados son articulados en la construcción de un nuevo relato sobre la relación entre las propuestas formativas y las características de las condiciones institucionales y laborales de sus destinatarios.

## LA ESTRATEGIA DE REPLICABILIDAD DE ESCUELAS DE INNOVACIÓN ANTE EL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LABORAL DEL NIVEL SECUNDARIO

La replicabilidad dentro de la propuesta formativa de Escuelas de Innovación (EI) suponía que los docentes capacitados tomaran un rol multiplicador de lo trabajado en las instancias de capacitación frente a sus colegas en las escuelas, a través de espacios de reunión e intercambio colectivo. Este tipo de esquemas formativos, en donde un docente que forma parte de una capacitación es el encargado de transmitir lo aprendido a sus colegas, ha sido receptor de ciertas críticas. Entre ellas se ha observado una gran distancia entre el primer y el último de los niveles que se capacitan a lo largo de la cadena de formación, con una consecuente pérdida de la consistencia y calidad de la propuesta que finalmente llega a las escuelas (Vezub, 2010). Si bien este formato replicable es posible de ser enmarcado dentro de los estudios que acreditan que el uso de las tecnologías digitales, es más común en aquellas escuelas donde los profesores tienen tiempo suficiente para intercambiar con sus colegas (Pedró, 2016). Los informes elaborados por EI así como las miradas y experiencias recabadas en los relatos de los sujetos entrevistados exponen las limitaciones y las dificultades existentes que hubo para llevar adelante la estrategia de replicabilidad.

De acuerdo con los relevamientos realizados por EI, en las jurisdicciones donde estuvo el proyecto se logró que aproximadamente la mitad de los profesores socializaran con otros colegas de la institución lo trabajado en las capacitaciones y lo experimentado en el aula (Figura N° 1). Otra de las conclusiones que se desprenden de estos relevamientos tiene que ver con la relación entre el tránsito por las capacitaciones y la realización de las instancias de socialización en las instituciones educativas. En ese caso, el hecho de haber transitado más años en las capacitaciones de EI aumentó las posibilidades de llevar adelante la socialización (Informe 1-2016).



**FIGURA N°1**  
Realización de la socialización  
Informe 1-2016

Este bajo nivel de concreción de las instancias de socialización también quedó plasmado en distintos informes anuales del plan en la provincia de Buenos Aires. Allí se señala, por ejemplo, que en 2014 la socialización sólo pudo ser concretada por pocos docentes, con la presencia en cada agrupamiento de un núcleo de cuatro o cinco profesores que pudieron implementar la actividad (Informe 2-2014). Durante 2015 esta preocupación también aparece presente al identificar la escasa profundización que se pudo lograr en el diseño de las propuestas de socialización con los docentes (Informe 3-2015).

Ante este escenario, en la búsqueda de posibles explicaciones, desde el equipo de EI señalaron:

Creemos que algunos de los inconvenientes que puede explicar la caída de la asistencia pueden ser el tiempo transcurrido entre uno encuentro y otro (dos meses) y, no menos importante, la decepción/quietud que generó el no poder llevar a cabo las propuestas de socialización en las instituciones (Informe 2-2014).

Este impedimento en llevar adelante las propuestas de socialización en las instituciones no sólo impactó sobre una de las principales intenciones de EI, sino que también fue considerado desde el plan como uno de los posibles motivos de la caída de la asistencia de los docentes entre un encuentro y otro (Informe 2-2014). De ser así, la frustración ante los distintos impedimentos surgidos en las instituciones por generar ámbitos de socialización entre colegas habría generado el abandono de la participación de los docentes en las instancias posteriores.

Los informes también destacan que los profesores plantearon la ausencia de espacios de discusión y de trabajo conjunto con docentes del área en sus escuelas (Informe 3-2015). Este último aspecto fue advertido rápidamente por los equipos de capacitación de EI quienes optaron por abrir ese espacio en sus encuentros de formación, tal como relató uno de los sujetos entrevistados:

Una de las dificultades era que necesitamos generar algún espacio inicial para que los docentes hicieran un poco de catarsis de todas las cosas que les pasaban en su desempeño diario con la tecnología y con otras cuestiones también, cuestiones institucionales, cuestiones de cómo generarse tiempos para trabajar con tecnología cuando en realidad el currículo los presiona, los directivos los presionaban, y hay que desarrollar los contenidos, entonces bueno, todas estas cuestiones que los dificultaban aparecían en algún momento y había que canalizarlas (Sujeto 1-25/10/2018).

Así, una de las instancias fundamentales que formó parte de la estrategia de EI como la replicabilidad se vio afectada por problemáticas que exceden a la propuesta de capacitación en sí misma. A partir de la lectura de los informes y los análisis de las estadísticas construidas por los equipos de EI, se observa que los bajos porcentajes de realización de las instancias de socialización con colegas fueron resultado de dificultades

asociadas al contexto institucional de las escuelas y a las condiciones de trabajo docente. Para profundizar el análisis sobre este último aspecto, se vuelve necesario indagar sobre las características propias del nivel secundario que permiten explicar las complejidades presentes al momento de pretender generar espacios colectivos de intercambio entre colegas en las escuelas, base fundamental de la estrategia de replicabilidad de EI.

Cada vez está más extendida la convicción de que, para que se pueda hacer un buen uso de las tecnologías, la solución no radica en la formación individual sino en conseguir que equipos docentes completos opten por desarrollar sus propias iniciativas en este ámbito y que la formación y el desarrollo sean consecuencia de las necesidades del equipo docente, de sus proyectos pedagógicos a futuro y no solo de algunos de sus miembros (Pedró, 2016). Sin embargo dentro del paradigma de trabajo docente predomina su realización de manera individual. Tedesco (2012) identifica a esta característica como uno de los apoyos del modelo clásico de organización del trabajo docente, en donde la autonomía individual del profesor se enlazaba con los requerimientos de un sistema destinado a transmitir información generalmente fragmentada según la lógica de las disciplinas. Este hecho es contrastable con la mirada de uno de los sujetos entrevistados en Mendoza quien no sólo reconoce la realización de su trabajo de manera aislada, sino que le otorga buena parte de la responsabilidad de esta situación a su formación de grado en la Universidad:

Al principio pasamos de este hecho de que trabajas aislado, yo salía al menos de la facultad con una matriz que después hablamos con estos colegas que hicimos esta experiencia, una matriz muy negativa, de que como lo que das vos lo tenés que saber vos, y no se lo compartís a nadie, así salimos formateados de la facultad, o con vergüenza de compartir las cosas, como que tenés miedo de la crítica, a que te vayan a demoler, 'Que te digan no, ah no, que estás haciendo' (Sujeto 2-31/07/2019).

Esta característica del modelo clásico al cual hace referencia Tedesco (2012) se encuentra presente en la formación de estos docentes y en su práctica cotidiana. La falta de una impronta colectiva en la tarea docente y determinados temores a la crítica y al trabajo colaborativo, fomentan la condición de aislamiento e individualidad. Al indagar sobre las características del individualismo como parte de la cultura profesional docente, Hearnshaw (1994) identifica tres determinantes que permiten clasificar este fenómeno: el individualismo restringido asociado al trabajo en soledad a causa de limitaciones administrativas o institucionales que resultan un impedimento para hacerlo de otro modo; el individualismo estratégico referido a la creación de pautas individualistas de trabajo como respuesta a contingencias cotidianas del ambiente laboral; y el individualismo electivo vinculado a la opción libre de trabajar solo incluso ante la opción de trabajar en colaboración con colegas. Si bien el autor destaca que una cultura vibrante de los docentes tendría que ser capaz de "evitar las limitaciones profesionales del individualismo de los profesores, pero acogiendo el potencial creativo de su individualidad" (Hearnshaw, 1994, p.209), los estilos no participativos de la administración, las estructuras propias de la arquitectura escolar y la escasez de espacios de trabajo en conjunto actúan de manera determinante sobre el individualismo en la tarea docente.

Terigi (2008) identifica a la organización institucional del nivel secundario se configura sobre lo que la autora denomina un "trípode de hierro", compuesto por tres patas conformadas por la organización curricular por disciplina, la formación especializada y disciplinar de los docentes, y la designación de docentes por hora cátedra, aspectos que dificultan las transformaciones en el nivel. En ese sentido Southwell (2011) caracteriza al formato de la escuela media sostenido principalmente sobre un saber escolar organizado en ramos, su enseñanza simultánea, el curriculum graduado, generalista y enciclopédico, el agrupamiento en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial y la distribución de tiempos y espacios. La relación con el conocimiento que propone esta matriz enciclopedista del curriculum favorece el aislamiento entre docentes y entra en tensión además con las prácticas de acceso al conocimiento que habilitan las tecnologías digitales. La era en donde un saber acumulado en páginas de libros como un bien escaso detentado por el docente llega a su fin ante su puesta a disposición de todo el mundo mediante el acceso a internet (Serres, 2013).

Si lo que explica la característica fundamental del curriculum escolar clásico es la linealidad y secuencialidad de la cultura letrada junto con la fragmentación de saberes y su posterior vinculación a partir de un

esquema progresivo, la simultaneidad de los estímulos, la no linealidad y la apertura a la creación son componentes esenciales del conocimiento mediado tecnológicamente (Romero y Yuni, 2018). Así, ante una cultura digital que demanda instancias colaborativas de trabajo entre colegas y choca contra una cultura del individualismo que atraviesa el trabajo docente, las formas de acceso al conocimiento que se producen mediante la transversalidad de los saberes, su acceso ilimitado y en un formato no lineal, entran en tensión con la matriz enciclopedista y compartimentada tradicional del formato escolar moderno.

Con respecto a la organización del trabajo docente, su división en horas cátedra influye en la posibilidad de desarrollar y participar en espacios de debate colectivo en una institución educativa. Pini et al. (2017) señalan que la segmentación horaria y disciplinar y los cargos por horas constituyen verdaderos obstáculos para la colaboración entre los docentes. Esta segmentación horaria que se define a partir de la organización del trabajo docente a través de horas cátedra conlleva dos problemáticas directas que actúan en detrimento de la construcción de espacios colectivos de socialización entre colegas. Por un lado, la fragmentación de horas en distintas instituciones que tienen muchos profesores en ámbitos urbanos y, por el otro, una baja cantidad de años de antigüedad promedio en cada institución, lo cual genera una baja pertenencia institucional y la ruptura de los lazos de construcción de un colectivo docente profesional (Rivas, 2015).

Esta situación influye directamente sobre la tarea que desempeña el docente, ya que se supone que aquellos docentes que trabajan en varias escuelas no tienen el tiempo suficiente para participar de instancias de reflexión colectiva junto a autoridades, colegas y estudiantes sobre distintas situaciones que atañen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje o de diversas situaciones institucionales. En este contexto laboral, se generan además altas tasas de rotación que dan por resultado una baja retención de los docentes en una misma escuela durante períodos prolongados. La “volatilidad” del trabajo docente se convierte así en otro de los factores que actúa de manera nociva sobre los procesos pedagógicos escolares, ya que impide construir equipos comprometidos con el proyecto institucional (Mezzadra y Veleda, 2014).

Uno de los relatos de los sujetos entrevistados permite dimensionar las dificultades que las condiciones del trabajo docente mencionadas para el nivel secundario imprimen sobre las intenciones de generar espacios colectivos de socialización, en este caso, de la propuesta de EI:

No tenemos ese espacio para juntarnos a conversar de estos temas, la vez que nos veíamos, en la escuela que yo estuve, tuve la suerte de que la directora nos autorizaba a tener, una vez, dos veces al año, las reuniones de área, dentro del horario, pero el problema es que yo lo hacía en dos veces, dos veces a la semana que iba yo fuera de mi horario de trabajo, nunca estaban todos los colegas, siempre falta uno, falta el otro y esta es una falencia, porque es hermoso compartir estas experiencias (Sujeto 2-31/07/2019).

Es posible ver así distintas complicaciones al momento de generar espacios de socialización dentro de la escuela. Por un lado, aparece la necesidad de contar con el aval del directivo, mientras que, por el otro, aparecen las cuestiones vinculadas a las condiciones laborales. De acuerdo al relato del sujeto entrevistado, al estar a cargo de la coordinación de área se veía en la necesidad de generar más reuniones a la semana de las que le indicaba su directora para poder encontrarse con todos los colegas, por lo que terminaba realizando alguna de ellas fuera de su horario laboral, y, aun así, no podía encontrarse con todos los docentes. Pese a estas dificultades se destaca la importancia que representa el hecho de poder compartir las experiencias de formación.

Además de las condiciones inherentes al trabajo docente, la organización escolar misma se encuentra diseñada sobre un modelo de trabajo que aísla a cada grupo en tiempos y espacios áulicos cerrados difíciles de cambiar. Martínez (2006) señala concretamente que el tiempo y espacio real de trabajo con frecuencia son insuficientes para el trabajo colectivo y la vida social en la escuela, a partir de la observación de pocos o nulos espacios y tiempos de descanso para el docente en la jornada laboral, así como una inadecuada previsión de tiempo para la coordinación de tareas ínter e intra-grupos docentes. Estos aspectos son revelados también por uno de los sujetos entrevistados al indagar sobre las posibilidades de compartir la experiencia de EI con sus colegas:



Yo les iba contando de la experiencia, pero solamente me daba para contarles, nunca pude hacer un encuentro replicando lo que habíamos aprendido, no, eso faltó. Hubo falta del espacio institucional, porque en ese momento, como los coordinadores ya teníamos la liberación horaria prácticamente mes por medio, bueno, no nos autorizaron a hacer reuniones del área, claro, porque ya era mucho. [...] Yo lo veía necesario, lo veían mis colegas que eran coordinadoras, como decíamos 'pucha, que pena que no podamos transmitir a los colegas esto que estamos aprendiendo', eso también es una falencia (Sujeto 2-31/07/2019).

De esta manera, se identifica que la organización institucional potencia tendencias individuales de los docentes al aislamiento, así como también se reconoce el esfuerzo dedicado por estos docentes para construir consensos internos en cada escuela a fin de organizar encuentros colectivos.

Pese a orientarse a la obligatoriedad del nivel secundario junto con iniciativas que buscaron garantizar ese derecho, las políticas de reforma educativa de las últimas décadas no han podido modificar sustancialmente el modelo institucional y curricular tradicional de la escuela secundaria (Gorostiaga, 2012). Más allá de estas políticas que acompañaron la obligatoriedad del nivel, como los Planes de Mejora Institucional, el PCI, la creación de Centros de Estudiantes o programas dirigidos a adolescentes y jóvenes, no se ha reestructurado el puesto de trabajo de los profesores, se mantiene la clasificación de los planes de estudio, y la formación de los profesores no se ha podido modificar para el conjunto (Terigi, 2021). De todas maneras, es posible destacar iniciativas de políticas provinciales que avanzaron en la implementación de estrategias de transformación de la escuela secundaria en Argentina y que al pretender transformar las condiciones de trabajo docente exploraron alternativas como la designación de horas para el trabajo institucional, la organización de la codocencia, o la previsión de formas de capacitación entre profesores de diferentes escuelas de las mismas asignaturas, entre otras (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019).

Ante esta cultura profesional marcada por el aislamiento y las dificultades para aprender de otros y con otros, para fomentar la inclusión de medios digitales en las escuelas se demanda actualmente un docente diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para optimizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento (Vaillant y Marcelo, 2015). Esta paradoja pone en evidencia la necesidad de "modificar la situación de soledad en la que se trabaja, ya que esto resulta anacrónico tanto para los docentes como para los estudiantes" (Rodríguez y Montes, 2017, p.23), lo que implica necesariamente la transformación en la cultura profesional docente y las condiciones laborales que habiliten a dicha transformación.

Actualmente se considera a la conformación de comunidades de práctica como uno de los caminos más fecundos para abordar la inclusión de tecnologías de manera colectiva a través de la construcción de vínculos y apoyos entre pares que generan espacios de formación, de expansión, de enriquecimiento y de cocreación. (Lion, 2020). La propuesta de EI recuperó esta mirada y pretendió fomentar el desarrollo de instancias de socialización de las experiencias y de los lineamientos de inclusión de las tecnologías entre los docentes participantes de las capacitaciones y sus colegas en las escuelas de manera colectiva. En el mismo sentido aparece una valoración positiva de los docentes participantes en esas capacitaciones la necesidad de compartir luego lo aprendido con sus colegas en la institución educativa.

Tenti Fanfani (2021) caracteriza al trabajo docente como estructuralmente colectivo:

En la medida que los aprendizajes no son el resultado de la intervención de un docente individual, sino de un grupo de docentes, situados en una institución con recursos y reglas, que de manera diacrónica o sincrónica trabaja con y sobre los propios alumnos, con una división del trabajo preestablecida (p.145).

Sin embargo, las características del trabajo docente con una tradición clásica vinculada al desarrollo individual de la tarea, con una distribución horaria segmentada en distintas instituciones y con una rotación elevada que atenta contra la antigüedad y el arraigo en una institución determinada, sumada a la organización escolar que no prevé o no está en condiciones de garantizar espacios institucionales colectivos entre docentes, se convirtieron en obstáculos para el desarrollo de las instancias de socialización propuestas por EI y permiten explicar los bajos porcentajes de realización de estas instancias aludidos al inicio de este apartado.

Para finalizar resulta interesante retomar los postulados de Maldonado (2013) quien desde una amplia experiencia sindical docente señala la necesidad de que el desarrollo del trabajo colectivo en las instituciones escolares sea parte de las agendas de negociación colectiva. Un primer paso para llevar adelante la transformación de las condiciones del trabajo docente y de las condiciones institucionales que permitan habilitar la realización de instancias colectivas, es pensar puestos de trabajo que habiliten el trabajo colectivo en la institución con tiempos pagos que formen parte de la jornada escolar. Los discursos y políticas neoliberales de los últimos años han instalado una fuerte desvalorización y desconfianza hacia el sector docente traducidas en un ataque frontal hacia los sindicatos docentes visualizados como la resistencia frente al cambio (Feldfeber, 2019). Estas políticas han colocado al movimiento sindical en un lugar de defensa de las conquistas logradas a partir del cambio de siglo con la asunción de los gobiernos democráticos populares en la región, en lugar de poder abocarse a la búsqueda de la transformación del trabajo docente. La construcción de mejores condiciones educativas no será posible desestimando el rol de los educadores que tienen que realizarla, por lo que se vuelve necesario incluirlos y conocer mejor quiénes son y cómo se perciben como profesionales (Ávalos et al, 2010).

## REFLEXIONES FINALES

El objetivo de este trabajo ha sido analizar la conexión existente entre las propuestas formativas y las características institucionales y laborales docentes del nivel secundario desde la experiencia del plan de capacitación docente Escuelas de Innovación (EI). Si bien en otras producciones se ha destacado la potencia de la propuesta formativa del plan (Marchetti y Bazán, 2019 y 2022) y la importancia de la continuidad en este tipo de políticas (Marchetti y Aguirre, 2020), en este caso la indagación se ha centrado sobre las tensiones existentes al momento de desarrollar la estrategia de replicabilidad de EI y su explicación a partir de las características de la organización institucional del nivel secundario y el trabajo docente.

De acuerdo a los relevamientos realizados por EI, hubo un bajo nivel de concreción de las instancias de socialización entre colegas que rondó el 50%. Es decir, aproximadamente sólo la mitad de los docentes pudieron realizar las instancias de debate colectivo con sus colegas en las escuelas. Entre los motivos relevados como posibles explicaciones a esta situación aparecen la ausencia de condiciones para realizar la socialización, la falta de apoyo de directivos, temores personales y la existencia de dudas sobre la viabilidad de inclusión de tecnologías en situaciones de vulnerabilidad estructural de las escuelas en las que los docentes trabajan. Asimismo la imposibilidad de realizar las instancias de socialización actúa como explicación en parte de la caída de la asistencia a los sucesivos encuentros debido a la frustración de los docentes de no poder continuar con las actividades propuestas entre encuentro y encuentro. Pese a ello se ha manifestado una valoración positiva de los docentes participantes en las capacitaciones de EI sobre la necesidad de compartir luego lo aprendido con sus colegas en la escuela, por lo que queda en evidencia la necesidad de transformación en la cultura profesional docente y sus condiciones laborales para poder llevar adelante este tipo de propuestas formativas replicables.

La individualización clásica asociada al trabajo docente junto con la falta de una impronta colectiva en la tarea y determinados temores a la crítica y al trabajo colaborativo fomentan la condición de aislamiento del docente. De la misma manera, la organización curricular por disciplinas abre lugar a un modelo de trabajo docente individual en donde cada profesor se hace cargo de determinados contenidos a enseñar de manera autónoma y aislada frente a sus demás colegas. Estas características de la matriz escolar clásica del nivel secundario entran en tensión con las demandas formación en comunidades de práctica, de intercambio de experiencias, de construcción de proyectos transversales, de participación estudiantil y de lógicas no lineales de circulación y producción del conocimiento que trae consigo la cultura digital.

Para finalizar resulta de interés reflexionar sobre dos aspectos que permiten identificar un necesario camino a recorrer en términos del desarrollo futuro de dispositivos formativos destinados a la inclusión de medios

digitales en el nivel secundario. En primer lugar, la experiencia recuperada de EI tuvo lugar aproximadamente diez años atrás, en aquel momento, los informes del plan identificaban un uso escaso de los medios digitales en las prácticas educativas, así como dificultades en la generación de instancias que permitan intercambiar entre colegas sobre la manera incorporarlos e integrarlos en sus clases y proyectos educativos. Actualmente, luego de haber atravesado la etapa más estricta de aislamiento y medidas de cuidado a causa de la pandemia de Covid-19, el uso de tecnologías se ha vuelto parte de la cotidianeidad en el ámbito educativo y todos los docentes de alguna manera interactuaron con medios de comunicación, plataformas o aplicaciones en la continuidad de sus clases ante la emergencia sanitaria. Es preciso recuperar y tomar los aportes de la experiencia de estos años en el uso de tecnologías, así como tomar como impulso la cercanía con los medios digitales al que la pandemia empujó al mundo educativo en su conjunto, para desarrollar dispositivos formativos y espacios institucionales de intercambio entre colegas.

En segundo lugar, en este trabajo se resaltó que reconocer las dimensiones contextuales (Braun et al., 2017) para analizar una política educativa y definir acciones al respecto resulta central, a partir de la identificación de las dificultades que se le presentan a los docentes para transformar efectivamente sus prácticas de enseñanza luego de participar en instancias formativas. Por lo tanto, se vuelve necesario, al momento de diseñar dispositivos formativos que proyecten la realización de encuentros colectivos en las instituciones educativas, que las condiciones de trabajo docente y las tradiciones y formatos que la componen sean contemplados. Las propuestas formativas deberán tener la flexibilidad necesaria que permita a los docentes iniciar, permanecer y finalizar el trayecto de capacitación, a la par que se desarrollan profesionalmente ejerciendo la docencia en el marco de las condiciones laborales ya descritas.

A la par de estas acciones será necesario también generar las instancias que permitan avanzar en la reflexión sobre las características del trabajo docente. Lo cual permitirá proyectar un escenario de transformación en el que compartir instancias de intercambio y debate entre colegas de una misma institución educativa en el nivel secundario no se convierta en una carrera de obstáculos, sino que sea parte habitual de las actividades que comprenden la tarea docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 235-263. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Birgin, A. (2012). La formación, ¿una varita mágica?. En Birgin, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp.13-28). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M. y Hoskins, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En Miranda, E. M., y Lamfri, N. Z. (Orgs.), *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 45-62). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I (pp.43-101) Barcelona, España: Gedisa.
- Feldfeber, M. (2019). Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro. En Saforcada, F. y Feldfeber, M. (Comps.) *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina* (pp. 17-44). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Gorostiaga, J. (2012). La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina. En Más Rocha, S. M., Gorostiaga, J., Tello, C. y Pini, M. (Comps.) *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Heargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Lion, C. (2020) Retos para la formación docente en los escenarios actuales. En Lion, C. (Comp.), *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro* (pp.17-36). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Maldonado, S. (2013). Las agendas de las organizaciones sindicales y las regulaciones del trabajo docente. En Poggi, M. (Coord.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp.143-150). Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Marchetti, B. (2021). *Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del plan Escuelas de Innovación (2011-2015)* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Marchetti, B. y Aguirre, J. (2020). Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador. *Revista de Educación*, 22, 89-110. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4797/4995](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4797/4995)
- Marchetti, B. y Aguirre, J. (2020). Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador. *Revista de Educación*, 22, 89-110. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4797/4995](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4797/4995)
- Marchetti, B. y Bazán, S. (2019). El plan de capacitación docente Escuelas de Innovación (2011-2015). Un estudio sobre el abordaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la inclusión de tecnologías a través de las voces de sus protagonistas. *Revista IRICE*, 36, 33-56. Recuperado de <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice/article/view/1037/1133>
- Marchetti, B. y Bazán, S. (2022). Formación docente con inclusión de medios digitales. La experiencia del área de Ciencias Sociales del plan Escuelas de Innovación (2011-2015) desde las voces de sus protagonistas, *Praxis educativa*, 26(1), 1-20. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6441/7097>
- Martínez, D. (2006). *Factores de riesgo psíquico en el trabajo docente*. Buenos Aires, Argentina: CTERA.
- Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fundación CIPPEC.
- Pedro, F. (2016). Hacia un uso pedagógico efectivo de la tecnología en el aula: ¿Cómo mejorar las competencias docentes? En Lugo, M. T. (Coord.), *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas* (pp.245-270). Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Pini, M., Amaré, M., Cerdeiro, C., y Terzian, C. (2017). Mundo escolar y mundo juvenil. La escuela frente al desafío de derribar muros (pp.17-42). En Pini, M., Landau, M., y Valente, E. (Coords.), *Tecnologías en el aula: análisis y propuestas pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, 41, 35-46. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5156/4660>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Rivas, A. (2015). Una política integral para los docentes. En Tedesco, J. C. (Comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp.9-38). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52), 39-49. Recuperado de
- Rodríguez, S. y Montes, N. (2017). Metas, políticas y acciones para la integración de TIC en los sistemas educativos de la región. En Montes, N. (Comp.), *Educación y TIC. De la política a las aulas* (pp.13-26). Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

- Romero, T. E. M. y Yuni, J. A. (2018). Claroscuros de la inclusión digital. En Yuni, J. A. (Dir.), *Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible* (pp.133-137). Catamarca, Argentina: CONICET - Encuentro Grupo Editor.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media, *Práxis Educativa*, 6(1), 67-78. Recuperado de [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf)
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019): *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional de San Martín.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, F. (2021). La educación secundaria argentina 1983-2015. En Puiggrós, A. (Dir.) *Avatares de la educación en el período democrático (1983-2015)* (pp.215-286). Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea ediciones.
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE Unesco.