



Sentidos docentes, condiciones laborales y prácticas educativas en contextos bimodales

Natividad Farriol*

Eugenia Allende*

Aportes de un estudio de caso a la investigación social: bimodalidad y condiciones laborales en un IDF en Traslasierra

Iniciamos este recorrido con el fin de indagar las relaciones sociales y el posible impacto en las condiciones laborales de las y los docentes del nivel superior en entornos bimodales o de modalidad combinada. Nos interesa abordar los modos en que se enseña, al tiempo que analizar las estrategias desplegadas por dichos agentes para reorganizar su tarea en entornos de bimodalidad. Para ello, consideramos relevante indagar las transformaciones que se produjeron en las condiciones laborales, entendiendo que refieren a los factores, elementos y circunstancias inmediatas en las cuales se realiza el trabajo docente: el espacio, sus muebles y útiles, los tiempos disponibles y la formación de los grupos escolares (Rockwell, 2018).

La investigación realizada se llevó a cabo en un instituto de formación docente (IFD) ubicado en Traslasierra, uno de los cuatro institutos

*Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, tiene una antigüedad en la educación de 11 años, en la formación docente en distintos institutos de nivel superior del valle de Traslasierra. Además, es especialista en asesoramiento y gestión pedagógica por la FFYH – UNC. En la actualidad, se halla desarrollando su tesis de Maestría en pedagogía, FFYH – UNC. Dirección de contacto: natividadfarriol@gmail.com

† Profesora en Historia, cuenta con una antigüedad de 9 años en el nivel medio y superior. Participa en el programa de Antropología del trabajo en CIECS – CONICET. Recientemente se encuentra cursando el último año de la Maestría en Antropología social, FFYH – UNC. Dirección de contacto: eugenia.allende87@gmail.com

Ambas autoras fueron beneficiarias de una Beca PROA, en la convocatoria 2022, para desarrollar el proyecto: “Bimodalidad y condiciones laborales docentes: el caso de un IFD de Traslasierra en el marco del PROFODI”.

seleccionados inicialmente para implementar el programa PROFODI¹. La iniciativa comenzó con el Profesorado de Educación Primaria en el año 2020 e incluyó capacitación relacionada al uso de las aulas virtuales de la DGES.

Consideramos que la última pandemia creó las condiciones para que este escenario se materializara, puesto que la gestión estatal adoptó medidas de restricción de movilidad y distanciamiento social que impusieron la necesidad de una educación a distancia y la implementación de dispositivos de comunicación digital de emergencia. Esto llevó a la suspensión de la presencialidad en el nivel superior, la cual no fue reanudada. La situación resultó en una conmoción que obligó a replantear las estrategias de enseñanza y, al mismo tiempo, las formas en que las y los estudiantes aprenden. Antes de la pandemia, no se preveía, al menos a corto plazo, que esta modalidad se consolidaría en el Nivel Superior, especialmente considerando que en los niveles obligatorios la presencialidad se restituyó.

Mirar las reconfiguraciones del rol docente en bimodalidad, implica pensar en los espacios y tiempos donde se materializan las prácticas de enseñanza. Dussel (2020) propone la categoría de entorno socio-técnico, una noción que resulta útil para el análisis ya que refiere al impacto que provoca la conjunción de acciones humanas, artefactos y tecnologías, como entidades mutuamente imbricadas.

A partir de dichos cambios, se puede pensar que las nuevas condiciones en el entorno sociotécnico bimodal que atraviesan el trabajo docente y las prácticas de enseñanza representan algunos factores que contribuyen a modificar el rol tradicional de las y los docentes, constituyen desafíos, pero al mismo tiempo pueden tener signos opuestos y contradictorios (Dussel, 2020).

Estimamos que nuestra investigación intenta realizar un aporte a los estudios sociales y humanos ya que ofrece nuevas formas de conocimiento

1 En el contexto de pandemia, desde la Dirección General de Nivel Superior (DGES) se definió la puesta en marcha del Programa PROFODI, cuyo objetivo fue acompañar a las instituciones, docentes y estudiantes a transitar una experiencia de formación docente inicial en modalidad combinada, mediante apoyo pedagógico, desarrollo de aulas virtuales, capacitación en herramientas digitales, etc. La organización semanal prevista se definió en tres días presenciales y dos días de trabajo virtual asincrónico. Cada asignatura, taller y seminario disponía de horas presenciales y una virtual. Por lo que las propuestas de enseñanza debieron diseñarse en función de la modalidad combinada (Documento Base PROFODI, 2020).

que contribuyen a reflexionar sobre las condiciones en que se construyen las prácticas pedagógicas. En este sentido, Tatian (2019) profundiza la comprensión de las ideas al destacar que la conquista del conocimiento siempre enfrenta una opacidad y dificultad inherentes. El descubrimiento de las ideas requiere de una temporalidad y paciencia que contrastan con la inmediatez del mercado. El filósofo argumenta que, a diferencia de las mercancías, las ideas no pueden ser compradas o vendidas de manera instantánea.

A su vez, María Saleme de Burnichón (1997) nos ayuda a entender que profundizar el conocimiento de un objeto a enseñar, es aventurarse en terrenos en gran medida vedados para descubrir vías de acceso a una realidad impensada, y esto a su vez se puede ofrecer a otros. Implica así, incorporar una perspectiva situacional, por lo tanto, de reconstrucción crítica de la propia experiencia de modo que se pueda recuperar, al decir de Edelstein (2003) la faceta intelectual del trabajo docente y, por lo tanto, la centralidad de su quehacer que es la reconstrucción de conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza.

Es por ello que partimos de comprender la importancia de la investigación, específicamente en la Formación Docente, ya que a distancia de cualquier tentación estetizante se vuelve invención y novedad, como conservación de lo que se halla amenazado de pérdida y transformación de la existencia que nos toca para dejar venir lo que no ha tenido lugar hasta ahora (Tatian, 2019).

Creemos que la problematización acerca del trabajo docente en entornos bimodales, promueve al debate reflexivo acerca de ella y se constituye, a su vez, en una instancia formativa, para quienes forman y para quienes se están formando. En relación a ello, visibilizar necesidades, desafíos y cambios experimentados por las y los docentes puede constituirse en un recurso valioso para ahondar en las complejidades que implica impartir conocimiento en el nivel superior en este nuevo contexto.

Asimismo, se conforma como una fuente para mirar los modos en que se está llevando a cabo la formación docente inicial al definir cuáles son los procesos formativos que tienen lugar durante las prácticas y en este sentido, puede servir de insumo para generar dispositivos tendientes a la mejora de las mismas.

Siguiendo a Birgin y Dussel (2020) la formación no es sólo el proceso que se desarrolla básicamente en las instituciones formadoras de docen-

tes, es un trayecto más amplio y complejo. Se trata de experiencias en las que los sujetos establecen diferentes vínculos con la cultura, con los conocimientos, con la política, con las comunidades, las cuales requieren ser reconocidas, recuperadas, valoradas y analizadas.

Reconfiguración del rol docente en entornos bimodales

Nuestra línea de investigación toma tanto aportes etnográficos como pedagógicos, entre los que distinguimos a referentes de la antropología del trabajo y la formación docente (Achilli, 2000; Antunes, 2012; Birgin, 1997; Cifali, 2005; Edelstein y Salit, 2009; Harvey, 2008; Terigi, 2012; Rockwell, 2018).

En consecuencia, advertimos que las fuentes documentales que fuimos hallando en el proceso provenían de diversos orígenes y pertenecían a niveles distintos, lo cual nos permitió contrastar la visión del nivel macro educativo con la práctica docente, que encarna el nivel micro. Así, nos abocamos a analizar los lineamientos del programa plasmados en las resoluciones ministeriales (Documento Base PROFODI, 2020); y por otro lado, consideramos que debíamos complejizar la percepción examinando una amplia variedad de materiales dispuestos en las aulas virtuales, tales como: planificaciones docentes, prácticos, parciales y guías textuales empleadas en el desarrollo de cada asignatura.

Para analizar las condiciones laborales recuperamos como antecedente una publicación de CTERA datada en 2020, donde se concluye que previo a la pandemia existían indicadores que mostraban la precarización del trabajo docente, y que se acentuaron durante la pandemia. El estudio muestra que el 80% de las y los formadoras y formadores dedican más tiempo al trabajo en virtualidad que durante las clases presenciales y que en nivel superior este porcentaje ascendía al 87%.

De esta forma, nos preguntamos, específicamente, para el caso del PROFODI en Traslasierra: ¿Cómo se distribuyen y organizan las y los docentes para trabajar en esta nueva modalidad?, ¿Dedican mayor o menor cantidad de tiempo que en la presencialidad plena?, ¿Se deben costear ciertos insumos imprescindibles para la tarea docente en contexto virtual?, ¿Las y los docentes observan consecuencias en su vida cotidiana que se derivan de las nuevas exigencias referidas a tiempos, horarios y ritmos de trabajo?, entre otros interrogantes que guiarán la indagación.

Debido a contactos personales que fuimos entrelazando, tuvimos la posibilidad y la facilidad de acordar entrevistas, acceder a documentos y datos de la realidad institucional del IDF transerrano. En ese marco, utilizamos un tipo de diseño de investigación cualitativa que se basa en un muestreo intencional, no probabilístico y por bola de nieve, donde los y las sujetos entrevistados conducen a otros y otras, y así sucesivamente. Para tal fin, elaboramos un cuestionario para realizar entrevistas semiestructuradas a docentes titulares de diversas asignaturas² que se halla organizado en cuatro ejes principales, los cuales intentan recabar datos sobre la trayectoria personal y laboral de cada entrevistada y entrevistado, el funcionamiento del programa PROFODI en el Instituto en cuestión, reflexionar sobre las implicancias del trabajo virtual y modificaciones de las condiciones pedagógicas y laborales a partir de la introducción del PROFODI.

En función del análisis realizado a partir de los datos arrojados en las entrevistas, fueron surgiendo las categorías analíticas, tales como reconfiguraciones de las condiciones laborales docentes en el marco de la bimodalidad, trayectorias laborales, propuestas de enseñanza en modalidad combinada, organización e implementación del PROFODI, etc. que nos permitieron definir los criterios para abordar el análisis documental.

En este sentido, nuestros interlocutores nos relataron sus sentires y vivencias respecto de los alcances y las limitaciones del proyecto, destacando ciertas resistencias al modo en que el PROFODI fue ejecutado en el instituto, debido a que no existió un proceso de debate del cambio institucional que se iba a operar, sino que dicha política pública fue impuesta, sin consulta previa. Consideramos que ello generó cambios en las condiciones laborales porque a la hora de llevar adelante las exigencias del programa, tuvieron que asistir a las reuniones con los referentes institucionales y cumplir con las capacitaciones, que se realizaron en días y horarios que muchos de ellos debían modificar su planificación cotidiana y familiar. A este respecto, algunos docentes refieren sentirse insumo del programa,

2 Puesto que el PROFODI es un programa piloto que comenzó a implementarse en el primer año del Profesorado de Educación Primaria en el año 2020, nos focalizamos en realizar un posible listado de interlocutoras e interlocutores que se desempeñarán en dicho nivel y conseguimos realizar entrevistas a profesionales que se desempeñan en práctica docente y sujetos, práctica docente: ciencias sociales y su didáctica e historia mundial I.

no el segmento fundamental involucrado; otros marcan las dificultades que le generan la creación de contenidos en las aulas. También que los trabajos con colegas de otras instituciones, que propician desde el programa, podrían realizarse entre compañeros del propio instituto, ayudando a construir propuestas pedagógicas significativas y situadas.

A la par, encontramos de manera recurrente, que la bimodalidad genera una baja calidad de la enseñanza en la formación docente inicial representada en recortes del tiempo destinado a la explicación y comprensión de cada temática abordada. La interpretación etnográfica arroja que el tiempo de presencialidad necesario para el desarrollo de las propuestas es menor al que disponían en la etapa presencial, afectando, en mayor medida a los espacios destinados a la práctica docente. En relación a ello, las y los docentes reclaman mayor tiempo presencial para dedicarlo a exposiciones dialogadas que promuevan espacios de diálogo, debates y comprensión de los textos. A su vez, en relación a las condiciones laborales, las horas de trabajo necesarias para la generación de propuestas de enseñanza en entornos de bimodalidad, son superiores a las horas remuneradas. Es por ello que, según nuestro análisis, el sistema bimodal impacta en las condiciones de trabajo de las y los educadores, ya que genera una relativa precarización en los aspectos concernientes a las relaciones de empleo; la flexibilidad de tiempos y ritmos académicos que modifican y reconfiguran el quehacer docente; la inadecuación del salario en función de la inflación anual, los aumentos que no ingresan al salario básico, sumado a la contrapartida de la exigencia por parte del programa de realizar capacitaciones y contar con recursos tecnológicos, costeados con el salario docente.

En definitiva, creemos que nuestros principales aportes radican en sistematizar algunas de las reconfiguraciones que tuvieron las condiciones laborales de las y los docentes del Profesorado de Educación Primaria en bimodalidad de Traslasierra, como la ampliación en la carga horaria de cada espacio curricular. Respecto de ello, hipotetizamos, de manera provisoria, que a partir de la implementación del PROFODI, se operó una reconfiguración en las condiciones laborales ya que el quehacer docente se vio modificado debido a que fue necesario disponer de flexibilidad de tiempos y aggiornarse a nuevos ritmos académicos, que muchas veces, alteran la vida cotidiana.

Estas transformaciones produjeron modificaciones en las condiciones laborales y en las condiciones pedagógicas, tecnológicas y domésticas de

las y los docentes ya que tuvieron que construir tres dispositivos; a saber: la clase presencial, la clase del aula virtual y las actividades / participaciones en foros, reuniones colaborativas con referentes de las distintas áreas y colegas de otras instituciones. Debido a que las horas de trabajo remuneradas no les alcanzan para realizar las actividades requeridas (planificaciones, prácticos para aula virtual, guías textuales, videos y diversos repositorios digitales), deben destinar momentos y tiempos cotidianos y de ocio para la realización de los mismos. Todo lo cual lleva a que perciban una sobrecarga, debido a que la virtualidad les exige conocimientos para poder construir sus propuestas pedagógicas, para lo cual destinan más tiempo a capacitarse, en las diversas instancias que el PROFODI promueve en distintos niveles según corresponda.

Referencias

- Achilli, Elena (2000). *Investigación y Formación Docente*. Buenos Aires: Laborde.
- Antunes, Ricardo (2012). La nueva morfología del trabajo y sus principales tendencias. Informalidad, infoproletariado, (in)materialidad y valor. *Sociología del Trabajo* 74 (47-66). <https://revistas.ucm.es/index.php/STRA/article/view/60597>
- Birgin, Alejandra. (1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar. Vocación, Estado y Mercado en la configuración de la docencia*. [Tesis de maestría]. FLACSO.
- Birgin, Alejandra y Dussel, Inés (2020). Seminario: Rol y trabajo docente. Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación general. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Dirección de Educación Superior.
- Cifali, Mireille. (2005). Enfoque clínico; formación y escritura. En Paquay, L. Altet M. Charlier E, y Perrenou Ph (Coords.). *La Formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.

- Dussel, Inés (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis Educativa, Ponta Grossa*, 15, 2016482, (1-16)
- Edelstein, G. E. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33, 71-89. <https://doi.org/10.35362/rie330911>
- Edelstein, Gloria y Salit, Celia y Gabbarini, Patricia (2009). Lo metodológico en la enseñanza. Una lectura desde los clásicos. *Cuadernos de Educación*, 7. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/775>
- Gabbarini, Patricia (2018). El saber de la experiencia en la formación del profesorado. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. 18,19 y 20 de abril de 2018. Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional del Comahue.
- Tatián, Diego (2019). Manifiesto por el derecho a las humanidades. En VVAA, *Tectológicas: Sismógrafo de la coyuntura*. Buenos Aires: Ubu Ediciones, (pp. 87-90).
- Terigi, Flavia (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Saleme de Burnichon, María (1997). *Decires*. Unquillo: Narvaja Editor.

Fuentes

- Documento Base PROFODI: https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/11/DocumentoBase_PROFODI_MC_v1.pdf
- Encuesta Nacional de CTERA: <https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/b9bddf0cadd4b573ee8e069c2ae93d30.pdf>

