

ASUMIR LA DOCENCIA

SABERES DE NOVELES Y DESAFÍOS
EN CONTEXTOS INCIERTOS

Sergio Andrade
Gabriela Domjan
Patricia Gabbarini
Dolores Santamarina
(Co-editorxs)

Celia Salit
(Coordinadora de
edición)



ISBN: 978-950-33-1729-7

Asumir la docencia.

*Saberes de noveles y desaft'os
en contextos inciertos*

Celia Salit
(Coord.)

Área de

Publicaciones

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades / UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos / Sergio Andrade... [et al.]; coordinación general de Celia Salit; Editado por Sergio Andrade... [et al.]. - 1a ed - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1729-7

1. Didáctica. I. Andrade, Sergio II. Salit, Celia, coord. III. Andrade, Sergio, ed.
CDD 370

Área de Publicaciones

Coordinadora de edición: Celia Salit

Co-editorxs: Sergio Andrade, Gabriela Domjan, Patricia Gabbarini y Dolores Santamarina.

Corrección y revisión de textos: Claudia Baca

Diseño y diagramación de manuscrito: Ana Sofía Gerber

Ilustración portadas: Natalia Colombo Bravo

Diseño de portada: Manuel Coll y María Bella

Diagramación y diseño de interiores: María Bella

Esta publicación se hizo posible de concretar con los aportes de: Subsidios a Proyecto Consolidar 2020-2023, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba y Apoyo Económico para publicación 2021, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba

2023



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



Docentes noveles en Ciencias de la Educación: una lectura de voces protagonistas

Carola Perea y Ana Belén Caminos

Presentación

En este capítulo se enlazan estudios teóricos que el equipo de investigación ha desarrollado entre los años 2014 y 2020 -de los que se da cuenta en capítulos previos- con las voces de docentes noveles. Se trata de reconocer notas constitutivas de su matriz formativa, caracterizar sus trayectorias e incursiones en el ámbito laboral y establecer vínculos entre ambas. Insumos que entendemos indispensables para repensar la formación inicial y el posible acompañamiento a docentes en su período de iniciación a la docencia. De manera preliminar se reconstruyen algunas decisiones metodológicas propias de la trastienda de la investigación. Esto supone dar cuenta de una serie de movimientos que resignificaron el objeto de estudio, sin por ello desplazar como núcleo de indagación el proceso de construcción de los saberes pedagógico-didácticos de profesorxs en Ciencias de la Educación de la FFyH de la UNC.

Docentes noveles: lxs sujetxs que conforman el caso

Con la intención de delimitar la población objeto de estudio, inicialmente, definimos como *noveles* a lxs docentes en un lapso no mayor de cinco años desde su egreso. Luego, en consonancia con Jiménez Narváez y Angulo Delgado (2008) asumimos un giro en la concepción y definimos como *noveles* “...aquellos profesores recién titulados de un programa de formación inicial y que se incorporan e insertan por primera vez en el ejercicio docente, en una institución educativa” (Narváez, J. y Angulo Delgado, F., 2008, p. 2-3).

Para la selección de la muestra, en un principio, solicitamos al Área de Enseñanza de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, con consentimiento de la Secretaría Académica de dicha Fa-

cultad, un listado correspondiente al período predefinido. Así, obtuvimos un número de cincuenta y tres (53) estudiantes, egresadxs entre 2008 y 2013 con el título de profesorxs en Ciencias de la Educación.

Como segunda instancia establecimos un primer contacto con cada unx de ellxs vía correo electrónico con una breve descripción del proyecto de investigación y lxs invitamos a completar y enviar una encuesta en formato *Google Drive* que nos permitió -de forma rápida y práctica- discriminar quiénes cumplían con todas las características que considerábamos requisito para integrar la muestra. Es decir, lxs docentxs encuestadxs deberían haber egresadx en el período establecido y ejercer la profesión en algún Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) en la Ciudad de Córdoba, particularmente en las unidades curriculares: Práctica Docente I y Práctica Docente II, Pedagogía o Didáctica General.

Al momento de enviar ese primer correo, en muchos casos, reconocimos que los datos personales de lxs egresadxs estaban desactualizados o incompletos, lo cual complejizó el contacto. Esto nos demandó una nueva búsqueda de información a partir de vínculos personales de lxs miembrxs del equipo a los fines de contactar a la mayor cantidad de egresadxs posibles. De modo que durante esta etapa, se generaron de forma simultánea diversas situaciones y actividades. A medida que fuimos recibiendo respuestas de algunxs egresadxs, insistimos en contactar a otrxs, rastreamos a lxs que resultaba difícil ubicar y probamos medios de contacto alternativos al correo electrónico, entre otras acciones. Mientras tanto, en las reuniones periódicas de equipo analizamos las respuestas obtenidas y revisamos el listado en busca de nuevas estrategias que nos permitieran ampliar la muestra.

Frente a las escasas respuestas de lxs egresadxs, pero también en relación con los resultados que arrojó la encuesta, consideramos pertinente ampliar los criterios e incorporar no solo a lxs egresadxs que trabajaban en ISFD en Córdoba, sino también a aquellxs que ejercían su profesión, tanto en otras instituciones o programas de Formación Docente Continua, como en el desempeño en otros roles como el de tutorxs en propuestas de formación virtuales. Otra decisión que marcó esta etapa, fue la de incorporar a egresadxs que

cumpliendo estos requisitos residieran en otras ciudades y provincias, con quienes evaluamos la posibilidad de establecer el contacto previsto mediante la realización de una entrevista vía Skype.

Finalmente, implementamos entrevistas a cinco profesoras noveles: cuatro de ellas residían y desarrollaban sus prácticas en la ciudad de Córdoba y una vivía y trabajaba en Trelew, provincia de Chubut.

La muestra de docentes noveles respecto de su inserción profesional quedó conformada del siguiente modo: Sofía (profesora de Práctica Docente I y II; Taller de Escritura y Lectura Académica en la Formación Pedagógica para Graduados No Docentes); Carolina (tutora de un módulo correspondiente a un postítulo virtual de formación docente continua; asesora pedagógica en el área Pedagogía y Comunicación de una universidad privada; asesora pedagógica en la producción de materiales de carreras a distancia en un ISFD); Julia (profesora de Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar en un Trayecto Pedagógico; Lenguaje Digital y Audiovisual en un Profesorado en Educación Tecnológica; Historia de la Educación Física en un Profesorado de Educación Física); Luciana (profesora de Práctica Docente III y Problemáticas Socioantropológicas de la Educación en un Profesorado de Educación Primaria). Todas ellas de la ciudad de Córdoba; y Paula (profesora de Práctica Docente I, II y III; Problemáticas Contemporáneas de la Educación Especial, Investigación Educativa; Institución Escolar; Sujeto de la Educación Especial del Profesorado en Educación Especial) en Trelew, Chubut.

Construcción colectiva y prueba piloto de la entrevista

Una vez definida la población, el siguiente paso fue el diseño del instrumento a utilizar para avanzar en el trabajo de campo. Colectivamente, elaboramos una entrevista semiestructurada conformada por un número entre seis y ocho preguntas organizadas en cuatro ejes. Con la intención de efectuar los ajustes necesarios para luego ser implementada, previa aplicación, realizamos la entrevista piloto con una de las integrantes del equipo que cumplía con los requisitos de la población. Comenzó así el período de entrevistas desde un diálogo intersubjetivo con las entrevistadas.

A medida que se fueron analizando las respuestas, advertimos que la estructura de la entrevista parecía encorsetarlas. En la revisión del instrumento, reconocimos que tenía un carácter excesivamente direccionado, lo que limitaba el discurso de las entrevistadas. En este sentido, coincidimos con Achilli (2005) cuando advierte acerca de la necesidad de re trabajar la entrevista antes de volver al campo. Formulamos, en consecuencia, un segundo instrumento, a nuestro entender, una mejor versión respecto del original. En él, a partir de un breve enunciado, invitamos a las entrevistadas a reconstruir y relatar su recorrido, dando lugar a una voz menos interrumpida y a una escucha menos condicionada. Asumida esta decisión concretamos una nueva entrevista piloto con otra egresada novel.

De la comparación de ambos instrumentos afirmamos que resultó evidente que en el segundo caso la entrevistada tenía una voz más protagónica, había tiempos de espera, momentos de reflexión, dichos y recuperación de lo dicho, sumado a esto, esta modalidad ofrecía herramientas para un análisis diferente y más profundo. En base a ello, reformulamos el instrumento de indagación para los encuentros previstos con las egresadas noveles que conformaban la muestra, a los fines de aproximarnos a los objetivos planteados en el inicio de la investigación y, en consonancia, con los enfoques y aportes teóricos que la enmarcan.

Un análisis particular: la mirada de las autoras desde una triple inscripción

En el análisis de las entrevistas, las autoras de este capítulo nos enfrentamos al desafío de asumir simultáneamente una triple inscripción: como egresadas de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, como miembros del equipo de investigación y como docentes noveles insertas en diversas unidades curriculares de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Esta situación nos enfrentó a un espacio complejo de entrecruzamientos que nos llevó a ejercer una fuerte vigilancia epistemológica.

La particularidad de la condición expuesta supuso (y supone constantemente) aprender a investigar en situaciones de alto nivel de implicación. La tendencia a investigar en los mismos espacios en los que se interviene pareciera ser una práctica que, si bien ha comenzado a instaurarse, no es aún demasiado aceptada -por lo que necesita ser validada, legitimada- por la comunidad académica. En virtud de ello, adherimos a las palabras de Elías (1999) cuando sostiene que lxs científicxs sociales no pueden dejar de tomar parte en los asuntos políticos y sociales de su grupo y de su época, ni pueden evitar que estos los afecten. Por el contrario, la participación personal y el compromiso forman parte de las condiciones previas para comprender el problema que se va a abordar. Según Elías (1999), la forma y las proporciones en que se combinan y equilibran las tendencias hacia el distanciamiento y hacia el compromiso, son aquello que marca la diferencia entre un criterio pre-científico -menos distanciado- y uno científico.

Complementariamente, recuperamos aportes de Bourdieu (1995) quien sostiene que:

...el universo que se presenta inicialmente como conocido, va convirtiéndose en des-conocido y a lo largo del proceso investigativo comienza a adquirir nuevas formas, otros contornos y a ser re-conocido a partir de una mirada diferente desde la que se redescubre, se reconstruye, se re-significa. Ello demanda volver "*exótico lo familiar*" y demostrar la posibilidad de una objetivación, tanto del objeto como de la relación sujeto-objeto. Se trata de disponerse para la *interrogación epistemológica de la propia postura epistémica en sí*; de objetivar en su idiosincrasia biográfica, no sólo al individuo que lleva a cabo la investigación, sino a la posición que ocupa en el espacio académico y las parcialidades inherentes al punto de vista que pueda adoptar mientras esté fuera de juego. (p. 46)

A partir de lo expuesto, cabe señalar que ese universo conocido se redescubre en la inscripción del trabajo en el equipo de investigación. Aunque las experiencias concretas que se materializaron en las entrevistas resultaron conocidas por reconocernos en ellas, su objetivación fue posible a partir de la triangulación con el resto del equipo.

Análisis de las entrevistas

A partir de la lectura minuciosa de las entrevistas y en vínculo con los núcleos de indagación del proyecto de investigación, recuperamos aportes y herramientas que las entrevistadas reconocen de su trayectoria formativa. Registramos saberes que describen como propios de la experiencia en sus diferentes espacios laborales y distinguimos aquellas “ausencias” de la formación inicial que identificaron como significativas y generadoras de dificultades en el ejercicio profesional. Para dar cuenta de todo ello, nos remitimos a las voces de las entrevistadas.

Respecto del recorrido por la formación inicial

Con relación a los saberes apropiados durante el trayecto formativo en la carrera de Ciencias de la Educación, las entrevistadas aluden de manera recurrente, por una parte, a algunos referentes del campo, y, por otra parte, destacan aportes de distintas unidades curriculares que conforman el plan de estudios. Respecto de los referentes y las categorías teóricas de su autoría mencionan la “transmisión” de Cornú; los aportes del texto “Imágenes e Imaginación, Iniciación a la docencia” de Edelstein y Coria; las dimensiones de la enseñanza de Davini; la evaluación recuperada desde Susana Celman y las escalas de curriculum de Flavia Terigi.

En cuanto a las unidades curriculares, destacan la Didáctica General como disciplina nodal. Una de ellas, identifica tres cuestiones claves que reconoce como aportes de este campo:

...en un primer momento nos ofrece saberes para asumir una posición dentro del campo de la enseñanza, en segundo lugar, herramientas para acompañar la formación de docentes y, en tercer lugar, herramientas para construir y llevar a cabo una propuesta de enseñanza.

(Carolina, 2017)

Otra de las entrevistadas realiza una descripción detallada en los siguientes términos:

...el trabajo en equipo, la interacción con los diversos agentes institucionales, la recolección de datos e información del alumnado, el conocimiento de sus trayectorias escolares, sus saberes previos, la elaboración de la unidad curricular. También recuperaría el ejercicio de construcción conjetural, como herramienta de organización y claridad del discurso, observando en él qué otros saberes aparecen implícitos en lo que se está intentando transmitir; rituales y rutinas institucionales, conocimiento de la identidad institucional desde sus diversas formas de funcionamiento, desde las modalidades de trabajo y distribución de roles y funciones; comprensión y discernimiento de formas de adquisiciones del saber, constructivista, conductista; diagnósticos pedagógicos del grupo áulico; construcción de autoridad docente; “poder” como campo de lucha; conflicto; narrativa; discurso; análisis institucional: mirada crítico-reflexiva; simetría-asimetría pedagógica; producción versus reproducción discursiva.

(Paula, 2017)

Otra de ellas recuerda la importancia de:

...siempre tener un plan b, la construcción de un posicionamiento ético, compromiso con la educación.

(Julia, 2017)

Asimismo, entre otros temas se mencionan el curriculum en vínculo con sus escalas de objetivación y su dimensión política.

Otra voz retoma aportes de la unidad curricular Análisis Institucional. Lo refiere del siguiente modo:

...una instancia formativa fuerte fue el Análisis Institucional de la Educación, que es todo un espacio curricular, es una materia anual, eso también me aportó muchísimo desde la

teoría institucional, referentes como Lucia Garay, como Lidia Fernández; cómo desde la teoría institucional entrar a la lógica del funcionamiento de las instituciones escolares, la experiencia de analistas me aportó muchísimo, análisis en campo, en una escuela rural, la hicimos y esa experiencia fue muy enriquecedora además de como experiencia que recuerdo mucho...

(Luciana, 2017)

En esta oportunidad también se hace referencia a una experiencia que da cuenta de modos de relación con el saber que la cátedra mencionada sostiene; experiencia anticipatoria a lo que propone la cátedra de Residencia.

Reconocemos en las voces de las entrevistadas la impronta de la presencia de líneas curriculares al interior del plan de estudios. En esa dirección, una de ellas recupera los aportes de unidades curriculares tales como Antropología de la Educación, Política Educativa, Historia de la Educación, Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, vinculadas a sus opciones teórico-metodológicas dentro del campo. En el marco de estas disciplinas, destacan los aportes de tres sociólogos clásicos: Marx, Durkheim y Weber que, según una de las egresadas, le permitieron:

...contactarme con las grandes teorías de la sociología para después pensar los fenómenos sociológicos de la educación, en particular como los que tienen que ver con la desigualdad social, como un saber clave que a mí me sirvió, que me permitió el anclaje de lo sociológico con lo antropológico respecto de la diversidad cultural, desigualdad social. Creo que fueron claves, saberes, que me permitieron abrir, una mirada en términos educativos potentes y de antropología, recupero Geertz, con el enfoque que piensa la cultura como un entramado de significaciones compartidas y con todo lo que ahí se juega, superando concepciones funcionalistas y algunas estructuralistas...y la mirada etnográfica en las prácticas educativas.

(Luciana, 2017)

Asimismo, más de una entrevistada alude a la experiencia de la Residencia. Algunas de ellas la identifican como “*un espacio de síntesis...de muchos interrogantes en torno a las concepciones didácticas y epistemológicas*”.

Y agregan:

...creo que sí me quedó también marcada a fuego la idea de reflexividad de las prácticas, o sea que la práctica inherentemente tiene que estar reflexionada permanentemente e interpelada y efectivamente hago eso, cada clase que salgo me quedo pensando qué no hice, qué hice mal y creo que, bueno, eso es un aprendizaje, un saber súper fuerte, el tema de la reflexividad de poder ponerlo en juego.

(Luciana, 2017)

El trabajo en equipo, la interacción con los diversos agentes institucionales, la recolección de datos e información del alumnado, el conocimiento de sus trayectorias escolares, sus saberes previos, elaboración de unidad curricular y la construcción del guion conjetural como herramienta de organización...

(Paula, 2017)

Desde otras voces se recuerda como clave *la relación con la tutoría...dado, el acompañamiento sostenido...toda la intensidad que tiene que ver con lo emocional, con lo que se está poniendo en juego ...la tutoría clave en esa experiencia...la reconstrucción de la práctica en el momento pos práctica, este ejercicio que nos hacían hacer de reconocer cada supuesto detrás de cada acción...la importancia de guionar las clases. En fin, consideran que el Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia es el único en donde se trabaja en profundidad las cuestiones en torno a la enseñanza.*

Desde nuestra mirada, cuando las entrevistadas se refieren a los aportes de la cátedra Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia, destacan no solo los contenidos desarrollados en ella, sino también las particulares decisiones del orden metodológico que se

implementan para la enseñanza. A su vez, aluden al papel central del dispositivo tutorial y los vínculos que se construyen en su interior.

Al aludir a estas disciplinas, podríamos reconocer la presencia de un “esbozo esencial del currículo” es decir, de:

...un núcleo incuestionable de materias que aparece en la mayoría de los currículos, caracterizadas metafóricamente por Goodson como “fortalezas inexpugnables”, que estarían evidenciando un modo privilegiado “matriz o código curricular” y ciertas tendencias en la evolución de las disciplinas. (Remedi Allione, E., 2004, p. 260)

Entendemos estos espacios curriculares como aquellos que, asimismo, aportan los insumos teóricos que centralmente aluden las entrevistadas en términos de saberes que recuperan para sus prácticas.

Asimismo, dan cuenta de una particular “relación con el saber” constitutiva de la matriz formativa de las entrevistadas, caracterizada como “holística”. Su componente transversal es la reflexividad. En palabras de una de ellas:

La reflexión sobre práctica docente...más como un posicionamiento reflexivo, una actitud reflexiva del docente y también que tiene que ver con la idea del profesor como un intelectual...desde algún aporte de Giroux.

(Sofía, 2017)

Podríamos inferir que en palabras de las entrevistadas la matriz se orienta a la investigación; permite hacer una lectura del grupo o de la institución de la que se forma parte. En esa línea también se valora el capital cultural incorporado *no solo por el contenido, sino como acceso a la literatura, al cine...* por la posibilidad de registrar *que todo saber es valioso en tanto y en cuanto sea pertinente...por una capacidad de elección de ciertos recursos, de un abanico más importante de opciones.* En clave con ello, diversas entrevistadas aluden a “caja de herramientas” o “valija de herramientas” que habilitan atravesar diferentes trayectos, cuyos aportes pueden ser recuperados en situaciones de clase.

Acerca de los saberes en juego en las prácticas docentes

Advertimos que las docentes noveles reconocen, delimitan y definen aportes significativos del recorrido formativo por la carrera de grado, a la luz de los requerimientos de los espacios laborales en que se desempeñan. En este sentido, las entrevistadas recuperan la importancia de aquellas instancias en donde pudieron poner en diálogo los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de la formación con instancias de práctica, de ejercicio profesional. Asimismo, destacan una serie de saberes que tienen que ver con el “hacer”, y señalan la relevancia de reconocer en el desempeño profesional que la práctica docente se inscribe en espacios singulares y adquiere formas determinadas.

En esa dirección, afirman que:

...haber participado en otros espacios educativos, comunitarios, esa experiencia me ayudó también a pensar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y los saberes en torno a cómo mirar una institución, cómo ingresar a una institución, qué mirar, qué analizar de eso, también es algo que fui construyendo después, en mis primeros años como profe en una institución, yo empecé trabajando como preceptora apenas me recibí y eso me ayudó a mirar, cómo tener una visión más de conjunto de las situaciones educativas.

(Sofía, 2017)

El optar por indagar y trabajar en el campo de educación especial me ha dado el agrado de conocer un nuevo campo de educación que presenta maneras similares, pero no iguales de operar en instituciones educativas. Hablo de “campo” y no de modalidad porque lo “desconocido” por mí eran, las particularidades de la dinámica de su accionar en educación, su trabajo en conjunto con otras áreas de educación formal y no formal dentro de la provincia de Chubut, lugar donde resido.

(Paula, 2017)

En consonancia con Tardif (2004) entendemos que el saber de lxs docentes debe comprenderse en íntima relación con su trabajo en la escuela y en el aula. Es decir, lxs profesorxs hacen uso de diferentes saberes en función de las situaciones, los condicionamientos y recursos ligados al ejercicio profesional. Esto significa que sus relaciones con los saberes no se reducen al ámbito teórico-académico, sino que también se establecen ciertos vínculos que dan lugar al abordaje de situaciones en la práctica cotidiana.

De ello dan cuenta, diversas expresiones, tales como:

Lo que recupero hoy en la práctica, es lo que nombré antes: la etnografía, porque acompaña a todas, en los institutos de formación docente desde la Práctica I hasta la Práctica IV... enseñar a mirar etnográficamente, a mirar los sujetos, el entrecruzamiento entre los sujetos, los contextos y las prácticas, lo que pongo en juego...

(Luciana, 2017)

...yo ofrezco ahí algunas herramientas conceptuales de Edelshtein y, para trabajar la multidimensionalidad de las prácticas, que creo que eso, la práctica social, la práctica ética, la práctica como práctica política, como práctica laboral, en eso los chicos como esto la narrativa sirve un montón para ir conversando...de la complejidad de las prácticas.

(Sofía, 2017)

...lo que yo he aprendido es cómo conectar con el concepto de trayectoria educativa, la mirada de un sujeto que circula por distintos espacios educativos, barriales, comunitarios, recreativos y que pueden enriquecer sus trayectorias en las escuelas secundarias...

(Luciana, 2017)

Podríamos decir que en la práctica profesional, en el hacer con otrxs, se aprenden ciertas formas de entender y abordar la práctica docente situada. No solo desde las lecturas y saberes que fueron apprehendidos en la formación inicial, sino en el encuentro con el

otrx. Allí aparecen interrogantes que muchas veces son retroalimentados en el devenir de nuevas prácticas. Por ende, resulta necesario considerar la formación continua como instancias de apropiación de nuevos saberes de manera colectiva.

Algunas vacancias de la formación inicial

En el diálogo con lxs docentes les propusimos que intentarían reconocer aquellas “ausencias” o “vacancias” de la formación inicial que identificaran como significativas y generadoras de dificultades en el ejercicio profesional. Entre ellas aluden a: “el acercamiento a prácticas educativas concretas, en contextos escolares o no escolares”; “la formación en didácticas específicas”; “lecturas de género y educación” y “la dimensión burocrática de las instituciones”. Otras voces afirman que una de las ausencias significativas son los espacios de práctica. Al respecto, una entrevistada realiza una comparación con el trayecto de la práctica que se ofrece en los ISFD:

...sería más que interesante, tomar la riqueza de la experiencia de los institutos de formación docente que tienen cuatro años de práctica, con distintos niveles de aproximación al fenómeno educativo, como es el espacio no escolar, la escuela secundaria, la escuela, el aula y la residencia.

(Luciana, 2017)

Si bien se advierte que en el espacio curricular Tecnología Educativa se trabajaron contenidos vinculados al uso de aulas virtuales, una docente considera que este aporte es acotado respecto de los avances tecnológicos que le demanda a unx docente enseñar en la actualidad.

Finalmente, se advierten ciertas tensiones entre formación académica, de carácter fundamentalmente teórica, y la práctica profesional, la cual si bien no se califica en términos de escisión, las entrevistadas reconocen la falta de relación y articulación entre ambas dimensiones. Consecuentemente, la dificultad para recuperar “algo de lo construido en la carrera”.

Apreciaciones provisorias

Inicialmente, interesa destacar, a modo de síntesis de lo realizado, la posibilidad de las entrevistadas de la puesta en juego de una mirada crítico reflexiva acerca de su formación docente inicial y su práctica profesional. Asimismo, advertimos que, al mismo tiempo que las entrevistadas reconocen un conjunto de saberes valiosos apropiados durante su trayecto formativo, legitiman recurrentemente los primeros tramos de inserción profesional como instancias que permiten articular los saberes de la formación -de carácter centralmente teórico- con la práctica. Pero además, que solo es posible reconocer y comprender allí al *calor del juego*, incluso desde los primeros momentos de ingreso a los espacios laborales, la aplicabilidad de dichos saberes frente a las múltiples situaciones a las que el cotidiano las enfrenta. Consideramos que la apropiación de saberes deviene, en particular, de los llamados saberes de la experiencia, que se caracterizan por su condición de saberes relacionales (Tardif, M., 2004), es decir, que se construyen con otros, que se vinculan con el contexto profesional, las experiencias personales y las trayectorias formativas.

Por otra parte, podemos visualizar que los saberes reconocidos por las docentes noveles y su posterior análisis, ilustran una época. En efecto, los “saberes” se circunscriben, se sitúan, en el marco de un contexto socio-histórico y académico que define el cursado del trayecto formativo de las entrevistadas, es decir, las características de la formación de los egresados del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, que cursaron su carrera en el período definido en ocasión de llevar adelante el trabajo de investigación de referencia¹. Del análisis realizado, podríamos hipotetizar que las entrevistadas recurrentemente se reconocen como portadoras de saberes específicos del rol del pedagogo. En otras palabras, enuncian la particularidad de la construcción de un discurso y posicionamiento en la práctica profesional que sintetiza determinados modos de en-

¹ Se trata del proyecto Saberes pedagógicos como saberes de la experiencia. El caso de docentes noveles, egresados del Profesorado de Ciencias de la Educación de la UNC (2018-2021) radicado en el CIFYH, FFyH, UNC.

tender la educación, la enseñanza, lxs sujetxs y el lugar del profesorx en Ciencias de la Educación.

En virtud de todo ello, reafirmamos que el saber de lxs docentes, lo que hacen, lo que piensan y lo que dicen, tiene que ver con un saber situado (Tardif, 2004), con su vida, con su historia, con su forma de transcurrir la inscripción en la carrera universitaria.

Estos reconocimientos permiten ir develando-construyendo la *matriz formativa*² inherente al código curricular dominante del caso objeto de estudio.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Ed. Grijalbo.
- Contreras D, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), p. 125-136.
- Elías, N. (1999). *Sociología Fundamental*. Gedisa.
- Deleuze, G. (2015). *El saber. Lecciones sobre Michel Foucault. Tomo I*. Cactus.
- Perea, C., Roattino, L. y Schabner, D. (2017). *Un recorrido por las decisiones metodológicas: primeras aproximaciones en los saberes de docentes noveles* [Discurso principal]. X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional. Educación: derecho social y responsabilidad estatal, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

² Esta categoría es objeto de análisis del equipo de investigación y se desarrolla en profundidad en el capítulo “Saberes de docentes noveles: matriz formativa y formación inicial.

- Carrizales Retamoza, C. (1986). *La experiencia docente*. Ed. Línea.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del Currículo. *Revista de Educación*, (295), p. 7-36.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares.
- Goodson, I. (2000). *El cambio del currículo*. Octaedro.
- Goodson, I. (2003). *Estudios del currículo. Casos y métodos*. Ed Amorrortu.
- Hobsbawn, E. (1998). *Sobre la historia*. Grijalbo.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del Currículo y Escolarización*. Morata.
- Remedi Allione, E. (1988). Racionalidad y currículo deconstrucción de un modelo en M. Landesman (comp.) *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Salit, C. (2012). *Procesos de cambio curricular en la universidad en el contexto histórico-político de reformas educativas de los 90. El caso de la Escuela de Artes de la UNC*. Editorial de la FFyH.
- Terigi, F. (1999). *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*. Ed. Santillana.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.