

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 de Filosofía: una lectura de las voces protagonistas

Franco Sgarlatta y Amiel Gorosito

Primera aproximación al universo de docentes noveles en Filosofía

En el marco del proyecto de investigación *Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresados de los profesorados de Filosofía y de Ciencias de la Educación de la FFYH de la UNC*, nos propusimos realizar una primera aproximación al universo de docentes noveles egresadxs de las carreras de la Escuela de Filosofía. En esta instancia, fue necesario delimitar ese universo y lo hicimos a partir de los datos disponibles a mediados de 2020, que pudimos extraer de una encuesta dirigida a egresadxs que se desempeñaban como docentes.

A la encuesta la responden 39 egresadxs, de lxs cuales el 56% se identifica como mujer, el 41% como hombre, y el 3% prefiere no especificarlo. Del total de encuestadxs, el 85% indica tener menos de 40 años y el 50% menos de 30 años. El 75% egresa del Profesorado de Filosofía. De ese grupo, el 28% egresa, además, de la Licenciatura en Filosofía. El 25% restante de lxs encuestadxs, sólo tiene el título de Licenciadx en Filosofía.

Para delimitar la categoría de docente novel, consideramos dos cortes posibles sobre el universo de encuestadxs. Realizando el corte en lxs egresadxs de los últimos 5 años, que se graduaron entre 2015 y 2020, obtenemos un universo que corresponde al 64% de lxs encuestadxs. Pero sólo el 20% trabajaban en ese momento como docentes. En cambio, si en lugar de tomar como referencia el año de egreso, realizamos el corte en quienes ingresaron a la docencia en los últimos 5 años (al momento de la encuesta, entre 2015 y 2020) obtenemos un universo que corresponde al 43% de lxs encuestadxs, de lxs cuales el 88% egresan del Profesorado de Filosofía. Decidimos aplicar este último criterio, de modo que llamaremos *docentes noveles* a quienes, siendo egresadxs de carreras de la Escuela de Filosofía, ingresan a la docencia en los últimos 5 años. Este recorte no sólo

nos da un universo más amplio, sino que también se ajusta mejor a la realidad que reflejan los números de la encuesta: el ingreso a la docencia no se produce de manera inmediata luego del egreso de las carreras de Filosofía. Otro dato interesante del relevamiento es que, del total de encuestadxs, el 75% trabaja como docentes, de lxs cuales el 58% son mujeres, mientras que del 25% restante que no lo hace el 50% son mujeres y el son 50% hombres. Considerando la proporción del universo total de encuestadxs, nos preguntamos si el género es un factor relevante para analizar la trayectoria académica y laboral de lxs egresadxs de Filosofía, un aspecto que merece ser mejor indagado en próximas investigaciones.

Una vez definido el universo de docentes noveles, decidimos realizar una serie de entrevistas a algunxs de lxs encuestadxs que habían prestado conformidad de ser contactadxs nuevamente por el grupo de investigación. Se realizan un total de 12 entrevistas, intentando representar la diversidad expresada en ciertos indicadores que arrojan las encuestas, en relación con el género, la formación (profesorxs, licenciadxs, con o sin formación de posgrado) y los ámbitos institucionales de inserción laboral (distintos niveles educativos y tipos de gestión institucional).

El propósito de la entrevista es indagar sobre aspectos de la experiencia docente de quienes ingresan recientemente al Sistema Educativo como trabajadorxs, en relación con los saberes que configuran la matriz formativa de egresadxs de Filosofía de la FFyH de la UNC. Este propósito, requiere caracterizar esa matriz formativa, reconocer saberes disciplinares y pedagógico-didácticos que se despliegan durante el período de iniciación a la docencia en las prácticas de enseñanza e identificar las vinculaciones entre la matriz formativa y las decisiones teórico-metodológicas que estxs docentes asumen en sus prácticas en este periodo de su trayectoria profesional. A su vez, las entrevistas incluyen un apartado específicamente orientado a recoger los modos en que la pandemia impacta en las prácticas docentes.

Para estructurar un primer análisis de las entrevistas, decidimos organizar el trabajo en torno a dos ejes:

El primer eje analiza esas experiencias iniciales de lxs entrevistadxs, el paso del mundo académico, universitario, hacia el mundo

del trabajo: ¿En qué lugares desarrollan sus primeras clases? ¿Cómo es su transición? ¿Qué ocurre en esos primeros encuentros y cómo circula el saber filosófico en los albores de la iniciación docente?

El segundo eje indaga sobre la valoración que hacen lxs entrevistadxs acerca de la formación disciplinar en filosofía y de la formación pedagógico-didáctica de la que se apropian a lo largo de la carrera, en virtud de sus primeras experiencias docentes.

El ingreso a la docencia: de la academia al mundo del trabajo

La totalidad de lxs egresadxs entrevistadxs que ingresan a la docencia, encuentran sus primeros trabajos en la Escuela Secundaria. Del total de entrevistadxs, el 58% obtuvo sus primeros cursos en institutos secundarios de gestión privada y el resto en colegios públicos.

La mayoría obtienen sus primeros trabajos docentes en institutos privados de la ciudad de Córdoba, a los cuales se accede a través de sistemas de selección internos de cada colegio, generalmente mediados por la recomendación de docentes que ya trabajan en la institución.

Sólo tres de lxs entrevistadxs poseen horas en el ámbito público, en escuelas de la periferia de la ciudad o en el interior de la provincia de Córdoba. Es decir, el ingreso a la docencia en el sistema público parece verse facilitado en localidades del interior de la provincia, donde la competencia delineada por el sistema de puntaje no es tan acentuada como ocurre en la capital cordobesa. Aparecen, entonces, dos formas de iniciarse en la docencia en el sistema educativo obligatorio: en institutos privados de la ciudad y en escuelas públicas del interior. Estos primeros encuentros en estos dos mundos institucionales, ¿implican maneras diferentes de estar en el aula, de abrirse paso a la docencia?

Las voces de aquellxs que transitan escuelas públicas reflejan una dificultad en lo que podemos llamar el problema de la enseñanza y en trasladar los saberes académicos a la comunidad escolar. ¿Implica simplificar los contenidos? ¿Esto no significa perder su riqueza y complejidad? ¿Se trata de lograr ofrecer una especie de traducción que haga accesible ciertos conocimientos sin devaluarlos o más bien

de construir otros saberes? Los siguientes fragmentos ponen de relieve este problema:

Tuve seguramente muchas desventajas en bajar contenido, dialogar con los estudiantes o trabajar con los textos que yo proponía, como que no había cultura de la lectura...

(Ismael, 2020)

Esta dificultad para entablar un diálogo con lxs estudiantes en torno a los contenidos disciplinares, aparece como uno de los desafíos más inmediatos en esos primeros encuentros.

Lo que yo quería que sucediera era un debate y había llevado disparadores...Eso no sucedió porque en parte no se terminó de entender y me pasó mucho en ese curso durante todo el año. Llevaba cosas adaptadas en mi cabeza y en el curso seguía sin entenderse nada.

(Andrés, 2020)

Ahora bien, en el ámbito de escuelas de gestión privada las formas de entablar un diálogo y generar aprendizajes parecen presentar otras condiciones. En relación a la transmisión, pareciera que el camino estuviera más allanado:

El nivel cultural de los chicos era muy alto entonces de alguna manera era más fácil hablar de ciertas cosas y de ciertos temas.

(María, 2020)

El primer grupo que me tocó era un bardo, de hecho, estaba cargado simbólicamente por todos los profes como un grupo bardo y yo con ellos pegué muy buena onda, me resultó todo bastante fácil.

(Germán, 2020)

Cuando empecé a trabajar y todavía ahora circulaba una idea de que la escuela secundaria, el conocimiento circula de

manera resumida y facilitada y, para bien, yo me encontré pudiendo trabajar significativamente los contenidos que proponía y pudiendo discutir con los y las estudiantes sin caer en un resumen.

(Benjamín, 2020)

La eficacia de la transmisión pareciera estar facilitada por cierto capital cultural que circula en la comunidad escolar de las instituciones privadas. Sin embargo, a la hora de contrastarlo con las experiencias de quienes se insertaron en el ámbito público, cabe preguntarse cómo se cruza la cuestión del capital cultural con las expectativas y las representaciones previas acerca de lxs sujetxs de la educación. Probablemente esto nos ayudaría a entender también por qué la interpelación acerca de cómo se construye la autoridad no aparece tan marcada en este segundo grupo.

Identificamos una serie de problemáticas en torno a la cuestión de las identidades institucionales de los colegios privados:

Siempre hay una dimensión institucional en la que uno sabe que tiene el riesgo de chocarse... que quizá no esté de acuerdo con algo del ideario institucional.

(Clara, 2020)

¿Ha sido determinante la cultura institucional? Determinante no, pero condicionante sí porque en algunas especialidades se da pensamiento más conservador y en otras no tanto

(Martín, 2020)

El desafío de enmarcar las propuestas y planificaciones en la orientación institucional parece ser una demanda más marcada en las instituciones privadas:

Si, institucionalmente, hay algunas recomendaciones que tienen que ver con el PEI pero no es algo que he puesto manifiestamente en mi propuesta, sino que lo trabajé en clase... la escuela está más orientada al cuidado del medio ambiente,

entonces trabajar más una filosofía sobre el cuidado de la naturaleza.

(Benjamín, 2020)

En cuanto a los contenidos, también tenemos bastante libertad. Aunque la orientación del colegio es más científica así que había que tirar la propuesta más para ese lado.

(Andrés, 2020)

En el colegio tienen filosofía en cuarto, en quinto y en sexto, entonces, está estructurado ya como de arriba, del ministerio italiano, de alguna manera los temas que tenes que dar: en cuarto, por ejemplo, tenes que dar filosofía antigua.

(María, 2020)

En relación a esto, conviven casos donde se expresan amplios márgenes de libertad que contrastan con otros donde los lineamientos institucionales parecen difíciles de evadir:

De esta primera experiencia en la escuela privada no te sabría decir tanto porque la verdad en ese momento eran las tomas en las escuelas y bueno, una de las situaciones, es que la directora me dijo que organizara un debate y que la conclusión del debate sea que no hay que tomar la escuela. Entonces eso que fue recontra dirigido, recontra tutelado, en general lo que pasaba adentro del aula, yo siendo suplente, era un fracaso.

(Laura, 2020)

Por último, es recurrente el choque con las demandas burocráticas del sistema, algo de lo cual parece no haberse advertido en la formación y, de pronto, lxs entrevistadxs se encuentran en la tarea de presentar planificaciones, llenar planillas, cargar informes, subir notas, completar el libro de temas:

Me sorprendió dentro del sistema educativo que el encuentro con el estudiante es de una proporción muy pequeña en relación a todo lo otro que hay, la burocracia, todo lo que rodea al trabajo docente: pre-armando, diseñando, negociando con instituciones, directores, preceptores; es mucho más que el tiempo que estás en el aula intercambiando con los estudiantes.

(Ismael, 2020)

Eso en el aula, después la bronca principal es la burocracia, tenes que ir 20 veces a inscribir, a notificar, esas cosas creo que ya se podrían superar y me generan fastidio.

(Martín, 2020)

Matriz formativa y saberes de la experiencia en la voz de sus protagonistas

A la hora de evaluar su formación confrontada con el trabajo docente, fue recurrente en las entrevistas una valoración mayormente positiva respecto de la formación disciplinar específica en filosofía y una valoración mayormente negativa respecto de la formación pedagógica que ofrece la carrera del profesorado.

Afirmaciones sobre el trayecto disciplinar como “la formación filosófica de la Facultad es muy buena”, “es buenísima, hay una diversidad enorme de temas, los docentes están archi-capacitados”, “No encuentro falencias, me parece que está bien”, “la carrera es bastante completa”, contrastan con aquellas que hacen referencia a la formación pedagógica: “todo el trayecto pedagógico le falta bastante una dimensión práctica, de la realidad”, “no me prepararon para dar clases”, “la formación pedagógica es poca y lo que hay es cero llegada al aula”. Sin embargo, hay una serie de matices en relación a estas valoraciones de lxs docentes noveles entrevistadxs que nos permite caracterizar de un modo menos dicotómico su formación, tensionando la propia concepción de la formación docente instituida que por el formato que el profesorado instituye y que se expresa en la representación que sus egresadxs hacen de su paso por la carrera: por un lado, la bien

ponderada formación filosófica, académica, erudita; por el otro, la criticada formación pedagógica, práctica, metodológica y técnica. Tensionar esas representaciones puede ayudarnos a entender por qué las dificultades, que aparecen en las primeras experiencias laborales en contextos escolares, se imputan a la formación pedagógica, mientras que la formación filosófica sale indemne de toda crítica. Pero estos dos compartimentos aparentemente estancos, prescriptos en el plan de estudios como momentos absolutamente separados y autónomos entre sí de la formación de lxs docentes en Filosofía, contrastan con los desafíos de la práctica docente: aquellas valoraciones iniciales dan paso a elaboraciones más complejas.

Estas primeras impresiones, que surgen al consultar “cómo valoran su formación disciplinar y pedagógica” van dando paso a través de la conversación a otras evaluaciones. El trabajo docente aparece entonces como un momento dónde las trayectorias formativas se resignifican, los saberes disciplinares se ven transformados y los enfoques filosóficos interpelados:

Estoy muy satisfecha a pesar de que procesas los temas después, a mí me ha pasado de procesar los temas dando clases; tratando de explicar temas, me pasó de entender cosas que no había entendido.

(María, 2020)

Si creo que, por ahí es necesaria una mirada más actualizada, romper el canon estricto filosófico y también detenernos en filosofxs que hablan cosas súper interesantes para llevar al aula, no quedarnos siempre con lo mismo.

(Sabrina, 2020)

Yo tuve que investigar mucho de historia porque me sentía nulo, historia social, cultural. Tenía una perspectiva sumamente filo-centrista.

(Martín, 2020)

Aparece también la cuestión de la orientación de la formación disciplinar para un desarrollo profesional que no contempla más que la carrera académica como una problemática que afecta a la formación y el trabajo docente:

El problema de las carreras de filo es que está orientado a trabajos académicos, el problema es que la formación pedagógica es un apéndice de la formación completa. Por ejemplo, filosofía antigua la vi hace nueve, diez años y me la dio un profe súper académico donde veíamos la lógica de Aristóteles en inglés, entonces nada de lo que vi me sirve para dar clases. Pero bueno creo que está bien pensado el perfil para entrar a cargos académicos y no para otra cosa.

(Germán, 2020)

La exigencia de la práctica excede la academia. Pienso que nuestra formación debería tener aspectos vinculados a problemáticas sociales...eso es como una gran brecha y la otra cuestión, creo que hay una formación re contra mil academicista, orientada a la investigación y la investigación muy orientada a la lectura de textos sin diálogo con la realidad... En filo a nadie le importaban las problemáticas de la enseñanza, entonces estábamos como en un túnel sin salida.

(Guillermo, 2020)

Me vi el primer año y todavía consultando fuentes, materiales súper elaborados haciendo un tránsito de esa filosofía más académica hacia la enseñanza con muy pocas herramientas.

(Andrés, 2020)

Es interesante, en torno a esta cuestión, rescatar algunas referencias específicas a asignaturas del trayecto filosófico que por afinidad temática, o por la orientación que imprimen sus equipos de cátedra, abordan la cuestión de la educación o de la enseñanza

donde aparece nuevamente la necesidad de que estos saberes inter-pelen la práctica:

Mi recorrido fue raro porque como nunca di clase de filo, nada de lo que estudié me sirve para mi trabajo, salvo lógica informal. De hecho, es de las unidades que siempre funcionan.

(Germán, 2020)

Materias como enseñanza de la filosofía, filosofía de la educación o con este tipo de materias también están muy orientadas al análisis teórico.

(María, 2020)

La necesidad de que la formación docente tenga un abordaje más orientado a la práctica, aparece como una demanda que se extiende también al campo de la formación pedagógica:

Sí me sentí bastante perdida a la hora de armar un programa; sentí que no había aprendido eso en la facultad.

(Clara, 2020)

En términos generales es esa mi valoración, hay un exceso teórico pero que pedagógicamente falta un abordaje más detenido y transversal de instancias prácticas.

(Mariano, 2020)

Y después me parece que el gran problema que tiene nuestra trayectoria pedagógica y, más allá de cómo veía las materias a la luz de la academia, era su poca ligazón con la práctica.

(Guillermo, 2020)

Se careció mucho de enseñarnos a estar en un aula. En ambas formaciones, salvo el MOPE, no tuve ninguna formación que me haya enseñado a pararme en un aula.

(Benjamín, 2020)

En torno a esta demanda, el cursado del Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia (al que se refieren como MOPE) es rescatado por lxs entrevistadxs como el momento más significativo de la formación docente:

Las materias pedagógicas en general no me prepararon para dar clases, esa preparación la sentí en el MOPE cuando tuve que planificar una clase y recién cuando dí esa clase específica al frente de un curso real, ahí fue el único momento en toda mi carrera donde sentí que me decían qué tenía que hacer.

(María, 2020)

Estaría bueno pensar en una modalidad más etnográfica, que nos lleven al aula y estar ahí. El MOPE, para mí, fue determinante, no por la formación sino por la práctica, me hicieron pensar qué es ser docente.

(Germán, 2020)

Lo que más faltó fue más práctica. Esa práctica que uno hace en el MOPE siento que fue muy valiosa y, por decirlo de alguna manera, me bajó a tierra un montón de cosas que por ahí uno piensa teóricamente.

(Benjamín, 2020)

Tanto de la dimensión de la práctica misma que la única instancia es el MOPE y es muy breve y que siempre se complica por alguna u otra cuestión; esa es la única experiencia práctica que tenemos antes de insertarnos a un sistema educativo formal.

(Mariano, 2020)

La demanda por una práctica docente con un mayor desarrollo e integración dentro de la formación de grado del profesorado es la mayor recurrencia de las entrevistas. Allí aparece como referencia obligada el cursado del Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia en tanto una experiencia muy bien valorada y decisiva en la formación docente, pero insuficiente. Esta valoración parece reforzarse a la luz de las primeras experiencias laborales, frente a los desafíos que presenta la iniciación en la docencia en el Sistema Educativo.

Apreciaciones provisorias

En este primer análisis de las entrevistas pudimos relevar distintas experiencias en torno al ingreso de la docencia, según los diferentes circuitos institucionales.

Las dificultades relevadas a la hora de abordar la transmisión del saber y quehacer filosófico en contextos escolares nos plantean la necesidad de profundizar en el análisis para comprender en qué medida es la desigual distribución del capital cultural del alumando el factor decisivo. Allí donde las experiencias contrastan entre las dificultades relevadas en el ámbito público (del interior), con las posibilidades de establecer diálogos en “un mismo idioma” que señalan quienes ingresaron a la docencia en instituciones privadas (de la capital). Si es manifestación de una desigualdad ordenada por la procedencia de clase, por las diferencias entre centro y periferia, y/o por las representaciones y expectativas previas de lxs docentes, es algo que merece ser abordado con mayor profundidad.

Es relevante también en los relatos el problema de la construcción de la autoridad y el peso de las identidades institucionales en la práctica docente. Dos cuestiones atravesadas de distintos modos según la tradición y dinámica institucional de cada escuela, así como por las expectativas y modos de vinculación de lxs entrevistadxs con los sujetos que las habitan.

El encuentro con el “lado B” de la docencia, su aspecto “burocrático”, es otro lugar recurrente en las entrevistas: todo aquello que demanda el sistema en términos administrativos, que no se vincula estrictamente con el trabajo en el aula, donde aparece un sentimien-

to de desconcierto y agobio, un malestar que amerita ser tematizado por su impacto en la experiencia docente.

En torno a la valoración que hacen lxs docentes noveles de su formación, cuando esta es tensionada por las primeras experiencias de trabajo en el Sistema Educativo, arrojan una serie de elementos de relevancia para comenzar a identificar de qué modo la matriz formativa de lxs profesorxs de Filosofía impacta en sus decisiones teóricas disciplinares específicas, pedagógico-didácticas y metodológicas y a la hora de pensar y llevar a la práctica sus propuestas de enseñanza. Fue común en las entrevistas una alta estima respecto de la formación específica y una mirada mucho más crítica respecto de la formación pedagógica. Sin embargo, encontramos también que las dificultades de lxs docentes noveles en su tránsito del mundo universitario al ámbito educativo está mediado, en gran parte, por el carácter estrictamente académico de la formación disciplinar, poco interpelada por la demanda del Sistema Educativo y por los desafíos que esperan a la mayor parte de lxs egresadxs de las carreras de Filosofía que, según pudimos relevar de las encuestas, mayoritariamente se insertan en ámbitos educativos no universitarios una vez finalizada su formación de grado, aun cuando continúen sus estudios.

A su vez, respecto de la formación pedagógica en particular, es recurrente la demanda por una orientación más práctica: la necesidad de extender la experiencia del Seminario de Prácticas y Residencias a lo largo de la carrera, y no como corolario de la formación; recuperar su enfoque etnográfico para pensar el sujeto, las prácticas y el sistema educativo y habilitar más experiencias situadas en contextos educativos no universitarios.

Referencias bibliográficas

- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), (pp. 125-136).
- Marcelo, C. (coord.). (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Ed. Octaedro.

Menghini, R. y Negrin, M. (comp). (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Ed. Noveduc.

Salit, C. (9, 10 y 11 de octubre 2019) Docentes noveles y saberes de la experiencia. ¿una relación paradójica? En XI Jornadas de Investigación en Educación, Disputas por la Igualdad: hegemonías y resistencias en educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, María Saleme de Burnichon, Área de Educación - Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH. UNC. Córdoba, CIFFyH – ECE / FFyH – UNC.

Tardif, M. (2004). *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.