

TEORÍAS, SABERES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE FORMADORES DOCENTES. ACERCA DEL DECIR Y DEL HACER EN LA FORMACIÓN

GONZALEZ REFOJO, Silvania / FaHCE - UNLP- grsilvania@gmail.com

Resumen

En este trabajo compartiré avances del proyecto de investigación para la tesis de Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP. El proyecto se inscribe en el área de la Formación docente, en la temática referida a los formadores de docentes o formadores de formadores (aquí serán nombrados formadores).

El objeto de estudio son las teorías y saberes desde los cuales los formadores fundamentan y llevan a cabo sus prácticas de enseñanza.

Encuadrado en un diseño metodológico cualitativo interpretativo, pretendo investigar las características que adquieren las teorías profesadas y las teorías en uso acerca de las prácticas de enseñanza de los formadores de nivel primario, en Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. Prácticas concebidas como construcciones singulares de sujetos sociales. También, propicio abonar a la comprensión y problematización de los saberes o núcleos de sentido que fundamentan dichas teorías, sus características y vinculaciones, reconociendo una pluralidad de saberes implicados en dichas teorías de acción (Feldman, 2008).

Parto de concebir las prácticas de formación como prácticas profesionales y como objeto de conocimiento legítimo desde y para los formadores; su estudio ofrecería indicios para mejorar la formación inicial de los futuros docentes.

Palabras claves: formador de formadores - saberes – prácticas de enseñanza

Acerca de los formadores como actores del sistema

Desde hace décadas las políticas educativas a nivel mundial, regional y local reconocen cada vez más la necesidad de otorgar centralidad a la calidad de la formación docente inicial. Tanto las investigaciones como los desarrollos teóricos al respecto detallan las habilidades, saberes, prácticas y experiencias que deberían atravesar quienes se forman como docentes. No obstante, persiste la omisión por atender a quienes los forman. Surge entonces la necesidad de visibilizar a un actor relegado, al formador de profesores y su desarrollo como especialista en la enseñanza sobre la enseñanza (Russell et al., 2016; Kelchtermans et al., 2018).

En este sentido y para situar el tema y recorte del problema que indago, es necesario señalar que la problemática referida a los formadores es un área de estudios en construcción y emergente dentro de la formación docente, por lo que es necesario consolidar la producción de conocimiento en dicha área.

En el marco del presente estudio se ha intentado construir una sistematización (provisoria y limitada) que recupere la elaboración teórica e investigaciones que abordan al formador como actor del sistema educativo, advirtiendo que la problemática referida a los formadores es un área de estudios en construcción y emergente dentro de la formación docente.

La bibliografía y antecedentes relevados son coincidentes al señalar que los cambios estructurales, de organización y de contenidos de la formación docente dependen de los formadores, ya que su experiencia posee doble nivel; esto es, son maestros de maestros y su objeto de estudio es la enseñanza. (Kelchtermans y otros, 2018).

En los estudios sobre formación docente se puede reconocer un desarrollo limitado de elaboración teórica y de investigaciones acerca de los formadores con poca información sistematizada e investigaciones. En este sentido vale considerar que coexisten variedad de enfoques teóricos, pluralidad de aproximaciones metodológicas y fragmentación de un campo de investigación emergente, los cuales resultan motivos que dificultan su clarificación y sistematización conceptual (Montenegro Maggio y Medina Morales, 2014).

El formador es un actor “olvidado” del sistema educativo (Cornejo Abarca, 2007; Russell et al., 2016), y perteneciente a un grupo diverso y heterogéneo, cuya identidad profesional está en construcción (González Vallejo, 2018; Castro et al., 2022). Sin embargo, la literatura e investigaciones al respecto -que resultan pocas pero crecientes- establecen el carácter estratégico de los formadores y de la especificidad de su tarea: enseñar a enseñar. Además, los diversos

materiales revisados dan cuenta de la incipiente preocupación que las políticas y las investigaciones presentan sobre los formadores.

A nivel internacional y regional, autores e investigadores como Beillerot (1996), Ferry (2008), Messina (1999), Vaillant (2002a) Arredondo López (2007), Vaillant y Marcelo (2001), Imbernón (1994), Cisternas (2011) Colén y Giné (2006) y Colén (2011), Montenegro Maggio y Medina Morales, (2014), Russell et al. (2016), Kelchtermans et al. (2018), González Vallejo (2018), Jarauta, Hervas, Caldusch e Imbernón (2021) Castro y otros (2022) entre otros, refieren en sus producciones con matices diferentes al rol del formador, y a las características diferenciales que asume su trabajo de enseñanza, como también insisten en la necesidad de otorgarle visibilidad a su tarea de “enseñar a enseñar”, y ofrecer políticas de formación orientadas que atiendan la especificidad de esta función.

En el ámbito local, los antecedentes revisados son coincidentes con lo referido a nivel regional e internacional: la bibliografía resulta escasa, con aportes que se ubican temporalmente hace varios años. En este caso, pareciera que la temática no se encuentra instalada como en otros países. No obstante, permiten dar cuenta de una incipiente preocupación por el formador.

Inicialmente y casi de manera inaugural en el país, se señalan los aportes de Huberman (1999) quien refiere a los formadores de formadores, a los capacitadores y su formación.

Además, y más recientes, se han desarrollado algunas investigaciones desde el año 2007 que centran su interés en dichos actores lo que habilitó un proceso de revisión, cierta problematización y reflexión sobre diferentes aspectos vinculados con los formadores; por ejemplo, las trayectorias profesionales (Vezub, 2008; Alu, 2016,) y los saberes de este grupo profesional (Alliaud- Vezub, 2014, Vezub, 2016).

Lo expuesto hasta aquí, pareciera confirmarse desde los marcos legales nacionales y provinciales (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley de Educación Superior N° 24.521, Ley de educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 y los lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente), en los cuales no se observa una definición respecto quiénes son considerados formadores, cuál es su rol específico y qué condiciones formativas deben reunir para ejercer dicha tarea. No obstante, podemos reconocer menciones en las propuestas surgidas en el Plan Nacional de Formación Permanente (PNFP) y en el Plan Nacional de Formación

Situada (PNFS) como políticas orientadas a dicho actor y sus prácticas. (Gualpa, Gonzalez Refojo, Molina, Olivieri,2022).

Por otra parte, pareciera que tampoco existe acuerdo a nivel nacional e internacional en relación a las características que definirían su identidad profesional, la cual ha sido caracterizada como “ambigua” (Acosta, 2010) y “en pañales” (Snoeckx, 2002), expresión que daría cuenta del estado novedoso, incipiente y reciente en el reconocimiento del lugar que ocupa el formador en la escena de este campo de conocimiento.

De esta sucinta exposición surge que esta área, la que refiere al formador, a sus tareas, a su identidad y su rol resulta amplia, diversa y por momentos con límites difusos para definirla. Esto podría explicarse en relación a que el universo constituido por los formadores es muy heterogéneo y diverso, ya que el sistema formador está constituido de modos muy diferentes en las diversas regiones del mundo (Existen modelos universitarios, terciarios, de escuelas normales, y en algunos casos, mixtos).

En lo que refiere a las temáticas que abordan al formador, la literatura académica e investigaciones que lo problematizan, proponen bagajes amplios para indagarlo, con líneas investigativas diferentes - cuanti y cualitativas- que entre tantas perspectivas, exploran: las condiciones profesionales, el desarrollo profesional, sus saberes profesionales y experienciales, la especificidad de su tarea, las políticas de formación que necesitan, e indagaciones sobre las características de la práctica profesional.

No obstante lo dicho, es poca la sistematización de datos cuantitativos acerca de los formadores a nivel nacional, regional e internacional.

A lo ya enunciado sobre la vacancia referida al formador, su rol e identidad, y reconocimiento al rol estratégico que poseen en los sistemas educativos- como asunto transversal a diferentes países-, vale mencionar la ausencia de reconocimiento a la especificidad de la tarea del formador: “enseñar a enseñar”, junto con la ausencia de políticas educativas que reconozcan a los formadores en la especificidad de su rol

Reconociendo un desarrollo limitado de elaboración teórica y de investigaciones acerca de los formadores, con poca (aunque en lento crecimiento) información sistematizada e investigaciones, esta área se advierte como una de las cuales evidencian vacancias en los estudios sobre formación docente.

Acerca de las prácticas de enseñanza de los formadores, los saberes y las teorías que las sustenta

Asumo como supuesto y fundamento de la indagación que las prácticas de la formación, “modelan” al futuro docente (Kelchtermans y otros, 2018:131). Y esta condición debería volver a las prácticas de enseñanza de los formadores objeto de investigación y reflexión ya que son constitutivas de la práctica profesional de los formadores. Sin embargo, de las indagaciones realizadas en términos amplios y generales, en el área de la formación docente la “práctica” se entiende como la instancia “preparatoria para...” y en relación al docente en ejercicio de los niveles obligatorios del sistema educativo. Dicha omisión propicia la interpelación por la especificidad y real valoración que hasta el momento las políticas y la investigación han realizado de dichas prácticas. Por lo anterior, se supone que la mencionada ausencia de reflexividad e investigaciones sobre las propias prácticas de enseñanza de los formadores, genera una suerte de abismo entre las “teorías profesadas” y las “teorías practicadas” (Tardif, 2004).

En este punto recupero las conceptualizaciones efectuadas por Argyris (2009) y Schön (1992) ya que son categorías teóricas centrales para la construcción del problema de esta investigación. Los autores sostienen que detrás de cada acción hay una teoría que la gobierna. De este modo, existe una teoría elegida (la elegida como fundamento de lo que se hace) y una teoría en uso (aquella que un observador puede inferir como fundamento de la conducta cuando se observa). Si bien ambas son Teorías de la acción, no suponen coincidencias y correspondencias entre sí, pero implican saberes que se articulan o conjugan de modos múltiples y complejos. Esta investigación intenta explorar en aquello que los profesores saben y expresan a nivel declarativo, teórico y las articulaciones y sentidos que adoptan en su acción, en sus prácticas de enseñanza, aceptando las tesis precedentes y atendiendo una diversidad de saberes implicados en dichas teorías de acción (Feldman, 2008).

Entiendo a las prácticas de enseñanza como ámbitos de intervención y como objetos de estudio y reflexión (Diker y Terigi, 1997); como objetos de saber y de actividad que movilizan saberes (Tardif, 2004); que no pueden concebirse como un simple hacer, sino un hacer articulado con el pensamiento. (Sennet, 1997). Según Barcia (2017:17) constituyen” ... prácticas pedagógicas ya que tienen el sentido de la reflexión y la intervención educativas; intencionadas y orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social en el sentido crítico del término

(Nassif, 1980; Silber y otras, 2005)”. Además, junto a Coria y Edelstein (1995) y Edelstein (2011) afirmo que la práctica de la enseñanza es una práctica social, ya que responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma; que excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. Sin embargo, adopta singularidades a partir de las decisiones que el docente toma para llevarla a cabo, en torno a su dimensión central y constitutiva: el problema del conocimiento, su construcción y circulación en el aula. Dimensión que a su vez se torna problemática ya que refiere a diversos aspectos: epistemológico, psicológico, cultural y social, y metodológico. Las prácticas de enseñanza están articuladas con cuestiones de orden extra didáctico, como la estructura y dinámica institucional y determinantes contextuales. “Ello conduce a otra manera de pensar; comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, ampliando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad”. (Edelstein y Coria, 1995:16). Las prácticas de enseñanza así concebidas resultan complejas y problemáticas, casuísticas, contextuadas, ocurren en escenarios singulares, en ellas se entranan multiplicidad de dimensiones, y están ligadas a lo ético y a lo político. No pueden comprenderse, analizarse, investigarse sin atender a esta diversidad de atravesamientos.

Estas prácticas de enseñanza se vuelven objeto de estudio, ya que éstas – atendiendo sus fases preactiva, interactiva y posactiva (Jackson, 1975)- se sustentan en dichas teorías y saberes, de modos singulares y complejos.

Para construir conocimiento en relación a las teorías profesadas y practicadas de los formadores acerca de sus prácticas de enseñanza, reconozco que dichas teorías se construyen conforme a diferentes saberes que se ponen en juego al definir y decidir acerca de dichas prácticas en sus distintas fases; y además, que en su conformación se articulan las fuentes en las cuales se apoyan dichos saberes (teóricas, profesionales, experienciales, etc.).

Mis hipótesis de trabajo

En esta investigación parto de asumir varias hipótesis. La primera- ya anticipada- refiere a la especificidad de la tarea del formador. Los formadores son “maestros de maestros” y su preocupación se centra en enseñar a enseñar. Esto es, son profesores de segundo orden; sus conocimientos, objetivos, responsabilidades, tareas y prácticas adquieren características propias en este grupo profesional, y diferentes a los de otros docentes.

La segunda hipótesis supone que las teorías profesadas, las teorías practicadas y los saberes que los formadores disponen en sus prácticas de enseñanza se articulan de disímiles maneras (no necesariamente integradas, ni coherentes entre sí), en construcciones de sentido y significados con carácter personal, pero social a la vez. En las propias voces de los formadores hay que indagar esa multiplicidad de vinculaciones entre el decir y el hacer.

En tercer lugar, presumo que los saberes experienciales adquieren preeminencia frente a los otros saberes disponibles para la práctica de enseñanza; resultan un “núcleo vital” valioso (Tardif, 2004) para fundamentar sus teorías profesadas.

Por último, y en relación con la anterior, la cuarta hipótesis que sospecha esta tesis es que el conocimiento de la escuela primaria (como ámbito de desempeño previo y/o simultáneo de los formadores) resulta una fuente de saber y experiencia para pensar sus prácticas de enseñanza para la formación docente.

Aspectos metodológicos

En lo que refiere al plano metodológico, acorde al propósito empírico de este proyecto, se plantea para su desarrollo una perspectiva cualitativa (Flick, 2004) ya que se intenta indagar desde los sujetos - que significa privilegiar el trabajo “con el docente”, y no “sobre los docentes y sus prácticas” (Litwin; 2008)- sobre aquellos saberes y teorías con los cuales los formadores fundamentan, justifican y llevan a cabo sus propias prácticas de enseñanza; esto es, el docente como constructor de conocimiento y significados sobre sus prácticas de enseñanza.

Las preguntas que orientan la investigación buscan explorar ¿Cuál es el contenido de dichas teorías profesadas y practicadas? ¿Qué principios formulan? ¿Implican constructos teóricos o de procedimiento? ¿Qué construcciones de sentido elaboran los formadores frente al “decir” y al “hacer” en sus propias prácticas de enseñanza? ¿Cuáles saberes fundamentan dichas teorías

profesadas y practicadas? ¿Algún tipo o fuente de saber predomina más que otro como sustento de dichas teorías? ¿Cuál es el valor y significación de los saberes experienciales, disciplinares, y profesionales tanto en las teorías profesadas como en las practicadas?

Para reconstruir las teorías profesadas y en uso de los formadores y los saberes que las fundamentan, he organizado dos etapas de relevamiento de información. La primera consistente en la recopilación de un corpus documental conformado por planificaciones de formadores contactados mediante la técnica “bola de nieve” y una primera entrevista semiestructurada a éstos.

En los proyectos y planificaciones busco indagar ideas, conceptos y fundamentos que den cuenta del marco referencial o perspectiva desde el cual el formador propone su plan de trabajo. En la fase preactiva de la enseñanza (Jackson, 1975) o programación, el docente explicita las decisiones que forman parte de un complejo proceso de pensamiento que permite advertir – aunque no de modo directo ni lineal- el conjunto de reflexiones, saberes, concepciones que se entrelazan en dicha tarea (Cols, 2011). De este modo, en las entrevistas he profundizado sobre aspectos de la formación y con especial interés he preguntado sobre las planificaciones para que emerjan las teorías y saberes implicados en su formulación y la fundamentación e implementación de sus propias prácticas de enseñanza a partir de sus propias voces.

Para la segunda etapa, con una muestra de pocos formadores, elegidos según criterios construidos ad hoc, observé una clase y realicé un registro narrativo de las mismas. Procurando que resulte detallado y exhaustivo, pero abierto, sin necesaria anticipación de categorías analíticas, aunque atenta a las dimensiones de análisis de esta investigación.

Posteriormente -unos días después - a dicha clase observada y registrada, se estimó una entrevista de clarificación (Altet, 2005) a cada docente. Para esta instancia se prevé la recuperación de nociones e ideas de la primera entrevista con instancias significativas de la clase registrada, acerca de lo cual se propondrán revisiones, reflexiones y explicitaciones que permitan profundizar la comprensión entre lo dicho y lo hecho por ese sujeto y los significados que en eso propone.

En coincidencia con lo expuesto por Kelchtermans et al (2018) la identidad profesional de los docentes se refleja en su práctica; el formador “emerge” en su práctica. Por ello en las observaciones propuestas y sus posteriores entrevistas decidí incorporar preguntas e intercambios

que releven desde las decisiones docentes, aspectos que indaguen la especificidad del trabajo que el formador propone.

En virtud de la perspectiva cualitativa asumida el análisis de datos en la investigación (Vasilachis de Gialdino, 2006) se realizará de manera progresiva y espiralada y de modo simultáneo a la recolección de los datos. Y a partir de esto y la sistematización de la información recogida se construirán categorías que otorguen sentido a lo recabado.

Avances

Hasta el momento he podido llevar a cabo las etapas de relevamiento de datos previstas; quedando sólo una pendiente. Dichas instancias han consistido en el contacto con formadores de diversas áreas y disciplinas pertenecientes a la carrera de Profesorado de Educación Primaria, que se desempeñen en instituciones privadas y/o públicas de diversos distritos provinciales (entre los que se ubican La Plata, Magdalena, Villegas, Saladillo, Mar del Plata, y Chivilcoy). La técnica que utilicé para contactar a formadores- “bola de nieve”- habilitó el intercambio con docentes de distritos variados y distantes; a su vez las posibilidades que ofrece actualmente la tecnología viabilizó el encuentro mediante videollamadas.

Inicialmente, los intercambios fueron mediados por correos electrónicos. Realizado el primer contacto, los formadores enviaron sus planificaciones. Para luego llevar a cabo la entrevista inicial.

He realizado la lectura de planificaciones de dichos profesores y entrevistas semiestructuradas con ellos. Me encuentro sistematizando este corpus documental integrado por los proyectos y planificaciones que los formadores compartieron. Provisoriamente he partido de los aportes de Vezub (Alliaud, Vezub 2014 y Vezub. 2016), para recuperar los saberes enunciados en los programas; éstos se sistematizaron según refieran a saberes didácticos, pedagógicos y disciplinares, y los componentes didácticos contemplados por los formadores para sus planificaciones. Sin embargo, espero complejizar estos abordajes iniciales, dado que me encuentro en la etapa de análisis, elaboración y desentramado de “lo que dicen” en términos de teorías profesadas. Este trabajo procura atender aquellos emergentes que surjan de esta etapa, lo

cual implica considerar un enmarcamiento teórico inicial, pero abierto a dialogar con los datos que se construyan en el proceso.

Por último, a partir de ciertos criterios (disponibilidad, accesibilidad, distancia, interés de la propuesta del formador) he realizado el registro de observación de una clase de algunos formadores. Queda aún pendiente una entrevista de clarificación (Altet, 2005) con ellos. Dichas clases se acordaron con los formadores, y en función de su agenda académica. Intenté propiciar acuerdos que construyeran escenarios de confianza, y que distendiera la situación que implica una observación de clase. Esto es, realicé el registro de la clase de ese día en la habitualidad del trabajo docente para ese formador.

Acerca del análisis de datos

Como ya mencioné, me encuentro en la etapa de análisis y sistematización de lo recabado. Y con una etapa de relevamiento de datos por realizar todavía.

No obstante ello, menciono- de manera provisoria- algunas ideas a modo de esbozo inicial.

En lo que refiere al corpus documental conformado por las planificaciones, más allá de la variabilidad en los componentes, y estilos de enunciación, los docentes expresan sus propias decisiones para la enseñanza conforme los componentes que integran dichos planes. Estos resultan textos pedagógicos, en tanto allí se expresan ideas propias acerca de la enseñanza, sus propósitos, los contenidos, las posibles intervenciones didácticas, y formas de evaluación. Con mayor o menor explicitación, de su lectura pueden establecerse lo que cada formador estima necesario de ser enseñado y aprendido.

En dichos textos emergen, hasta ahora, algunos implícitos: la preocupación por “enseñar a enseñar”, la práctica del docente en formación (maestros y maestras de escuela primaria) con gran centralidad en las propuestas, la noción de práctica de la enseñanza- con diversos sentidos y concepciones-, y la priorización de los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular del nivel superior como organizadores de sus propuestas de trabajo.

Los proyectos de cátedra y planificaciones proponen intencionalidades formativas; también mencionan a los destinatarios que son nombrados como alumnos, estudiantes, docentes en formación, maestros en formación, etc. Sin embargo, de lo relevado se advierte la omisión de explicitar alguna problematización sobre los contenidos de la enseñanza atendiendo a las

trayectorias, las condiciones, los saberes, el futuro profesional, u otros condicionantes que resulten necesarios para significar y situar las propuestas. Desde este punto, los contenidos de las planificaciones aparecerían con cierta “exterioridad” en relación a los reales destinatarios de la formación (Alliaud, 2017; Tardif, 2004).

No obstante lo anticipado, procuraré profundizar acerca de ¿Qué enuncian estas escrituras sobre el formador docente y sus prácticas de enseñanza? ¿Qué aspecto, condición, idea... los diferencia e identifica de otros niveles y prácticas educativas?

Además, y como mencioné, las planificaciones revisadas parecieran centrar su interés en los contenidos que deben ser enseñados. Los formadores son especialistas en su propio contenido, pero ¿problematizan los sentidos formativos y la apropiación que harán los docentes en formación para sus futuras prácticas? ¿Por qué esos saberes que transmiten serían importantes para un docente que se está formando? Seguramente la revisión de los registros de las entrevistas provea de algún horizonte posible al respecto. Y permita vislumbrar en las teorías profesadas algunos sentidos construidos y en las voces de los formadores.

También en relación a las revisiones iniciadas con las planificaciones ¿existiría una paradoja acerca del rol del formador? En la formación inicial se enseña a planificar para otorgar sentidos y reflexiones a las prácticas de quienes se forman, futuros docentes; sin embargo, no serían los principios que orientarían las escrituras de los planes/proyectos de los formadores.

Queda pendiente avanzar, entre tanto, en relación a ¿Cómo traducen, resignifican estos textos - que son sus propias construcciones, que contienen sus propias decisiones y definiciones pedagógico didácticas- en sus prácticas de enseñanza? ¿Cómo otorgan sentido en las prácticas de enseñanza a dichas enunciaciones? ¿Qué saberes intervienen cuando enuncian sus proyectos? ¿Cómo articulan sus saberes experienciales, profesionales, pedagógicos en las decisiones del “decir” y del “hacer” en la formación? Ello será objeto de análisis y reflexión en el proceso que aún me resta por transitar.

Algunas ideas y reflexiones provisorias.

Lo que he compartido hasta aquí intenta dar cuenta del proyecto de investigación para mi tesis de maestría que se inscribe en un área de vacancia y relativamente poco explorada dentro de la

Formación docente, que refiere al formador docente. Por lo cual, permite reconocer a dicha temática como un ámbito en construcción y problematización.

En tal proceso, he procurado compartir algunos hallazgos que relevan y revelan que el formador, en tanto actor fundamental del sistema educativo, resulta omitido, “olvidado”, tanto en las políticas internacionales como nacionales. Y sin embargo, paradójicamente, es reconocida la importancia de la calidad en la formación docente para promover los cambios educativos que persiguen las diversas políticas. Comparto con el lector la preocupación por las razones de esta ausencia.

Del mismo modo, intento instalar la mirada sobre las prácticas de enseñanza de los formadores. Éstas en la formación docente habitualmente son concebidas como el momento formativo y preparatorio de la vida profesional de quienes se forman como docentes. En lo que refiere a esta investigación, debo señalar que tampoco han sido lo suficientemente problematizadas como prácticas profesionales de quienes forman a los futuros docentes.

Dicho de otra manera, propongo reconocer la especificidad en la tarea de los formadores; éstos son “maestros de maestros”, y en sus prácticas de enseñanza “emergen”, reflejan su identidad profesional, y se muestran en su rol diferencial, como afirmé en el transcurso de este trabajo. Adentrándonos aún más en la temática, lo que me ocupa como problema de investigación, refiere a las teorías y saberes con y desde los cuales los formadores fundamentan sus prácticas de enseñanza. Y reconociendo en ello construcciones singulares de sujetos sociales, que conforman complejas amalgamas de sentido y significados frente a las decisiones que implica la enseñanza; en este caso, en el ámbito de la formación de formadores.

Develar dichas concepciones constituye el eje de mi indagación. Me encuentro en pleno proceso de análisis y sistematización de mucha información recabada. Entiendo que comprender los complejos sentidos que los formadores otorgan a sus prácticas (sus teorías acerca del decir y el hacer en la formación) propiciará develar una porción de aquello que se juega/transmite en la formación docente. En las voces, en las singularidades de quienes la llevan a cabo.

Orienta mi búsqueda y preocupación la frase que comparto con los lectores : “Pienso que llegamos a entender la naturaleza de una práctica cuando nos adentramos en las acciones, los pensamientos, el lenguaje y las intenciones que contribuyen a ella y le dan carácter y orientación...” (Estela Cols; 2010)

Bibliografía

- Alliaud, A (2017) “Los artesanos de la enseñanza”. Paidós. Buenos Aires
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015) “Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica”. En: Revista de la escuela de Ciencias de la educación, año 11, nº10, enero a diciembre de 2015, 111- 130.
- Altet, M. (2005) “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”. En: La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords). Fondo de Cultura Económica. México.
- Alu, M. (2016) “Las trayectorias profesionales de los formadores de docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las nuevas políticas de formación continua”. [Tesis de Maestría. FLACSO]. Buenos Aires.
- Argyris, C. (2009) Conocimiento para la acción. Granica. Colombia.
- Arredondo López, M.A. (2007) “Formadores de formadores”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril- junio 2007, vol. (12), núm. 33, 473-486.
- Barcia, M. y otras (comp) (2017) Prácticas de la enseñanza. FaHCE-UNLP. EDULP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Barcia, M.; De Morais Melo, S, y Justianovich, S. (Coord) (2019) Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2019. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/95295>
- Beillerot, J. (1996) La formación de formadores (entre la teoría y la práctica). Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Castro, L., Fonseca, G., Herrera, O., Cid, J., Aillon, M. (2022). Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1), e2514. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Cisternas, T. (2011) La investigación sobre la formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. En: *Calidad de la Educación*, Nº 35, diciembre 2011, 131-164 .
- Cols, E (2010) Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. Homo Sapiens ediciones. Rosario.
- Colén, M T; Giné Freixes, N. Reflexions entorn la formació de formadors i formadores a Catalunya. *Temps d'Educació*, 2006, Núm. 30, p. 105-126, <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126432>.
- Coria, A. y Edelstein, G. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires. Kapelusz.
- Cornejo Abarca, J. (2007) La formación de los formadores. ¿Para cuándo en Chile? En Revista: Pensamiento educativo, Vol. (41), núm. 2, 37-55.
- Davini, M. C. (2008) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.
- Davini, M. C. (2008a) “Formación de profesores de didáctica: tendiendo puentes hacia el desarrollo profesional y de la enseñanza” En: Boletim Técnico do Senac, Río de Janeiro, Brasil.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós. Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Paidós. Buenos Aires.
- Feldman, D. (2008) Ayudar a enseñar. Aique. Buenos Aires.
- Ferry, G. (2008) Pedagogía de la formación. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- González Vallejo, M.P. El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación ‘en construcción’. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. (10), núm. 21, 2018. Pontificia Universidad Javeriana. Chile. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eflc>
- Gualpa, V., González Refojo, S., Molina, C., Olivieri, G., (2022). “Las trayectorias de desarrollo profesional de los formadores de docentes. Un acercamiento biográfico-narrativo a los saberes que emergen en el escenario educativo pandémico en dos instituciones formadoras de la provincia de Buenos Aires”. INFD. Ministerio de Educación. Argentina.
- Huberman, S. “Formador de formadores: arte, oficio y saberes para desempeñar su rol”. En Huberman, S (1999) ¿Cómo se forman los capacitadores? Arte y saberes de su profesión. Paidós. Buenos Aires.
- Imbernon, F. (1994). La formación del profesorado. Paidós
- Jackson, Ph (2002) Práctica de la enseñanza. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Jackson, Ph (1975) La vida en las aulas. Marova. Madrid.
- Jarauta Borrasca, B., Hervas, G., Calduch, I., Imbernon, F., (2021). El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado. En G. Cordero y P. Carnicero (Coords.), ¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países (pp.27-37). Octaedro.
- Kelchtermans, G., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2018). Towards an ‘international forum for teacher educator development’: an agenda for research and action. En: *European Journal of teacher education*. 41(1), 120–134
- Montenegro Maggio, Medina Morales “Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿Qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza?”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. (XL), 2014, pp. 161-182, Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile
- Nicoletti, J. García, G. Perissé, M. (2020). Formación de formadores en el campo de la educación. En N. Nicoletti, G. García, W. Gadea Aiello (coords) Educación y participación para una sociedad inclusiva. (pp. 1-11). CyTA.

- Russell, T; Fuentealba, R; Hirmas, C (comp) (2016) Formadores de formadores. Descubriendo la propia voz a través del self study. Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Chile.
- Schön, D (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Buenos Aires
- Snoeckx M., (2002). "Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante". En Altet, M. y Perreonoud, P. (dir.). Formateurs d'enseignants. Quelle professionalisation?. Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, M (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea. Madrid
- Tenti Fanfani, E (coord) (2010) Estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas. IPE- UNESCO. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2013) "Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación". En VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. 1a ed. Santillana. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2000) Balance y perspectiva de la formación docente en América latina. En: Revista Ciencia y Sociedad. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. vol XXV n° 3, 368 – 394.
- Vaillant, D.y Marcelo, C. (2001) Las tareas del formador. Ediciones Aljibe. Málaga.
- Vaillant, D (2004) Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Documento PREAL n° 31 en www.preal.org/GTD/index.php
- Vaillant, D. Formación de formadores. Documento presentado en la reunión "El desempeño de maestros en América Latina: Nuevas prioridades", Brasilia. (julio 10-12 de 2002)
- Vaillant, D. (2002a) Formación de formadores. Estado de la práctica. Documento PREAL N° 25.
- Vezub, L. (2016) Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. En: *Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2016, 53(1). pp1-14.
- Vezub, L. (2011) "¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?" en Alliaud – Suárez (coord.) El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires – CLACSO. Buenos Aires.
- Vezub, L. (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En: "Profesorado" Revista de currículum y formación del profesorado; www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf

Documentos consultados

- Dirección Nacional de información y evaluación de la calidad educativa [DINIECE] (2014) Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos.
- Instituto Nacional de Formación Docente [INFoD] (2019) Estudio Nacional 2017-2018. El Campo de las prácticas en la Formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones.
- Ley Nacional de educación 26 206, 14/12/2006
- Ley Provincial de educación 13 688, 27/06/2007
- Ley de Educación Superior 24 591, 20/07/1995
- Terigi, F. (2007) Los formadores de docentes del sistema educativo argentino. Boletín DINIECE N°3. Temas de Educación IPE - UNESCO y Área de Investigación.