

Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores

Teacher Knowledge in Initial Education. The Perspective of Teacher Educators

Lea F. Vezub

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de
Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen

El artículo presenta una parte de los resultados de un proyecto de investigación de mayor alcance, «Dimensiones del saber profesional. Su estudio y aportes a la formación», con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Las dificultades que atraviesa hoy la enseñanza en las escuelas conducen a interrogarnos acerca de los saberes, capacidades, habilidades y actitudes puestas en juego durante la preparación de los profesores y, luego, en su desempeño docente. En este marco, el trabajo revisa cuáles son los conocimientos y las aptitudes profesionales que los formadores se proponen transmitir y construir en la formación inicial y qué saber consideran relevante para poder efectuar dicha transmisión. El trabajo se llevó a cabo con métodos cualitativos y herramientas analíticas que recuperan la perspectiva que discursivamente sostiene un pequeño grupo de formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Entre los resultados obtenidos se destacan algunas coincidencias en torno a los campos de saber docente ya señalados por la bibliografía especializada y un énfasis en el saber práctico, construido en el transcurso de la experiencia.

Palabras clave: formación inicial, saberes docentes, formadores, experiencia

Correspondencia a:

Lea F. Vezub
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía
y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Teodoro García 3487 – 9º A (1426) Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
Argentina
Correo electrónico: leitiv@gmail.com

© 2016 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.9

Abstract

This article presents some of the results of a larger-scope research project entitled, «Dimensions of Professional Knowledge. Study and Contributions to Training,» based out of the Research Institute for Education Sciences at the University of Buenos Aires. The current difficulties facing education in schools spark reflection about the knowledge, skills, abilities, and attitudes involved in teacher training and subsequently in teaching performance. In this framework, this paper reviews the knowledge and professional skills that teacher educators intend to transmit and build during initial training, as well as the knowledge they consider most relevant to pass on. The work was conducted with qualitative methods and analytical tools to understand the discursive perspective of a small group of trainers in the Autonomous City of Buenos Aires. One key result points to some matches between teachers' fields of knowledge identified in the literature and an emphasis on practical knowledge derived from experience.

Keywords: teacher education, teacher knowledge, teacher educators, experience

El saber pedagógico y el conocimiento del docente

Si bien la bibliografía y la investigación han avanzado mucho en establecer cuáles son los saberes, capacidades o competencias que hacen al buen docente, todavía existen polémicas en torno a la cuestión, tanto en la formación inicial como en la formación en servicio o el desarrollo profesional. Una de las dificultades para establecer con precisión la cuestión reside en las características de la tarea docente y de los ambientes escolares: su complejidad, multidimensionalidad, imprevisibilidad, diversidad, singularidad, inmediatez e incertidumbre. Tal como fue establecido en el pionero trabajo de Jackson, «La vida en las aulas» se resiste a seguir unos esquemas demasiados racionales; gran parte del conocimiento y actuación eficaz del profesor se basan en su información idiosincrásica, casuística y específica construida en el transcurso de su experiencia. Además, y aunque se acuerde cuáles deben ser los conocimientos y habilidades del profesor, permanece la problemática de cómo lograr su aprendizaje y desarrollo en los espacios de la formación inicial y continua. En este sentido se observan grandes limitaciones en las instituciones, en los dispositivos y en las prácticas de formación para concretar el perfil de docente deseado. Existe un diagnóstico extendido que alerta sobre la falta de calidad y pertinencia de la formación inicial y la necesidad de acercarla a las demandas reales de la profesión a partir de enfoques más situacionales, centrados en la práctica reflexiva y de una formación desde dentro de la profesión, como sostiene António Nóvoa (2009).

La cuestión de los saberes en el trabajo docente es relevante por varias razones. En primer lugar, porque el conocimiento es un elemento clave de la acción educativa y de la tarea de los docentes, pues constituye la materia prima con la que trabajan: «La docencia hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo» (Terigi, 2012, p. 14). Los estudiantes adquieren conocimientos que la sociedad ha seleccionado, jerarquizado, ordenado y sistematizado que son relevantes para el ejercicio de la ciudadanía y la inserción social. En segundo lugar, en la interacción con los alumnos los docentes tienen que disponer y movilizar estrategias y recursos fundados en el conocimiento de la pedagogía, de la didáctica, del currículo y de la comunicación. «La tarea escolar comprende el manejo relativamente seguro de un conjunto de conocimientos, la capacidad de interactuar, comunicar y desarrollar esos conocimientos» (Ávalos, 2009, p. 67). Tercero, los saberes en la actualidad tienen una mayor importancia, debido a los acelerados cambios sociales y tecnológicos. Las transformaciones en las formas de producción colocan el conocimiento —y sobre todo la capacidad de acceder, buscar y generar nuevos saberes— en un lugar privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía y de los derechos.

Los contextos, las instituciones y los sujetos de enseñanza han trasmutado notablemente, mientras que la formación parece hacerlo lentamente. La formación (inicial o continua) siempre parece insuficiente, desactualizada, débil e incapaz de producir el perfil docente deseado (Vaillant, 2005). En consecuencia, es preciso renovar el debate acerca de qué tiene que conocer, saber y poder hacer un docente y de qué manera la formación logra transmitir esos conocimientos a través de una formación basada en prácticas y dispositivos coherentes con el modelo pedagógico y la concepción docente sustentada para nuestras escuelas.

Debido a las crecientes dificultades e incertidumbres que atraviesa el ejercicio docente en las escuelas, la cuestión del conocimiento y la competencia profesional ha tomado un nuevo giro y se ha convertido en objeto de preocupación y debate en diversos foros regionales y producciones especializadas (Eurydice, 2013; Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2005; Terigi, 2012; Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009). Por otra parte, el predominio de las corrientes tecnicistas ha socavado la idea del docente como productor de saber pedagógico, a pesar de que es justamente esa cualidad la que da sentido a la tarea de enseñar y constituye el núcleo fundante del oficio: «El enseñar responde a la demanda de construcción de saber, y en su particularidad de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura» (Tezanos, 2007b, p. 11). El saber surge enraizado en la experiencia, como producto de la reflexión sistemática sobre la práctica; por eso consideramos fundamental preguntarles a los formadores sobre el saber que construyen y resulta esencial para efectuar su tarea e introducir a otros en el mundo de la enseñanza.

La discusión en torno a la noción de saber docente, saberes prácticos, saber de la experiencia, a veces asociada, subsumida o restringida en la definición de las competencias profesionales (Perrenoud, 2004) o de los estándares de desempeño y formación (Meckes, 2014), ha sido abordada por las investigaciones y subyace a la discusión de los perfiles e identidades profesionales que nos proponemos formar (Martínez Bonafé, 2004; Tardif y Gauthier, 2005). La pregunta central es qué maestro buscamos; qué debe saber y poder hacer para afrontar las demandas actuales de su trabajo, de la sociedad y de los sistemas educativos.

En el marco de estas preocupaciones, indagamos de manera exploratoria la perspectiva de los formadores, enraizada en su experiencia y trayectoria, sobre cuáles son los conocimientos clave que hay que transmitir a los estudiantes/futuros docentes de distintas carreras del profesorado, y analizamos el saber que estos formadores rescatan para efectuar la formación y transmisión del oficio docente.

La categoría de saber ha sido ampliamente explorada desde distintas vertientes teóricas, epistemológicas y filosóficas (Charlot, 2010). El trabajo de Altet (2005) distingue entre *saber, conocimiento e información*: el primero se sitúa entre los otros dos y en la interfaz o articulación que los sujetos producen a partir de la información (exterior al sujeto y de orden social) y el conocimiento (interiorizado y de orden personal). El saber reúne aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental. Ambos son el resultado de la interacción con el entorno, de la construcción y reflexión que los docentes realizan sobre su trabajo, cuando recuperan lo adquirido en la formación inicial o continua para interpretar los desafíos y generar soluciones a los problemas de la enseñanza. Los *saberes prácticos* son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en situación de trabajo. Los docentes construyen saber pedagógico al reflexionar sistemáticamente sobre su práctica de enseñar, dialogar con otros pares, producir y escribir textos de la práctica (Tezanos, 2007b). De este modo se abre el camino de la profesionalización, del desarrollo profesional y la transformación/innovación pedagógica basada en comunidades de práctica, círculos de interaprendizaje y la sistematización e intercambio de la experiencia pedagógica.

En el discurso experto sobre la formación del profesor, se observa la permanencia de los *núcleos centrales y los grandes dominios o áreas del conocimiento* que durante décadas estructuraron los planes de estudio (contenido científico de las disciplinas de enseñanza, fundamentos pedagógicos y conocimiento acerca de cómo aprenden los estudiantes). Pero también se detectan *recientes incorporaciones* que penetran los currículos y programas de la formación inicial de los docentes, definiendo nuevos dominios y habilidades. La obra de Perrenoud (2004), por ejemplo, incorpora las siguientes destrezas al viejo acervo profesional¹: elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; y organizar la propia formación continua. Por su parte, en la enumeración que realiza Martínez Bonafé (2004, p. 129-130) se identifican las siguientes nuevas competencias: «Colaborar con otros profesionales en la orientación profesional y escolar de los alumnos. Facilitar la conexión entre la realidad de la escuela y la realidad social. Potenciar la actitud reflexiva e investigadora sobre sus actuaciones».

¹ La distinción que efectuamos entre nuevas y viejas habilidades o saberes docentes es relativa; un trabajo más detenido y riguroso que historicice la cuestión debería arrojar más precisiones sobre el tema. No obstante, la revisión del campo de la formación docente permite apreciar que desde hace dos décadas se insiste en competencias y dominios que antes no eran mencionados, tales como los referidos a la actitud indagadora de los docentes, la atención a la diversidad, el trabajo pedagógico democratizador, inclusivo, etc. que ubicamos entre los nuevos conocimientos, habilidades y saberes.

Los trabajos de la década de los ochenta sobre el tema (Bromme, 1988; Calderhead, 1988; Elbasz, 1983; Schulman, 1987) muestran, bajo distintas denominaciones y a pesar de los enfoques teórico-metodológicos desde los cuales cada investigador ha trabajado², la presencia de *cuatro grupos de conocimientos* que constituyen los *saberes clásicos de los enseñantes*:

1. El contenido a enseñar, el saber disciplinar;
2. El conocimiento de las características de los estudiantes, los aspectos culturales y del desarrollo cognitivo de los alumnos;
3. El currículo, los fines educativos, los programas y materiales;
4. La pedagogía y la didáctica del contenido, cómo planificar, enseñar, evaluar, organizar y gestionar una clase.

Posteriormente, a la lista anterior se agregan:

5. El conocimiento y manejo pedagógico de *las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*;
6. Las estrategias para *enseñar en la diversidad*, adaptar la enseñanza a los contextos singulares y a los alumnos respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje y asegurando el derecho a la educación de todos; y
7. Las actitudes colaborativas y habilidades para *trabajar en equipo*; la capacidad de reflexión sobre la práctica y el desarrollo del juicio pedagógico como bases de la formación y del desarrollo profesional permanente.

«Todo esto requiere a su vez un *conocimiento práctico* [cursivas añadidas] que es algo así como saber hacer bien las cosas en el desarrollo concreto y cotidiano de la práctica. Es este último un saber empírico, experiencial, práctico, que pone en relación el sentido de las cosas con la acción realizada» (Martínez Bonafé 2004, p. 129). En esta misma línea los modelos actuales abogan por un enfoque situacional y práctico de la formación, un saber hacer en situación que permita a los docentes desarrollar su juicio práctico y adaptar la enseñanza a los contextos y grupos de estudiantes específicos. Lo anterior conduciría al denominado *conocimiento de oficio*, una forma particular de conocimiento práctico, moralmente apropiado, construido por los docentes en el transcurso de su experiencia vivida (Ángulo, 1999). Este conocimiento de oficio incluye la capacidad de conceptualizar y razonar sobre los problemas prácticos; es aplicado/utilizado/activado (oportuna y pertinentemente) en la resolución de dichos problemas en situaciones específicas; se apoya en la intuición, en los significados y sentidos que se adscriben a la enseñanza y a la tarea del docente. El conocimiento de oficio es una síntesis que incluye y amalgama cinco categorías: (a) el conocimiento y las representaciones sobre la materia que se enseña; (b) el conocimiento acerca de los procesos de enseñanza; (c) el elaborado en la interacción entre conocimiento disciplinar y la acción práctica; (d) el conocimiento valorativo y; (e) los esquemas de actuación y comprensión profesional, los procesos metacognitivos de reflexión sobre la acción. De este modo, es una especie de interfaz: no está libre del contexto en el cual fue producido, no es de carácter general, pero tampoco es enteramente subjetivo o individual, ya que es un conocimiento personal público.

Ávalos (2009) advierte sobre el énfasis reciente en torno al conocimiento práctico de la enseñanza, que no debe realizarse en detrimento de la formación teórica. Si bien el cambio producido tiene la ventaja de inclinar la balanza, luego de décadas de currículos academicistas y deductivos o consecutivos, en los cuales la práctica solo constituía un campo de aplicación de la teoría; de ser mal interpretado e implementado, puede transformarse en un conocimiento casuístico que no proporciona suficiente base objetiva para la toma de decisiones y el análisis de las situaciones pedagógicas a las que los docentes se enfrentan.

Por último, destaca en las conceptualizaciones de las últimas décadas otro grupo de saberes vinculados al desarrollo profesional y a la formación permanente: la capacidad para *reflexionar sobre las prácticas*, las actitudes de indagación y de cuestionamiento que permiten la mejora permanente de la enseñanza. Para ello, se propone el trabajo en equipo, la colaboración, la participación en proyectos institucionales. Estas actitudes, englobadas en la dimensión profesional del docente, se originan en la formación inicial, por lo que se espera que las instituciones sienten las bases del futuro desarrollo, transmitiendo la provisionalidad

² Las investigaciones sobre el conocimiento docente se han efectuado desde diversas tradiciones teóricas y metodológicas; entre estas, el pensamiento del profesor y la teoría de las decisiones, ambos enfoques derivados de la psicología cognitiva; los estudios etnográficos basados en el interaccionismo simbólico y en la fenomenología; las investigaciones realizadas con métodos biográficos y estudios de caso de corte narrativo; las teorías de la acción y el aprendizaje situado que reconocen diversos aportes teóricos.

del conocimiento y el imperativo de la actualización. Lo mencionado se observa en las competencias y estándares profesionales que nutren los documentos que se proponen regular la calidad de la formación inicial, los cuales reservan un lugar a la organización de la propia formación continua, al establecimiento de un plan de desarrollo y a la reflexión sobre la práctica.³

Metodología y perfil de los actores consultados

Los resultados que presentamos forman parte de un proyecto de mayor alcance que se propuso indagar el saber docente desde la perspectiva de los profesores en ejercicio y de los formadores de docentes, confrontándolo, a su vez, con el discurso del saber experto (Alliaud, 2013; Alliaud y Vezub, 2015). En esta oportunidad analizaremos los datos de un trabajo de campo complementario y exploratorio que se propuso incluir las voces de los formadores. Se efectuaron entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas a formadores y profesores de institutos de formación docente (IFD) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Desde 2007, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente la Argentina comenzó un proceso de cambio en las políticas de la formación inicial que abarcó diversas líneas y dimensiones: fortalecimiento institucional, investigación, políticas estudiantiles, formación de directores de institutos, trayectos formativos para docentes de distintos niveles, programa de acompañamiento a docentes noveles, extensión de los planes de estudio, etc. Se elaboraron nuevos currículos para las carreras docentes basados en lineamientos comunes nacionales. En el marco de los cambios curriculares y políticos operados, la pregunta central que nos propusimos explorar fue cómo visualizan y jerarquizan los profesores de institutos de formación los conocimientos que consideran relevantes para el desempeño docente hoy, y cuáles son los saberes que, en su experiencia como formadores, valorizan para su tarea.

Los datos fueron recogidos a fines de 2013 con métodos cualitativos, mediante entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas a ocho profesores formadores de institutos de la Ciudad de Buenos Aires. La muestra fue intencional y se construyó a partir de los siguientes criterios: se contactó a formadores a cargo de espacios curriculares/talleres de práctica docente y didácticas específicas con al menos ocho años de experiencia en la formación de docentes. Se consideró que este grupo de profesores que trabajan en los espacios de práctica docente y enseñanza de las disciplinas conoce los cambios curriculares y posee una mirada estratégica y panorámica sobre la articulación de los campos formativos del currículo de la formación inicial y los diversos conocimientos y habilidades docentes que se precisan.

Las entrevistas fueron categorizadas con la ayuda del software Atlas-Ti para datos cualitativos en ciencias sociales. Se trabajó con una estrategia de análisis que, según los autores y las tradiciones epistemológicas, es definida como *ecléctica* (Buenfick, 2013); propia del *bricolaje* (Denzin y Lincoln, 2011) o del *quill maker* (Kinchloe y McLaren, 2012). Es decir, utilizamos diversas herramientas que destacan, por un lado, la construcción singular del problema y la construcción de categorías a partir de los datos (no establecidas a priori) y, por el otro, la relación que existe entre las formas de ver del investigador y su posicionamiento histórico-social y político. Se trató de fusionar puntos de atención y formas de mirar diversas para poner el foco en el discurso de los entrevistados y en la dimensión político-pedagógica de los significados construidos en torno a los saberes de la docencia y de la formación. Se compararon las respuestas, buscando los puntos de coincidencia, los sentidos compartidos sobre los tópicos indagados, a la vez que se incluyeron construcciones personales o singulares de cada entrevistado. Se reconstruyó la jerarquía dada a cada categoría y grupo de saber y saber-hacer, considerando las recurrencias en las respuestas obtenidas.

La perspectiva de la investigación y los resultados que se presentan no se han guiado por la lógica de las buenas prácticas; tampoco se ha buscado establecer si los sujetos del estudio conocen o responden a los rasgos y saberes que constituyen al buen docente o formador ya establecidos en la bibliografía especializada o definida en los documentos sobre estándares, competencias y marcos de buen desempeño.

³ Al respecto pueden consultarse los Estándares Pedagógicos para las carreras de educación básica de Chile (el docente «aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional»; el Marco de Buen Desempeño Docente de Perú («reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo...») y los Estándares de Desempeño Profesional Docente de Ecuador («el docente se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber»), por mencionar algunos ejemplos de la región.

Por el contrario, la preocupación fue el rescate de las voces y de la experiencia de los formadores en tanto protagonistas, sujetos clave y muchas veces silenciados del saber pedagógico.

La edad promedio de los entrevistados es de 49 años; tienen entre 41 y 58 años, constituyen un grupo de formadores con amplia experiencia profesional y en promedio reúnen 25 años de servicio. En estudios anteriores se estableció que, en el sistema educativo de la Argentina, los profesores de IFD son los que presentan más edad (Terigi, 2007; Tenti, 2009). A nivel nacional, un tercio de los formadores tiene entre 40 y 49 años (Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008). La antigüedad docente también corrobora la mayor experiencia de los que tienen más tiempo en el sistema: los entrevistados poseen como antigüedad total 17 a 32 años, aunque su experiencia en el nivel superior de formación docente es menor, de entre 11 y 20 años aproximadamente.⁴ Los datos coinciden con otros estudios (Acosta, 2009; Aguerrondo y Vezub, 2011) que señalan que la mayoría de los que trabajan en instituciones de formación docente se iniciaron como docentes en otro nivel.

De los ocho entrevistados, siete iniciaron su trayectoria en otros niveles: la mitad comenzó en el nivel primario y la otra mitad en el secundario. Tres de ellos actualmente desempeñan cargos de gestión en los IFD, dos son rectores/regentes del nivel y el tercero es coordinador de las prácticas docentes. Estos tres formadores concentran sus horas docentes de manera exclusiva en los IFD, mientras que los demás trabajan también en otros niveles (universidad, secundaria y primaria), ya sea como docentes o en cargos de conducción de los establecimientos (dos casos). Por último, se destaca que los entrevistados tienen altas calificaciones académicas: todos poseen más de un título, la mayoría realizó una o varias especializaciones universitarias (en tecnología educativa, en didáctica, en investigación educativa, en constructivismo y educación, etc.) y cinco entrevistados cursaron maestrías.

¿Qué saber docente transmitir y formar?

Las respuestas de los formadores sobre cuál es el conocimiento esencial para la docencia hoy, fueron categorizadas en cuatro núcleos de sentido: (a) las nuevas tecnologías digitales, (b) el conocimiento de los diversos contextos en los que transcurre la enseñanza, (c) las actitudes profesionales y (d) los saberes clásicos del docente.

En primer lugar, los entrevistados plantearon que los futuros docentes deben *conocer las nuevas tecnologías* y los *diversos contextos* para poder enseñar a alumnos distintos. Ambos aspectos están en sintonía con los nuevos saberes que proponen los expertos. El dominio de las nuevas tecnologías también remite, en el discurso de los formadores, al *conocimiento de los sujetos/estudiantes*, en tanto las generaciones actuales forman parte de los denominados *nativos digitales*. La relación con la tecnología ya viene dada, incorporada en los alumnos con los cuales los futuros docentes van a trabajar, y las nuevas generaciones poseen una empatía o familiaridad con las tecnologías frente a la que los adultos y profesores quedan descolocados. «Esto genera una tensión entre los aprendices y los maestros, entre las formas clásicas de saber y las actuales maneras de interactuar, entre lo esperado por unos y lo logrado por otros» (Levy, 2013, p.124). Por lo tanto, *saber de tecnologías* es una nueva demanda y conocimiento fundamental para vincularse con los estudiantes. Además, para los formadores este saber ha sido privilegiado por las nuevas políticas educativas⁵ y los cambios introducidos en los planes de la formación docente:

Un tema que está apareciendo mucho y que antes no aparecía y que por suerte ahora está incorporado al currículo del profesorado es el manejo de las nuevas tecnologías [...] aparece como fuerte porque los chicos tienen ahora en las escuelas los notebooks, y la verdad es que en algunos establecimientos no se puede aprovechar porque los docentes no cuentan con los conocimientos como para poder utilizar esa herramienta [...] es imprescindible un conocimiento de las nuevas tecnologías (Formador 2).

Los alumnos y los niños incorporan nuevos saberes que hoy llamamos TIC dentro del aula, donde esto que es familiar para los chicos en los espacios lúdicos se transforma en un propósito de enseñanza (Formador 7).

⁴ El estudio muestral coordinado por Tenti (2009) en cinco regiones del país y sobre un total de 744 encuestados arroja antigüedades similares: en promedio los formadores tienen 20 años de antigüedad docente total y 13 años de antigüedad en la formación docente. No obstante, la brecha entre antigüedad total en la docencia y como formador tiende a reducirse en el caso de los grupos etarios más jóvenes, de hasta 34 años (Acosta, 2009).

⁵ Al respecto, véase el Programa Conectar Igualdad del Ministerio de Educación de la Argentina (Res. Ministerial 123 y Decreto N° 459/10), que ha distribuido notebooks a estudiantes y docentes de las escuelas públicas, bajo el modelo 1 a 1.

La segunda cuestión que para los formadores deben dominar los docentes es el *conocimiento del contexto*. Al referirse al contexto se alude a la formación de un docente: flexible, abierto a los cambios, capaz de adaptarse, de afrontar problemas, de resolver situaciones imprevistas, de abordar emergentes y de enseñar a estudiantes cultural y socialmente diversos en instituciones variadas, complejas y difíciles.

[Enseñar a] enfrentar la multiplicidad de cuestiones que encuentran en la escuela y que hacen a lo contextual, ¿no? Mucha violencia, intervenciones que tienen que hacer con padres con niños en contextos muy adversos; hay mucho asistencialismo metido en las escuelas y a veces pocas herramientas para trabajar con las dificultades que aparecen y que son cada vez más grandes (Formador 2).

Quiero un egresado que atienda a la diversidad y que a su vez construya un aula democratizadora, que democratice el saber y logre la inclusión de todos (Formador 7).

Otro sentido que los formadores entrevistados asocian con el saber docente es el vínculo que los estudiantes/futuros docentes establecen con el conocimiento. El vínculo con el conocimiento, hoy en día, parece ser más importante que la posesión de información. Los entrevistados mencionan qué debe conocer un docente, pero también se refieren a las *actitudes profesionales* que están formando y que consolidan un determinado perfil e identidad: flexibilidad, complejidad, apertura, carácter integral, dinamismo, provisionalidad del saber. «Un saber didáctico que muchas veces es complejo, que tiene que poder ser flexible para poder adaptarse a los nuevos desarrollos teóricos, estar abierto a que esos cambios los puedan ir incorporando» (Formador 5). «Es el desafío de decir «siempre tengo cosas que aprender», porque los paradigmas van cambiando y los contextos son diversos» (Formador 7).

Entre estas actitudes profesionales, los formadores señalan la importancia de la capacidad de *relacionar la teoría con la práctica*. La formación debe orientarse a producir esa intersección, interjuego o entramado entre conocimiento formal, abstracto y generalizable y lo concreto e inmediato, la utilidad del conocimiento en una situación determinada a la que se enfrentan los estudiantes en formación o nuevos docentes. Lo que se estudia se tiene que poder actuar. Una profesora afirma: si se trabaja a nivel teórico la escuela inclusiva y que todos los alumnos son sujetos de derecho, el problema es luego ver cómo se traducen esas ideas en prácticas, estrategias y formas de enseñar y de vincularse con los estudiantes: «El tema es cómo actúan». Como sostiene Tezanos (2007a), en coincidencia con los entrevistados, en la práctica docente el oficio de enseñar adquiere significado. Es allí donde se concretan y articulan los procedimientos posibles con los contenidos; es el lugar de producción y apropiación del saber pedagógico.

Una de las cosas buenas que tiene el plan es que al principio de la carrera hay contacto con lo que tiene que ver con la práctica. Sea observando, sea haciendo una pasantía, ya tenés el meterse en el aula para entender qué pasa ahí. Y hasta que no estás, como todo saber práctico, hasta que no estás metido ahí, no existe. Entonces, bueno, lo vas construyendo en esas instancias que yo creo que son una de las principales, del núcleo, del nodo de la formación (Formador 5).

No solo es importante la disciplina, sino el enfoque didáctico; para mí son los puntos básicos. El saber didáctico particular de cómo leer la clase, ver a los pibes, cómo circula el conocimiento en la clase, ese saber es muy importante. [...] hay otros espacios de la formación que tienen que ver con la formación general como Pedagogía, Historia de la Educación, Didáctica [...] hay que ver en qué momento el alumno cruza esto con el campo de la práctica, que tiene que ser articuladora (Formador 13).

Las habilidades para reflexionar en la acción y sobre la acción, es decir, aprender de la práctica profesional, constituyen para los formadores un saber específico y singular. Son *conocimientos de la práctica profesional* que surgen del estar ahí en situación, donde lo que importa es recuperar la propia experiencia docente, sistematizarla y compartirla:

Salir de la lógica de que tener una secuencia de actividades es poder enseñar. Este [...] poder tomar conciencia ahí y en situación de tener que dar clase también, de poder pensar en todas las decisiones que están en torno al momento de empezar a trabajar sobre un tema con los alumnos (Formador 11).

Saberes que tienen que ver por ahí no tanto con la formación académica [...] estos saberes que nosotros los ponemos en un escalón más bajo, que no son saberes teóricos ni didácticos, que tienen que ver con capitalizar la experiencia, con saberes propios que va generando el mismo maestro en su ejercicio docente, que tienen que ver con esto del oficio. Yo les digo mucho a mis alumnos: «Escriban, escriban sus prácticas, porque es un saber que lo están construyendo día a día» (Formador 5).

Tabla 1
Síntesis de categorías: conocimientos docentes

Conocimiento del contexto y de los estudiantes	Actitudes profesionales y vínculo con el conocimiento	Conocimientos académicos formales	Habilidades de interacción Comunicación
Saber trabajar con alumnos diversos	Flexibilidad	Saber pedagógico y didáctico	Saber incluir y construir un aula democrática
Adaptar la enseñanza a los contextos	Apertura	Contenido de las disciplinas	
Manejo de TICs	Relación teoría-práctica	De las didácticas específicas	
	Saber intervenir en situación y resolver situaciones imprevistas	Planificar, evaluar y manejar recursos y estrategias	
	Aprender de la experiencia		
	Reflexión		

Por último, los formadores dan gran importancia a los *conocimientos clásicos* históricamente asociados al ejercicio de la docencia: el conocimiento disciplinar, de las materias de enseñanza; saber vincularse y comunicarse con los estudiantes; las herramientas didácticas y pedagógicas de planificación y manejo de recursos; todas estrategias de enseñanza propias de la tarea docente. «Aunque suene redundante saber disciplinar, hay muchos docentes y muchos lugares de formación donde no está lo disciplinar [...] Es como el conocimiento básico» (Formador 3). «Los rudimentos de lo que es el saber didáctico, pero básicamente, la enseñanza de cada disciplina [...] el saber didáctico que acompaña cómo se enseña cada asignatura» (Formador 5).

¿Qué saberes son indispensables para la tarea de los formadores?

Las respuestas y reflexiones sobre las características que deben reunir los formadores de docentes fueron agrupadas en cuatro: (a) el acompañamiento, la comunicación y el vínculo con los estudiantes, (b) la experiencia y práctica docente previa, (c) las disposiciones personales y profesionales y (d) los conocimientos formales y académicos.

Tabla 2
Síntesis de categorías: saber de los formadores

Acompañamiento, vínculo con estudiantes	Experiencia docente en el sistema	Disposiciones personales y profesionales	Conocimientos académicos formales
Saber escuchar	Haber ejercido la docencia	Valores y ética	Disciplinares
Saber hablar con los estudiantes	Tener experiencia en diversas escuelas	Respeto por la profesión	De las didácticas específicas
Captar sus necesidades	Haber vivido la docencia con alumnos del nivel para el que se forma	Seguir formándose	De la pedagogía
Acompañar a los estudiantes y sus dificultades		Deseo de enseñar	Ser buenos generalistas
Disentir, discutir, debatir		Participar en actividades culturales y políticas	Formación teórica
		Tener un pensamiento flexible	Los debates actuales de su campo
		Apertura al cambio	

Si bien, debido al pequeño número de casos, no es posible establecer una jerarquía en los tipos de saber que los formadores valorizan para su desempeño, el orden en que se presentan se corresponde con los énfasis dados por los entrevistados a cada conocimiento y con la secuencia en que generalmente los mencionan en sus respuestas. La importancia de interactuar con el otro/el estudiante que llega, junto con los conocimientos derivados de la experiencia y de la práctica docente, son mencionados en primer lugar.

Saber acompañar, comunicarse y vincularse con los estudiantes

Los formadores atribuyen una importancia creciente a los saberes referidos al acompañamiento, la comunicación y la generación del vínculo pedagógico con sus estudiantes/futuros docentes. El reconocimiento de este saber obedece a dos cuestiones. Por un lado, el cambio operado en el escenario social actual y su incidencia en los alumnos/aspirantes a docentes (menor nivel económico social de los ingresantes, escaso consumo cultural, deterioro o déficit de conocimientos previos que debieron incorporarse en la escuela secundaria). Por otro lado, enfatizar el vínculo y el acompañamiento a los estudiantes es un efecto de las actuales políticas educativas y de formación docente que se propusieron la ampliación de derechos e inclusión de nuevos alumnos y sectores anteriormente excluidos del nivel superior. Como estrategia para lograrlo, la gestión educativa planteó una nueva tarea a los docentes: acompañar las trayectorias de los estudiantes y asegurar sus logros académicos mediante acciones de apoyo, superación, recuperación y seguimiento.

Los nuevos Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) incrementaron las horas de práctica (en el instituto y en las escuelas) y establecieron su simultaneidad (desde el primer año) con los demás campos y áreas curriculares de la formación. Esto ha generado algunas tensiones señaladas por los entrevistados, porque muchos estudiantes trabajan y no pueden realizar los períodos y actividades de prácticas establecidos ni seguir el ritmo de cursado intensivo debido a la alta carga de materias de los nuevos planes y a su cuatrimestralización⁶. Los estudiantes asisten a talleres de prácticas de enseñanza desde el primer año de las carreras, con el objetivo de mejorar la relación teoría-práctica y tener una aproximación gradual al trabajo de enseñar. En el marco de las evaluaciones realizadas a los nuevos currículos (Ariani, Borioli y Rodríguez, 2015), algunos directores de IFD del país incorporaron nuevos roles en las instituciones para acompañar el desarrollo de los diseños y, particularmente, la figura de tutores que brindan apoyo a los estudiantes.

Frente a estos cambios políticos y curriculares, cobra mayor relevancia la capacidad de escucha y la captación de las necesidades de los estudiantes para producir un andamiaje pedagógico que acompañe y asegure las trayectorias académicas. Para los profesores entrevistados la formación debe comenzar con el reconocimiento del otro, de su autonomía y creatividad y de las circunstancias.

Siempre teniendo en cuenta la subjetividad de los estudiantes, su situación de cursada concreta, es decir, en qué escuela está, en qué grado trabaja o qué curso de media y en qué grupo trabaja, viendo cuáles son las historias escolares de los que tienen como alumnos y las propias de los practicantes y tratando de, sobre esa base, ir ampliando horizontes, enriqueciendo con recursos nuevos, pero fundamentalmente dando ocasión a que en el diseño de los proyectos [de las planificaciones] se exprese al autor, para que los autores de los proyectos sean los estudiantes (Formador 1).

Los formadores valorizan los saberes que permiten construir un vínculo pedagógico de *acompañamiento*. En los espacios de la práctica, se visualizan a sí mismos en una tarea en la cual enseñar a enseñar implica sostener al otro, realizar un trabajo personal que reconoce las subjetividades y alteridades puestas en juego: «Hay un acompañamiento muy sostenido [...] hay algo que tiene que ver con la posibilidad de acompañar y de ser referente y de la mirada sobre los alumnos [...] conocer a los estudiantes...» (Formador 11).

En las respuestas subyace un enfoque basado en el aprendizaje situado, en contexto. Al respecto, los estudios de Chaiklin y Lave (2001) reconocen cuatro premisas en las perspectivas del aprendizaje situado: (a) el conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado, (b) el aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo, (c) lo que se aprende es siempre problemático y (d) la adquisición de conocimiento va más allá de la simple «absorción», ya que supone la comprensión y esta es un proceso siempre parcial y de final abierto. Los formadores consultados valorizan en su oficio estos saberes que generan un aprendizaje situado.

⁶ Una de las orientaciones de los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE 24/2007) fue que los diseños curriculares de las provincias puedan adoptar la periodización anual o cuatrimestral. Atendiendo a la necesidad de abandonar el cursado simultáneo de todas las materias de un mismo año y de diversificar los formatos, considerando unidades curriculares de diverso tipo y lógica (materias, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes), pudiendo contar cada una de ellas con tiempos y duración específicos. Con anterioridad, los institutos de formación docente se regían por asignaturas de cursado anual. Esta orientación muchas veces se instrumentó con dificultades, sin renunciar a los currículos enciclopédicos, y se agregaron nuevas materias a las ya existentes para cubrir los nuevos campos y prescripciones curriculares.

Tratamos de enseñar desde un lugar de mucha escucha y de generar en el otro espacio de autonomía. Tratamos de tener también una mirada en serio hacia la diversidad. Entonces, esta es una premisa fundamental [...] enseñar a partir del respeto por el otro, enseñar a partir de la diversidad, el enseñar dejando que el otro sea creativo, autónomo (Formador 2).

Una entrevistada afirma que es necesario aceptar y «trabajar con el estudiante que llega, que nos toca»; esto supone efectuar un reposicionamiento en el rol tradicional del profesor de IFD. Reconocer al otro, al estudiante real con todas sus características, implica para los formadores un esfuerzo: «trabajar desde la posibilidad y no desde la dificultad, porque muchas veces sucede que los profesores ponen el acento en lo que el estudiante no puede en lugar de considerar lo que sí puede» (Formador 13).

En este punto es de interés recuperar las ideas de Sennet (2009) cuando analiza el trabajo del artesano y la función de las reparaciones. Para el autor, hacer y reparar forman un todo indisoluble, y quienes logran hacer ambas cosas poseen la capacidad de ver más allá de la técnica, otorgando finalidad y coherencia a su tarea: «A menudo es la reparación de las cosas lo que nos permite comprender su funcionamiento» (Sennet, 2009, p. 246). Al efectuar una reparación las herramientas son puestas a prueba; comprendemos y desarrollamos nuestras habilidades y capacidades imaginativas. En la formación docente se produce una doble apuesta al pretender desarrollar las capacidades de los estudiantes/futuros maestros o profesores y, también, las de los grupos escolares donde se realizan las prácticas.

El que está formando está pensando en *que sostenga* [...] Ahí también va entrando un buen profesor de práctica, un buen hacer o un buen saber de un profesor de práctica, va acompañando para la próxima vez: les dice lo que está fortalecido y lo que no [...] «Fíjate que en la gestión de clase esto no te está saliendo, que estás en el grupo de diez y los otros no te siguen...» Todo eso es un buen profesor de práctica. Hay una instancia del pre, que es planificar, plantear los problemas, pero luego hay que entrar a la clase y *acompañarlos si hay obstáculos* (Formador 7).

El trabajo con la dificultad del otro, particularmente en el terreno de las prácticas, pero también en los demás campos de la formación, coloca a los formadores en los límites de su propia tarea y profesión. Sus estrategias y herramientas pedagógicas son desafiadas cuando tienen que corregir/reparar la planificación de los estudiantes o ayudarlos a que sean coherentes con su teoría pedagógica en el aula y la sostengan *con* el grupo-clase que les tocó o *a pesar de él*. En esos momentos los formadores se sitúan, como el artesano de Sennet, en los límites de su oficio: tienen que explorar las herramientas de las que disponen, enfrentar los obstáculos, imaginar nuevos usos para los recursos disponibles, cambiar la función de alguna herramienta, crear nuevas técnicas, usarlas de manera «sublime» para resolver la dificultad. Cuando el formador se encuentra con esos obstáculos, se compromete y los supera:

Otra característica que me parece fundamental es el *compromiso con la tarea*, el tener un compromiso real, un compromiso que tenga que ver con el preparar las clases, con el actualizarse, con el acompañar, con el generar el andamiaje necesario para el otro... el compromiso me parece como un condimento indispensable (Formador 2).

La experiencia previa de los formadores como docentes

En segundo término, los formadores valoran la experiencia previa que han vivido como docentes en otros niveles del sistema. Todos los entrevistados mencionan la relevancia de la experiencia en el aula, afirman que es preciso «haberse manchado con tiza [...] haber escrito muchos pizarrones» para ser bueno en la tarea de formar docentes. La mayoría considera que este es un requisito excluyente, mientras que los menos lo circunscriben a los profesores responsables de los espacios de práctica docente y de las didácticas disciplinares.

Para mí un buen formador de docentes *tiene que ser docente*. Parece una pavada lo que te estoy diciendo, pero a veces no es tan habitual que *en todas las instancias de la formación* muchas de las personas hayan sido maestros o docentes. Hay grandes, muy buenos especialistas, muy popes en las ciencias naturales que por ahí de aula saben muy poco [...] Entonces, *si no lo viviste, si no lo experimentaste, si no lo practicaste, no lo podés saber* [...] hay cosas que no las podrías explicar nunca teóricamente... Podrás saber mucho, te habrás capacitado, habrás visto clases, no sé [...] pero si nunca diste una clase [...] (Formador 5).

Creo que tiene que haber estado en el aula y haber tenido como tarea la docencia, haber sido maestro en algún momento. Eso me parece imprescindible (Formador 11).

Si bien se exige que los formadores tengan mucha experiencia en el ejercicio de la docencia directa (en los niveles del sistema para los que están formando), las respuestas no profundizan acerca de la cualidad

o el contenido relevante de esa experiencia. ¿Qué es lo que se debió aprender de esa experiencia? Se da por sentado que haber estado al frente de un grupo de niños o adolescentes es de por sí formativo y trascendental. Pareciera existir una sobrevaloración de la práctica en el aula *per se*, ante lo cual es posible preguntarse a qué tipo de experiencias se alude y si todas serían igualmente valiosas y relevantes para la formación docente. Los años de antigüedad, de ejercicio profesional, no deben asimilarse mecánicamente a la *expertise*, ya que, de no mediar una práctica reflexiva, difícilmente el docente aprende de su experiencia. Además, si consideramos los profundos cambios ocurridos en los contextos de la escolarización y en los sujetos de aprendizaje, es probable que el haber sido maestro o profesor hace 15 o 20 años sea una experiencia insuficiente, dislocada o atemporal como para comprender lo que actualmente sucede en las escuelas.

No desmerecemos ni quitamos relevancia a los saberes de la práctica; por el contrario, los investigamos y alentamos firmemente a su sistematización y trasmisión en los espacios de la formación docente, ya que en la enseñanza son necesarios otros referentes además del conocimiento experto y académico (Alliaud y Vezub, 2015). No obstante, la experiencia práctica personal no puede ser un criterio excluyente si consideramos la tarea de formación de manera colectiva. Por ejemplo, un buen experto en su disciplina tiene algo valioso que brindar sobre el saber de su materia que pueda resultar relevante o útil en la formación. El conocimiento teórico de un campo resulta insuficiente, pero si la formación descansa en los equipos de formadores, es posible la integración y el diálogo de perspectivas y formaciones de base diversas en pos de pensar los objetos de enseñanza y otras problemáticas que hacen a la docencia. Aunque tampoco alcanza la experiencia del teórico o experto en su campo, habrá que ver cuánto es capaz de reflexionar sobre su conocimiento y experiencia para que esta se convierta en algo de valor para la formación docente y la enseñanza en otros niveles.

Las disposiciones personales y profesionales

Las disposiciones personales y profesionales constituyen el tercer grupo de rasgos y conocimientos que los entrevistados mencionaron. Esta categoría incluye: el respeto por la profesión; las condiciones éticas y valorativas; el compromiso con la tarea y las ganas de enseñar; la actualización y el estudio permanentemente; el pensamiento flexible; las inquietudes intelectuales y culturales; y la actitud de apertura frente al cambio.

Estos rasgos éticos y morales se amalgaman con el enfoque dado a la formación (capaz de problematizar, de sembrar dudas) y con el tipo de docente, con la identidad profesional que se desea formar (docente democrático, que enseñe en la diversidad, constructor de una escuela incluyente).

Haberse formado mucho y haberse especializado tanto en la disciplina de referencia como en la formación docente y eventualmente en la capacitación, haber hecho trabajos de investigación referidos a lo educativo, ser un sujeto activo en el ámbito de la cultura en general, una persona que lee, que está activo, que va al teatro, que escucha recitales, que participa de los movimientos sociales, de los movimientos culturales (Formador 1).

Entonces formar un buen maestro es un trabajo cuerpo a cuerpo. Un maestro que esté comprometido con una política, que discute mucho la relación teoría y práctica [...] e implica ser un docente que sea capaz de democratizar un aula porque él la ha atravesado por su formación, ha tenido muchos espacios de discusión democrática (Formador 7).

Conocimientos teóricos, académicos y formales

Por último, los saberes clásicos y tradicionales, los mismos que ya se mencionaron para los docentes, también son imprescindibles en el caso de la formación: los conocimientos teóricos, académicos y formales adquiridos como producto de los estudios, de las titulaciones obtenidas y de la formación permanente. Para los entrevistados, los formadores tienen que disponer de conocimientos académicos, didácticos y teóricos correspondientes a su disciplina. «También formación teórica, enriquecimiento en torno a algunos debates actuales» (Formador 11). «Tiene que haber inserción y manejo de conocimientos pedagógico didácticos; me parece que son esenciales» (Formador 3). «Tener una amplia formación teórica» (Formador 4). Este tipo de saber, señalado generalmente al final, se considera casi una obviedad, un requisito de larga data e indiscutible.

Discusión y consideraciones finales

Dado lo acotado del trabajo de campo, la metodología emprendida y las particularidades de este grupo de formadores, los hallazgos presentados tienen un alcance limitado y solo pueden atribuirse a un sector de este grupo profesional. De ninguna manera representan al conjunto. No obstante, la exploración realizada abre nuevos interrogantes para continuar indagando el posicionamiento de los formadores en el contexto de los cambios que atraviesa la formación docente en el país, que a continuación intentaremos precisar.

La voz recogida de los formadores presenta varias coincidencias con las categorías que, de manera más reciente, ha establecido la bibliografía especializada para el ejercicio docente. Entre estas destacan: el conocimiento del contexto y de los alumnos, el dominio de las nuevas tecnologías, las capacidades para trabajar en instituciones y aulas culturalmente diversas y heterogéneas, y la reflexión y articulación teoría-práctica, todas las cuales se encuentran en ambos universos discursivos. La experiencia y la propia práctica es un saber fundamentalmente valorado por los formadores, tanto en la tarea de la formación que ellos desarrollan como en el desempeño de los docentes en general. Si bien este conocimiento también está presente en el saber experto y formalizado, no parece tener allí el mismo peso. Entre los saberes de la práctica que enfatiza este grupo de formadores se ubican dos de los conocimientos analizados: los que provienen de la experiencia personal como docentes en otros niveles del sistema y los procedimientos y actitudes que les permiten establecer vínculos y trabajar con los estudiantes que hoy eligen ser docentes.

Frente a los cambios en las instituciones y en los sujetos educativos, es preciso consolidar un saber pedagógico enraizado en la experiencia, en la práctica de enseñar y en la reflexión de los docentes. Un conocimiento profesional capaz de responder a los nuevos desafíos de la escolarización, que genere el interés de los estudiantes en los programas escolares, que transmita contenidos sociales relevantes, construyendo autoridad pedagógica y atendiendo la creciente diversidad cultural.

Los entrevistados evidencian un nivel de reflexión y compromiso significativo con su tarea que se manifiesta en un discurso actualizado en las concepciones que sostienen sobre la formación, en sintonía con las identificadas en la bibliografía especializada y en algunos documentos internacionales. Uno de ellos afirma que los formadores tienen que disponer de «la experiencia, la formación y el compromiso». Desde su perspectiva, en la formación inicial de los docentes se requiere un conjunto de conocimientos y disposiciones en los que se amalgaman y articulan los saberes formales, académicos y teóricos de las disciplinas y de la pedagogía, con la experiencia acumulada, el conocimiento práctico, la casuística propia de haber sido docente en el sistema educativo y el saber hacer adquirido en el transcurso de la experiencia y trayectoria profesional docente.

A manera de hipótesis, que se deberá examinar en estudios posteriores, sostenemos que los cambios ocurridos en las políticas educativas y docentes y en el currículo de la formación inicial en Argentina, entre las que destacan la expansión del nivel superior y el ingreso de jóvenes de sectores sociales antes excluidos, parecerían estar produciendo algunos desplazamientos en la identidad magisterial y/o académica fundante de los formadores hacia la consideración de pedagogías inclusivas y sociales. De este modo, es preciso investigar cuáles son «los cambios en la relación con los saberes y las culturas de la población estudiantil y docente, la relación entre masificación y prestigio docente que han sido poco abordadas desde la investigación aún» (Birgin y Charovsky, 2013, p. 34).

En relación con la configuración de la identidad profesional de los formadores y su posicionamiento respecto de la tarea, los resultados muestran que estos valorizan las disposiciones personales, profesionales y morales que proporcionan sentido político-pedagógico a su oficio. Formar a un docente implica un triple compromiso, al decir de uno de los entrevistados: «personal, profesional y social». Por ello no es ocioso recordar que el compromiso con el oficio, la apuesta por hacer el trabajo lo mejor posible, es un rasgo que distingue y enorgullece a los buenos artesanos (Sennet, 2009) y, en consecuencia, sienta las bases de la mejora y el desarrollo profesional de los formadores.

El artículo original fue recibido el 27 de octubre de 2015

El artículo revisado fue recibido el 13 de marzo de 2016

El artículo fue aceptado el 28 de marzo de 2016

Referencias

- Acosta, F. (2009). Los formadores de docentes: cuestiones en torno a su identidad profesional. En E. Tenti (Coord.), *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas* (pp. 37-75). Serie Estudios Nacionales N° 03. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Aguerrondo, I., Vezub, L. y Clucellas, M. (2008). *Los formadores de docentes del nivel terciario en la Argentina. Datos del censo nacional de docentes 2004*. IIPE-Unesco, Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico en la formación inicial. *Revista Educar*, 47(2), 211-235. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar_a2011v47n2p211.pdf
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y Ph. Perrenoud (Eds.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). México: Fondo de Cultura Económica.
- Alliaud, A. (2013). Formar buenos en la artesanía de enseñar. En Fundación Santillana (Eds.), *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué* (pp. 85-92). Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201304/8vo_foro_baja.pdf
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(10), 111-130.
- Arial, S., Borioli, A. y Rodríguez, F. (2015). *Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: desafíos de la implementación y principales problemáticas relevadas*. Trabajo presentado en el III Seminario Nacional de la Red Estrado, Argentina, Universidad Nacional de La Plata.
- Ángulo, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En J. Ángulo, J. Barquin y A. Pérez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente* (pp. 261-319). Madrid: Akal.
- Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz de Medrano y A. Vaillant, A. (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 67-77). Madrid: Santillana-OEI.
- Birgin, A. y Charovsky, M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, 39, 33-48.
- Buenfil, R. (2013). Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa. *Propuesta Educativa*, 22(39), 5-12.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 19-29.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L. Villar (Ed.), *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 21-27). Alcoy: Editorial Marfil.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps.). (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Charlot, B. (2010). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Barcelona: Gedisa.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Nueva York: Croom Helm-Nichols Publishing Company.
- Eurydice (2013). *Key data on teacher and school leaders in Europe*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 241-315). Barcelona: Gedisa.
- Levy, D. (2013). De la red al aula. ¿Una nueva ilusión? En D. Korinfled, D. Levy y S. Rascován (Eds.), *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp. 123-151). Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado*, 18(3), 127-143.

- Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En Oreal/Unesco (Eds.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 53-110). Santiago, Chile: Orealc/Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/temas_criticos_para_formular_nuevas_politicas_docentes_en_america_latina_y_el_caribe_el_debate_actual/#.Ven77yV_Oko
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, Ph. (Coords.). (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Tardif, M. y Gauthier, C. (2005). El maestro como actor racional: racionalidad, conocimiento y juicio. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y Ph. Perrenoud (Eds.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 309-354). México: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti, E. (Coord.). (2009). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Serie Estudios Nacionales N°03. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2007). *Los formadores de docentes en el sistema educativo argentino. Estudio sobre perfil, trayectorias e inserción ocupacional de los docentes de la educación superior no universitaria en base al Censo Nacional de Docentes 2004*. Buenos Aires: IIPE/Unesco, Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tezanos, A. (2007a). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 57-75.
- Tezanos, A. (2007b). Oficio de enseñar-saber pedagógico. La relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 7-26.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, A. (Coords.). (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana-OEI.