

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.

GONZALEZ REFOJO, Silvania / ISFD N° 97 - grsilvania@gmail.com

GUALPA, Valeria V. / ISFDyT N° 6 - valeglp@yahoo.com.ar

MOLINA Carolina. / ISFD N° 97 -cmolinacarolina1@gmail.com

OLIVIERI, Gladys / ISFDyT N° 6 - golivieri3@abc.gob.ar

MAZZOTTA, Micaela / ISFD N° 97 - micaelamayramazzotta@gmail.com

PALOMEQUE, Vanina / ISFDyT N° 6 - vaninapalomeque22@gmail.com

SPALLA, Adriano / ISFD N°97 - adrianospalla@gmail.com

Eje: Formación y trabajo docente - Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: Formador de docentes – Trayectoria de desarrollo profesional – Saberes/experiencias en pandemia- Institución

› Resumen

Este proyecto de investigación se enmarca en la convocatoria del INFoD 2021, y se inscribe en el área de la formación docente, en la temática de formadores docentes. El objeto de estudio son sus Trayectorias de desarrollo profesional, atendiendo a los saberes que emergen en el escenario educativo pandémico en dos instituciones educativas del nivel superior de la provincia de Buenos Aires.

Partimos de la idea del formador como un actor “olvidado” (Cornejo Abarca; 2007) del sistema educativo, perteneciente a un grupo diverso y heterogéneo, cuya identidad profesional está en construcción (González Vallejo; 2018). Existe vacancia referida a este actor pese a su reconocida relevancia en políticas de mejoramiento educativo, por ello es central indagar sobre el recorrido del mismo.

Nuestra pregunta de investigación apunta a indagar sobre las relaciones que establecen los formadores de docentes entre sus vivencias, saberes y las definiciones institucionales en la configuración de sus trayectorias en el escenario pandémico.

Encuadramos el proyecto en un diseño metodológico cualitativo interpretativo, para investigar las trayectorias de los formadores en dos ISFD provinciales, partiendo de sus propios relatos y resignificación de hitos en sus recorridos profesionales.

En este momento estamos desarrollando el trabajo de campo, y realizando análisis preliminares sobre las expresiones recabadas de los formadores; situación que nos permite comenzar a construir e interpretar las trayectorias que realizaron en la pandemia. Al mismo tiempo, ello nos posibilita realizar ajustes y revisiones en los instrumentos diseñados para propiciar la construcción de la narrativa buscada.

La reflexión sobre los hechos nos permite evaluar positivamente algunas de estas prácticas, considerando al trayecto formativo inicial como espacio privilegiado (que no es el único) aunque, a su vez, nos plantea cuántas experiencias aún no exploradas, cuántas posibilidades aún no desarrolladas existen para afianzar la profesión docente.

› **Presentación**

Desde marzo del año 2020 y hasta inicios del presente 2022 el sistema educativo tanto nacional como provincial atravesó una situación nunca antes vivida; en el marco del ASPO/DISPO¹ las escuelas cerraron sus puertas a la presencialidad y definieron cómo continuar en una situación inédita. En la misma se diseñaron estrategias metodológicas alternativas para todos los niveles del sistema, primero de forma puntual para transitar esa etapa, luego más sistemática y articulada dada la extensión del aislamiento y de la no presencialidad, además de la estrategia de la bimodalidad establecida en algunos distritos.

En los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD de aquí en adelante) con la llegada del ASPO el conjunto de la comunidad educativa se dispuso a diseñar intervenciones con la incertidumbre de la extensión de este periodo nuevo y desconocido (Birgin, 2020) que se prolongó por un año y medio después de aquella decisión.

¹ **ASPO:** Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio **DISPO:** Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio

La tarea docente es y ha sido un eje problemático de múltiples y variadas discusiones dentro del debate que se refiere a la mejora y al cambio educativo. La formación docente es un factor reconocido por documentos internacionales y bibliografía especializada de enorme relevancia en dicha apuesta. (UNESCO; 2015, OEI; 2020). Se la ha concebido como una “profesión paradójica” (Montero y Gewerc, 2018) pues se ha desvalorizado por su formación y modalidad de trabajo cercano a lo técnico, pero al mismo tiempo se ha centrado en ella la esperanza de un futuro superador para las generaciones venideras.

Estas ideas toman una particular significación en el contexto de la pandemia ya que la figura del docente fue interpelada y valorizada de modos disímiles; sin embargo, está ausente la referencia a la figura del formador de docentes. Condición que persiste históricamente, tal como refieren varios autores (Vaillant, 2001; Cornejo Abarca, 2007, entre otros) quienes advirtieron que no se presentan menciones directas a los encargados de formar a los futuros docentes. El formador docente, actor clave, está olvidado (Cornejo Abarca; 2007). Situación que se refuerza con la vacancia en la producción de saberes en torno al formador y su participación en este escenario. Dicho de otro modo, hay un gran vaciamiento de bibliografía y recursos didácticos para los formadores, que se ha profundizado en tiempos de pandemia.

Centrados en este actor, reflexionamos acerca de: ¿qué vivencias señalan como significativas para la construcción de su trayectoria profesional? ¿Cómo incide el escenario institucional en esas trayectorias profesionales? ¿qué saberes reconocen como consecuencia de su recorrido profesional y cuáles construidos a partir de la pandemia?, ¿cómo definen su tarea en este particular marco?, interrogantes que nos conducen a la pregunta de investigación: *¿qué relaciones establecen los formadores de docentes entre sus vivencias, saberes y las definiciones institucionales en la configuración de sus trayectorias en el contexto de pandemia?*

Nuestro territorio teórico y metodológico

Introducimos el concepto **Trayectoria**, y abordamos como sus dimensiones constitutivas **las experiencias, los saberes** y el **marco institucional** en el que se desempeña el formador de docentes, atendiendo a la coyuntura de pandemia.

La palabra trayectoria es de etimología latina; *trans* (de un lado a otro) *iacere* (lanzar, tirar) y *oria*. La trayectoria podría entenderse como “arrojar más allá de”, “lanzar”, “atravesar”, “hacer pasar de un lado a otro”, destacando la referencia a *recorrido* (Vezub, 2004). Así, abordar las

trayectorias implica reconocer la temporalidad y contextualización de las experiencias vividas por los sujetos (Montes, 2009).

Asumimos que la trayectoria implica un proceso singular donde el tiempo y los ritmos propios toman un lugar predominante (Ardoino, 2003); no hay predeterminaciones, ni recorridos preestablecidos, el protagonismo es de la persona. En consecuencia, la trayectoria se constituye como un “itinerario en situación”, con la presencia de interrupciones, desvíos y atajos (Nicastro y Greco, 2012).

En relación a la categoría de **formador docente** mientras Vaillant y Marcelo (2001) e Imbernón (1994) definen ámbitos de trabajo de los formadores, Colén y Giné (2006) se expiden sobre las tareas como constitutivas del rol. Tenti (2010) los caracteriza como un grupo de límites difusos, donde la tarea y las prácticas se constituyen como modeladoras del oficio. Identificada la vacancia en torno a este actor, en este proyecto circunscribimos el término formador a quienes se desempeñan como docentes en la formación de profesores en los ISFD, en diferentes carreras, áreas y campos.

Concerniente a las **experiencias**, Contreras (2010) citando a Zambrano (1989:107) las entiende como vivencias formativas, definiendo el saber como experiencia sedimentada en el curso de una vida. Así, el saber del formador se presenta como la construcción realizada a partir de lo experimentado, va más allá de los conocimientos o referencias teóricas, es el saber que está “encarnado” en sus reflexiones y construcciones.

La experiencia es “eso que me pasa” (Larrosa, 2009), afectando a quien la vive; dejando huellas y transformando. Se caracteriza por su particularidad, reflexividad, subjetividad, pasión; es productora de saber pedagógico (Suárez, 2011) en tanto vivencia que nos modifica y nos brinda nuevas perspectivas y miradas sobre el oficio de enseñar (Alliaud, 2015).

Vinculado con lo anterior, retomamos la categoría **saber docente**. Tardif (2004), los caracteriza como plurales, y provenientes de diversas fuentes: disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales. Además, los describe como compuestos, heterogéneos y temporales, ya que refieren tanto a sus fuentes y lugares de adquisición como a sus momentos y etapas de construcción. Asimismo, califica de “exteriores” a aquellos saberes que provienen de ámbitos anteriores o lejanos del trabajo cotidiano, producidos por otros y transmitidos durante la formación. El autor también destaca el valor del saber experiencial, como “núcleo vital” del saber docente, pues se integran al resto de los saberes a partir de las certezas construidas en la

práctica y en la experiencia. Son los “saberes del oficio” (Alliaud, 2015) que no son legitimados en la formación docente, y que, dado su alto valor para la docencia, deberían ser considerados, reconocidos e incluidos en dicha formación.

Terigi (2012) refiere como “saber pedagógico por defecto” a la categoría/heurístico de saberes docentes valiosos en cierto marco de funcionamiento, pero que no siempre resultan suficientes para dar respuestas a las complejas prácticas docentes, en escenarios diferentes para los cuales han sido formados. Asumimos que el saber pedagógico por defecto ha sido particularmente interpelado en esta coyuntura

Incorporamos la categoría **institución**, para repensar lo más ordenado de los ISFD, aludiendo a normas y valores de alta significación para la vida de un determinado grupo social, con amplio alcance en la vida de los individuos (Yentel, 2006; Enriquez, 2002; Fernandez, 1994).

Pero es más, pues toda institución existe según un doble modo: de "lo instituido", como serie de definiciones con un cierto grado de estabilización, y el de "lo instituyente", como dinámica que lleva a la transformación social (Fernández, 1994). La vida de las instituciones se expresa en la dialéctica entre esos modos; en ese “entre”, se manifiestan tanto las burocratizaciones de los movimientos instituidos como la creatividad de los movimientos instituyentes (Del Cueto, 1999; Frigerio, Poggi y Tiramonti, 2010). Para cada actividad es necesario el mínimo de certezas para la realización de las tareas, pero al interior se hace necesario que aparezcan intersticios para la libertad de los actores. (Huergo y Morawicki, 2008). Es decir que lo instituido no explica la totalidad de la institución.

La acción instituyente se circunscribe a momentos de crisis, de cambios, y esto se evidencia claramente frente a la irrupción de la pandemia. En esta situación inédita, la escuela se vio bajo amenaza, frente al cierre y la interrupción de su tarea (Arata, 2020). La tensión entre instituido e instituyente hoy se expresa en la relación entre lo históricamente establecido ya no se reconoce y los docentes deben establecer y crear nuevos recorridos.

Resulta necesario replantearse el papel que juegan las creencias y las valoraciones institucionales sobre la “naturalización” del oficio de enseñar (Alliaud- Vezub, 2011). En el escenario entre lo instituido y la instituyente vale reflexionar sobre el peso de las singularidades y decisiones de cada institución sobre las trayectorias de los formadores, sus vivencias y sus saberes.

Dicho lo anterior, no puede desconocerse la coyuntura de las definiciones político-normativas vigentes en Argentina, entre las que se mencionan: la Ley Nacional de educación 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 que no hay definición respecto a quiénes son considerados formadores, cuál es su rol específico y qué condiciones formativas deben reunir para ejercer dicha tarea. Del mismo modo cabe agregar que la normativa que el nivel superior enunció en el bienio 2020-2021 enfatizó su mirada sobre las trayectorias estudiantiles, sin reconocer al formador en su rol, tarea ni como sujeto también afectado por la pandemia. Sí podemos reconocer, en cambio, menciones en las propuestas surgidas en el PNFP² y en el PNFS³ como políticas orientadas a dicho actor y sus prácticas.

El supuesto sobre el que se apoya esta investigación sostiene que las trayectorias de desarrollo profesional y saberes de los formadores se vieron afectados/conmovidos en este tiempo particular. Es por ello que el propio formador es quien puede expresar a través de sus relatos cuáles son esas instancias que señala como huellas, y avanzar en el conocimiento de las decisiones que sostienen su trayectoria, atendiendo desde sus propias historias a las particulares condiciones sociales, sanitarias, educativas y personales de este último tiempo.

Optamos por trabajar con dos instituciones formadoras de docentes que aun estando dentro de un mismo distrito, la Provincia de Buenos Aires, nos pueden aportar visiones diferentes acerca de la trayectoria de los formadores; uno de ellos ubicado en La Plata, una ciudad de alta densidad poblacional y conviviendo con otras instituciones de nivel superior para la formación docente, y el otro establecido en la ciudad de Chivilcoy, siendo un referente para las localidades de la zona. Para analizar las trayectorias de los formadores en contexto de pandemia, elaboramos un constructo metodológico con perspectiva constructivista (Guba y Lincoln, 2002). En este marco, optamos por una metodología de orientación cualitativa, dada su pertinencia para comprender la complejidad a abordar.

Seleccionamos la investigación biográfico-narrativa, que reconoce en la voz de los formadores a los protagonistas que pueden otorgar significado personal a cada momento, en un contexto particular y no previsto como es el planteado por la pandemia. En este enfoque trabajaremos con historias de vida o life history (Bertaux, 1980) favoreciendo el relato de los recorridos, como una forma de arrojarles una nueva luz y volver a analizarlos; nuestra participación como

² Programa Nacional de Formación Permanente (2016)

³ Programa Nacional de Formación Situada (2018)

investigadoras es atender a ciertos hechos o las expresiones sobre los mismos y en la interpretación de lo narrado.

Teniendo en cuenta diferentes trabajos desde esta perspectiva -Hernández, Sancho Y Rivas (2011) Bolívar Botía, Fernández Cruz y Molina Ruiz (2005)- diseñamos un instrumento en tres fases (Bertaux, 1997)

. Fase exploratoria: primeros contactos y cuestionario biográfico inicial con la totalidad de los formadores de cada institución, realizando una primera referencia a sus vivencias en la pandemia. Allí, seleccionamos perfiles interesantes a la investigación, constituyendo un subgrupo de formadores tomando como referencia la clasificación organizada en el Censo Nacional Docente 2004 (DINIECE, 2006). De esta forma establecimos la importancia de trabajar con:

- Docentes con título habilitante:

Maestro Normal

Profesor egresado del Nivel Superior No Universitario exclusivo

Profesor del Nivel universitario

Combinaciones de los ítems anteriores con un título docente

- Docente sin título habilitante:

Técnico profesional del Nivel Terciario no universitario

Técnico del Nivel universitario

Especialista en un área de conocimiento del Nivel Universitario

Combinaciones de los ítems anteriores sin título docente

Además, combinamos esta clasificación con la antigüedad en el cargo, organizando tres grupos de formadores: con hasta 5 años de desempeño, entre 6 y 12 años, 13 años o más.

Procuramos conformar un grupo que esté integrado por todas las combinaciones entre título y antigüedad mencionadas. Es condición necesaria que los profesores seleccionados se hayan desempeñado durante el tiempo de pandemia, dado que se indagará sobre ese periodo.

Con el grupo seleccionado, comenzaremos con entrevistas individuales en profundidad, partiendo de lo analizado y evidenciado en los cuestionarios, e incluyendo los temas nodales identificados para la presente investigación.

La instancia siguiente es grupal, con formadores de ambas instituciones, para la construcción de una narración colectiva o plurivocal (Connelly y Clandinin, 1995), favoreciendo la interpretación en situación, institución y contexto.

. Fase analítica: implica el análisis paradigmático de datos narrativos (Bolívar Botía, 2002), complementando una perspectiva sincrónica de vivencias puntuales, y una perspectiva diacrónica con la mirada sobre el recorrido.

Tomaremos la saturación de los relatos (Bertaux, 1980) como el punto de inflexión para hacer un paréntesis.

. Fase expresiva: construcción de la narrativa, se prevé el trabajo sobre las experiencias expuestas con el objetivo de recrearlas para que el lector pueda experimentar las vivencias de los formadores.

En esta modalidad de elaboración de informe final pretendemos dar lugar al investigador como quien da coherencia al relato (Bolívar Botía, 2002), elaborando un constructo que permita sostener la cualidad re-historiadora de la narración (Connelly y Clandinin, 1995), en tanto que el relato surge del formador, es interpretado por el investigador y da espacio a cada nueva significación que realizan cada uno de los lectores que a él acceden. En este relato se procederá a la construcción de categorías que den cuenta de las vivencias que se experimentaron.

Prevedemos diferentes niveles de validez: la interna, al trabajar diferentes instancias con un mismo profesor, y la externa al posibilitar la narrativa de profesores de diferentes instituciones, habilitando la transferencia entre contextos (Guba, 1989).

Propiciamos distintas modalidades de triangulación:

. Triangulación secuencial (Morse, 1991) al tomar las construcciones y avances realizados con una técnica para relacionar sobre el diseño y desarrollo de la siguiente, en este constructo metodológico se encuentra en un doble nivel, en la articulación de entrevista con la producción del relato, y en las entrevistas individuales con las narraciones colectivas. Se otorga validez vertical a lo construido.

. Triangulación de perspectivas (Bolívar Botía et al, 2005) al combinar y complementar los aportes personales y singulares de cada formador con los diálogos grupales para dar lugar a una construcción convergente de miradas. Se construye así la validez horizontal.

Algunos supuestos

Desde la perspectiva cualitativa que asume este proyecto, se trabaja con la formulación de supuestos que invitan a recorrer y analizar desde una mirada holística y circular el objeto de estudio definido.

Se parte de reconocer que la pandemia encontró a la sociedad en general sin herramientas diseñadas y sin experiencia previa para enfrentar esta situación y sus diferentes expresiones que estallaron la normalidad y la rutina; y a la educación en particular sin una estructura que permitiera afrontar la nueva realidad.

En las instituciones educativas ello implicó rearmarse y repensarse para sortear lo inesperado y desconocido. Para los formadores de profesores también habría implicado redefinir su tarea sin estar preparado para ello y apelando a saberes o conocimientos aún en construcción, como los destinados al uso de tecnologías, o a la definición de propuestas pedagógicas en un marco diferente a la regularidad de las clases conocidas.

Un primer supuesto indicaría que las trayectorias de los formadores de profesores en el tiempo de la pandemia han sido únicas y diversas. Los formadores han trabajado desde la individualidad, desde la cual pudieron reconocer la insuficiencia de su preparación formal y capacitación en herramientas que en el nuevo contexto parecían imprescindibles, desde el uso de espacios y plataformas digitales hasta nuevas formas de vincularse con estudiantes, definir el rol docente y hasta preparar prácticas a distancia.

También entendemos que en ese marco lo experiencial y vivencial fue marcando el rumbo y las decisiones pedagógicas tomadas. Es el “saber hacer” el que habría orientado los pasos a seguir y las propuestas a realizar, así los saberes de oficio se habrían tornado el motor de las acciones desplegadas. Esta situación da cuenta del predominio del nivel experiencial por sobre las teorías y propuestas formales de trabajo.

Otro supuesto que orienta la investigación es que podríamos entender que el profesor pierde el marco de la institucionalidad como sostén de las propuestas, al no estar regulada la modalidad de trabajo, predominaría lo vivido, experimentado, instituyente por sobre lo reglado o instituido, establecido. Las regulaciones que se consolidaron desde circulares, documentos propios de la institución formadora fueron avanzando de forma posterior a las necesidades surgidas.

Avances y lecturas preliminares

Hasta el momento de escritura de la presente ponencia hemos realizado avances en la primera y segunda fase diseñadas para el abordaje metodológico. Finalizamos con la implementación del cuestionario biográfico y estamos comenzando con las primeras entrevistas a formadores.

De dicho cuestionario podemos compartir los siguientes análisis:

* En lo referente a la titulación de los profesores, se observa variedad de títulos habilitantes. Sobre 84 cuestionarios respondidos, el 25% son profesionales no docentes. Entre quienes poseen el título, la mayoría pertenecen al área de Ciencias de la Educación. El resto, tienen títulos de Profesores de nivel superior no universitario.

* El 64% de quienes completaron la encuesta y cuyo título de base no es docente, indicaron que realizaron capacitación pedagógica posterior; denotando que optan por incorporar conocimientos pedagógicos a su formación, que acompañe su preparación y saberes específicos. No registramos prevalencia de docentes que pertenezcan a un grupo profesional en especial o a un área en particular de conocimiento en las instituciones analizadas.

* En estas instituciones no se evidenció la presencia de profesores que tuvieran solamente formación técnica universitaria o Superior no universitaria; en cambio, sí encontramos profesionales egresados de carreras universitarias sin título habilitante.

* La antigüedad es variada entre los docentes participantes. No encontramos correlación entre la antigüedad docente total y la correspondiente al Nivel Superior exclusivamente. Registramos profesionales que recién se han recibido e incorporado al nivel, como también en el otro extremo, docentes con muchos años de antigüedad en sus espacios de base, pero recién incorporados al Nivel Superior. Se infiere que el trabajo en el Nivel Superior, en formación docente, no representa para los formadores el cierre de una carrera y desarrollo profesional. Por el contrario, pareciera que el ámbito es asumido como una posibilidad laboral más. Este análisis puede relacionarse con la mirada de los encuestados sobre la percepción de la tarea de formador, ya que la mayoría la caracteriza como sólo otra área de trabajo del profesor, o una tarea de prestigio, pero sólo algunos docentes la ubican como el corolario de la carrera docente.

* En relación al mecanismo de acceso al cargo, la mayoría de los profesores indicó que fue a través de concurso, sólo dos lo hicieron a través de Acto público y uno señaló que fue directamente contactado por la autoridad de la institución.

* En lo referente a la proyección de su carrera docente, en un número que apenas supera la mitad, los docentes están interesados en acceder a cargos jerárquicos.

* El 97% de los profesores indica haber realizado cursos de capacitación en estos últimos cinco años. Entre los cuales destaca la preferencia por aquellos que actualizan o amplían el área de conocimiento de base de los profesores, casi en el mismo porcentaje que los referidos a las didácticas específicas.

* En un número alto también eligen cursos vinculados con conocimientos relacionados a los nuevos escenarios educativos y nuevas tecnologías. Estas elecciones marcarían el interés por generar saberes que aporten al trabajo en pandemia, dado que puede inferirse la necesidad de tener mayores herramientas con las cuales afrontar ese tiempo tan particular, que requirió no sólo de los saberes o conocimientos areales sino también nuevas habilidades en tecnología y su implementación con un fin pedagógico.

* Respecto de las valoraciones de los cursos hechos, los formadores se muestran satisfechos con los trayectos recorridos en general, sin embargo, otorgan una valoración regular a los realizados sobre temas específicos de pandemia. En esto se evidencia una necesidad emergente respecto de formación en estrategias específicas para la atención de acciones pedagógicas en pandemia, que no ha sido cubiertas según las expectativas deseadas.

* Respecto de los recursos utilizados, se destaca la videollamada como medio de sostén de los encuentros, seguida por Classroom; luego en menor medida se mencionan la plataforma del INFoD y WhatsApp. Se evidenciaría que los formadores han recurrido a espacios digitales reconocidos y que ya estaban en marcha en el marco de las tecnologías aplicadas a la educación, hasta quizás las utilizaban para trabajar, y las tomaron como espacio de trabajo en pandemia.

* Por otro lado, y en relación a la ayuda solicitada y recibida, la mayoría de los profesores destacan en primer lugar el acompañamiento de los directivos en tiempo de pandemia, al igual que la de los colegas docentes.

› ***A modo de cierre. Horizontes y por venir***

Entendemos que la realización de este proyecto, nos permite significar las trayectorias de desarrollo profesional del formador de docentes configuradas en el contexto de pandemia, en relación a sus vivencias, saberes e implicaciones institucionales.

Así pretendemos habilitar una pluralidad de voces que den cuenta de la diversidad de trayectorias, resaltando aspectos o situaciones valoradas y destacadas, condiciones y prácticas posibles de revisión y otras no tan fructíferas, como también los saberes construidos, los resignificados, el saber pedagógico por defecto, y las vivencias.

Pensamos que la construcción de esos saberes podría dar cuenta de algunas dimensiones del saber específico de los formadores y su tarea, visibilizar sus recorridos diferenciales, sus formaciones de base, enmarcados por los contextos institucionales que se constituyeron durante el tiempo de ASPO/DISPO.

Nuestro trabajo devino de la constatación de que no encontramos registros de experiencias de investigación que den cuenta de cómo se sintieron los docentes formadores en este tiempo de pandemia. Y de nuestra preocupación por la figura de este actor educativo, ignorado en su rol en el área de la Formación docente.

De lo que hemos indagado, sostenemos que los docentes formadores, frente a lo inédito de la educación en pandemia debieron explorar y aprender a utilizar herramientas digitales, revisar sus saberes, reconstruirlos, resignificarlos, tornarlos experiencia valiosa para reconfigurar sus propuestas de enseñanza en un contexto “no elegido”, ni previsto.

Creemos que hasta aquí sólo describimos el inicio de esta propuesta, y que su concreción allanará el camino de saberes aún por venir.

Por último, valoramos la oportunidad que representa participar de este proyecto avalado desde el INFoD, porque además de construir vínculos de carácter más personal entre quienes antes sostuvimos relaciones profesionales, sentamos las bases de un espacio colectivo que se abrió a discusiones, debates, conocimientos y miradas comunes que amén de enriquecernos, nos permiten fortalecer nuestros posicionamientos en relación a la formación docente, y al rol que los formadores ocupamos en ella.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2006). "Experiencia, narración y formación docente", en *Revista Educación y realidad*, ISSN: 0100-3143. Brasil.
- Alliaud, A. (2015). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20) 31-46
- Aguerrondo, I y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *EDUCAR*, 47(2), 211-235.
- Arata, N. (2020). La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En I. Dussel (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (pp. 63-70). Buenos Aires: UNIFE.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bertaux, D. (1997) Los relatos de vida en el análisis de lo social. En J. Aceves, *Historia oral. Parte II: los conceptos, los métodos*. México: Instituto Mora-UAM.
- Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En I. Dussel (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (pp. 189-200). Buenos Aires: UNIFE.
- Bolívar Botía, A. B. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Colén, M. T., & Giné, N. (2006). Reflexions entorn la formació de formadors a Catalunya. *Temps d'Educació*, 30, 105-126.
- Connelly, F. M.; y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de Experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Rosa Ferrer, N. Pérez de Lara, M. Connelly, J. Clandinin y M. Greene *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). Madrid: Laertes.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Cornejo Abarca, J. (2007). La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuándo en Chile?. *Revista Pensamiento educativo*. 41 (2), 37-55.
- Del Cueto, A. M. (1999). *Grupos, instituciones y comunidades*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Diker, G., Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, Lidia M. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Hess, R. y Savoye, A. (1993). *L'Analyse Institutionnelle. Que sais-je?* - París: PUF.
- Huergo, J. y Morawicki, K. (2008). Re-leer la escuela para re-escribirla (I) La escuela como espacio social. *Documento de la Dirección de Educación Superior de la DGCE de la Provincia de Buenos Aires*.

- Imbernon, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós
- Kelchtermans, G., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2018). Towards an 'international forum for teacher educator development': an agenda for research and action. *EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION*, 41(1), 120–134.
- Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- Messina, G. (1999) Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19 Enero - Abril. Monográfico: Formación Docente.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. París, Esf.
- Montes, N. (2009). Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de Estudiantes de nivel medio. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, (pp. 113-128), Manantial-FLACSO.
- Nicastro, S., y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Poggi, M. (2008). "De problemas a temas en la agenda de políticas educativas". En Tenti Fanfani, E. (compilador), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2007, 28 al 30 de mayo). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. FUNDACIÓN SANTILLANA III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2012). VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes : qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Santillana.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Archidona: Aljibe.
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista IICE*, 22, 3-12.
- Vezub, L. (2016) *Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2016, 53(1), 1-14. Pontificia Universidad de Chile.

Normativa

- Ley N° 13688. Ley provincial de educación. 26 de junio de 2007. Provincia de Buenos Aires.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación de la Nación. 14 de diciembre de 2006.
- Resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación. Determina la función del Sistema de Formación Docente. Año 2007.
- Resolución 201/13 del Consejo Federal de Educación. Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela". Año 2013.