

“¿Y sí los formadores de formadores también reflexionamos?”

Esp. Walter Raúl Alberto Oviedo

Especialista en Docencia Universitaria. Licenciado en Educación. Profesor en Ciencias Económicas. Docente, Extensionista e Investigador de Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Docente del Nivel Secundario de la Provincia de Misiones.
oviedowaltepce@gmail.com

Resumen

El presente artículo es una adaptación del Trabajo Integrador Final de la Especialización en Docencia Universitaria. El mismo pretende poner en discusión las tensiones entre las teorías en uso y las teorías adoptadas por los docentes formadores, que muchas veces terminan incidiendo en los procesos de formación y experiencias construidas por los practicantes.

Es por ello que aborda, además, la importancia que tienen los espacios de reflexión para estos docentes, debido a que les permiten analizar y repensar sus propias matrices y su rol dentro del proceso de formación de los practicantes. Teniendo en cuenta que, un docente que es capaz de repensar y cuestionarse sus propias decisiones o las maneras en que aprendió, entendiendo que el otro es importante, sin marcar la verticalidad de quien sabe y quien no, de quien tiene experiencia y que no, será capaz de generar propuestas de formación emancipadoras y transformadoras, pues pondrá en cuestionamiento permanente lo que lo rodea, sin cerrarse en una verdad absoluta sobre el sentido de formar y formarse en relación con otros.

Palabras clave:

Formación - Formador de formadores - Reflexión

El rol del formador de formadores...

Edelstein y Coria (1995) plantean que ser formador de un practicante no es un trabajo tranquilo. El sujeto que asume el rol de formador debe ser consciente que con esa decisión asume múltiples situaciones que lo implican con altos niveles de exposición personal, se expone al ritmo de las prácticas y a moverse en las complejidades de la práctica junto a quienes son sus actores principales, los practicantes. El nudo central de ello está dado por la variabilidad de situaciones que debe asumir si su función es trabajar con un grupo relativamente numeroso de practicantes.

Esto se debe principalmente a que debe trabajar con el pensamiento presente del otro, analizando en conjunto lo que el otro puede o no hacer, abiertos al desconcierto de la imposibilidad de predecir tan solo parcialmente (p. 44-45).



La voluntad de contribuir a la formación de otro se articula con un orden que lo rebasa. Dadas ciertas condiciones objetivas, representa a la institución formadora y pareciera que, por efecto de carácter transitivo, fracaso y éxito atraviesan al sujeto formador y se construyen como fracaso o éxito de la institución representada (...) Hasta suele construirse como trabajo, en espacios de relativa soledad, cuando no se generan instancias que posibiliten socializar con los colegas los detalles de las experiencias vividas (Edelstein y Coria, 1995, p. 46).

El rol del formador se caracteriza por estar centrado en el apoyo a los procesos de elaboración de las propuestas de enseñanzas de los practicantes. Desde una perspectiva constructivista, se trata de interactuar con el practicante en los distintos momentos del proceso, tratando de evitar ajustar sus observaciones o acompañamiento a las expectativas y representaciones previas del formador.

La tensión, el debate interno, parecen ser inevitables e inciden en las diferentes formas de asumir la tarea. En algunos casos, el formador opera como facilitador de las búsquedas y resoluciones que se trabajan con el practicante; entre otros, obturando la posibilidad de interacción al no poder tomar distancias de los propios enfoques y posibles derivaciones a propuestas concretas que él realizaría (Edelstein y Coria, 1995, p. 46).

Es por ello, que resulta sumamente necesario entender que cuando uno acompaña procesos de formación crítica, cuando uno genera espacios de observación y análisis de clases, de prácticas de enseñanza y aprendizaje, los practicantes comienzan a preguntarse los *¿por qué?* detrás de las decisiones pedagógicas que sustentan las prácticas docentes.

Las prácticas de los formadores y sus propuestas pedagógicas se convierten así en objeto de análisis constante por parte de los practicantes. Es así que cuando los objetivos de los talleres no son trabajados en conjunto, esto pierde sentido para los practicantes llegando a restar importancia a dichas propuestas, priorizando solamente a aquello que pueden vincular directamente con el desarrollo de sus clases en sus instancias de práctica, porqué implícitamente terminan reduciendo la práctica al desarrollo de la práctica al interior de las cuatro paredes del aula, que muchas veces es priorizado por los mismos formadores.

Los nuevos enfoques de formación sostienen que el rol de los formadores de formadores no consiste en supervisar clases, sino que se convierten en mediadores encargados de acompañar al practicante en este proceso de trabajo sobre sí mismo, es decir, reflexionar, reflejar y tratar de comprender la realidad que lo rodea en términos de su práctica, lo sustancial es trabajar sobre sus representaciones, sobre sus matrices, a partir de interrogantes que les permitan pensar sobre sí mismos y las decisiones que tomaron, superando así las concepciones más tradicionales de formación.

Cuando no se generan espacios para la reflexión sobre los distintos momentos/fases de la práctica profesional, en los que se puedan analizar los momentos pre activo, inter activo y pos activo, dejando lugar a los dispositivos de formación más tradicionales centrados en la supervisión de la práctica y no de la problematización de la práctica, los practicantes se convierten en grandes simuladores del "deber ser", tratando de superar las tensiones generadas entre sus propios modelos de formación vividos, internalizados y planteados según el deber ser, como así también con los modelos marcados por docentes formadores. En este sentido un practicante manifiesta:

Nos vamos adecuando al profesor, por eso te decía que somos un ping pong, si este tutor que nos observa hoy quiere esto bueno nos adecuamos y así. Yo creo que obviamente, todos

queremos zafar de la práctica, aprobar, pero a mí me preocupa estar frente al aula y que los estudiantes no hayan aprendido nada. (Entrevista Practicante B).

El rol del docente formador resulta sumamente complejo, debido a que asume el desafío de realizar un acompañamiento epistemológico y epistemofílico a los practicantes, analizando el hacer, el pensar y sentir que se encuentra implícito en las propuestas de clases de los estudiantes, tratando de respetar el proceso de re contextualización realizado por los mismos. Sin embargo, cuando el formador no analiza sus matrices, tiende a generar observaciones y devoluciones en donde prevalecen sus concepciones sobre el enseñar y el aprender, que en determinados momentos tiende a confrontar con las concepciones construidas por los practicantes.

En este caso en la práctica, por ejemplo, nosotros vemos que dentro del equipo de cátedra vemos distintas concepciones acerca de la práctica y esto lo hablamos siempre, hasta tal punto de que nosotros por ejemplo tenemos que ver quién nos está observando el guión para ver de qué manera nos movemos. Esto es lo que te digo que hay docentes que te limitan y por lo tanto tenés que moverte dentro de estas limitaciones, en cambio hay otros profesores que te invitan a pensar los que estás haciendo para que sigas buscando. (Entrevista Practicante D).

El formador acompaña muchas veces las crisis que generan estos espacios de formación, conteniendo las emociones que la práctica genera tanto en el practicante como en el propio docente formador.

Hay formadores que querrán ser buenas madres, otros, malas madres; otros formadores tendrán una fantasía de paternidad; habrá los que tendrán la voluntad de moldear una pasta, lo que se ha dado en llamar la fantasía del modelaje, y hay que hacer notar que fantasmas de este tipo aparecen en la bibliografía pedagógica. (Filloux, 1996, p. 27).

Tal como lo expone Filloux (1996) tanto el formador como el formado se encuentra siempre en relación con el niño que ha sido; muchas veces el formador busca en el formado su doble y eso genera tensiones, retomando las palabras del autor podríamos decir que el formador frente al practicante se encuentra ante tres niños, incidiendo así en los vínculos construidos o no con el otro:

El niño reprimido en él, el niño malo que fue, que reprimió y del que no se acuerda más- El niño ideal que se le impuso y que le hubiera gustado ser, y el niño del que se hace una representación idealizada (...) Lo característico del docente es arreglárselas con estos tres niños. Y esto genera una interferencia permanente. (Filloux, 1996, p. 26).

Los vínculos que se establecen entre los practicantes y los docentes formadores muchas veces producen tensiones entre los modelos de formación profesados por los docentes o el equipo de cátedra y los llevados a la práctica por lo mismo, pone en tensión el deber ser del que tanto les hablan a los estudiantes durante el trayecto de formación pedagógica recorrido (formarse como un sujeto crítico reflexivo) y las matrices incorporadas por el docente, quien muchas veces se ve expuesto y cuestionado en su propia práctica, pero su rol es sustancial debido a que se convierte en un actor

capaz de comprender los procesos, miedos, tensiones, alegrías, crisis de los practicantes, debido a la experiencia que tienen en la materia y eso muchas veces es demandado por los propios practicantes.

Suponemos que cuando uno empieza la práctica tiene una visión de la práctica, quizás porque no estábamos en la escuela, pero cuando te adentras a eso, cuando ya estás dando tu práctica o haciendo cosas que tienen que ver con práctica ves otras cosas y alguien te tiene que acompañar en ese proceso, porque lo que les pasa quizás a la mayoría de los que estamos haciendo la práctica es que si no hablamos con los profesores que van haciendo el acompañamiento no tenemos otro espacio para hablar de la práctica, en nuestras casa no nos entienden sobre ese tema, los que tienen algún tipo de relación tampoco, porque eso es algo que pasa como una cápsula que solo es la práctica y nadie que este afuera puede entender que pasa ahí adentro, ningún sentimiento, no puede entender si estas nervioso, si estas tranquilo, si estas entusiasmado, entonces solo el que está en ese juego que es la práctica entiende que te está pasando. Entonces sí esa profesora no te hace el acompañamiento emocional, no te digo que te vas a poner a llorar, pero que te escuche, que te diga cómo va viendo el proceso o que interprete también. (Entrevista Practicante B).

Por lo general, los espacios de formación docente, en especial en los trayectos vinculados a las prácticas profesionales, los equipos de prácticas están conformados por docentes con diferentes concepciones sobre el enseñar y el aprender, con miradas diferentes sobre la formación docente, producto de las trayectorias recorridas por cada uno y las matrices construidas a lo largo de su formación, es por ello, que la comunicación al interior de los equipos de cátedra, las instancias de trabajo reflexivo grupal sobre sus propias prácticas permite repensar las decisiones y los vínculos construidos con los practicantes, como así también su rol como formadores de formadores. En este sentido los practicantes manifiestan:

Hay varios profesores, existen subgrupos que se establecen como en todo grupo, eso pasa en todos los grupos. Estos subgrupos tienen metodologías diferentes, formas de trabajar y estrategias diferentes. Que uno como pareja pedagógica, como estudiante, recién empieza a comprenderlo a fin de año, ahora bien, no voy a decir que todos, porque no trabajamos con todos, pero con los profesores que trabajamos terminamos aprendiendo algo (...) Son posturas muy antagónicas en lo que es el acompañamiento, las formas de corregir darte las devoluciones, la correcciones en la práctica se realizan por y email, luego se charla sobre eso en tutorías, el acompañamiento de todos los profesores fue personalizado, eso estuvo bueno, porque ahí es donde vos podes decir lo que querés hacer (Entrevista Practicante C).

Las devoluciones dependen del tutor, del profesor que te corrige, hay profesores que si te dan sugerencias y hay otros que borran directamente lo que ponés, te ponen en otro color las palabras. (...) antes no teníamos muchas sugerencias en los guiones, por ahí lo que te decía era eso del objetivo. No había mucho de repensar la clase, fue muy distinto a la *Práctica Profesional II*. (Entrevista Practicante F).

Esto es reconocido en forma implícita por los practicantes al momento de hacer referencia a las diferencias existentes entre las concepciones sobre el enseñar y el aprender del formador y de quién se está formando. Sin embargo, los practicantes en algunos trayectos formativos cuentan con espacios para trabajar estas cuestiones, en los que analizan y reflexionan sobre las experiencias vividas en los espacios de prácticas, asignando un tercer espacio de formación, cómo sí estas dimensiones fueran posibles de ser trabajadas por separado.

La intención que tiene el docente incide en la profundidad, está marcado de que ese espacio es específico para eso, para tratar de repensar lo que vos hiciste en la clase, por ahí en el específico se tienen que abordar otras cosas que terminan dejando de lado el espacio de la reflexión, no sé si lo pensaron de esa forma por eso apartaron los talleres de reflexión e hicieron un espacio nuevo, pero digo que está bueno que lo hayan hecho así. (Entrevista Practicante C)

Como bien se planteó, en estos espacios de formación, la práctica profesional de los formadores, sus propuestas de trabajo, sus matrices quedan expuestas a la mirada, las expectativas y el análisis crítico de quienes se encuentran en proceso de formación, lo que convierte a este espacio en tensionante y generador de desafíos permanentes, el nudo central de ello está dado por la variabilidad de situaciones que debe asumir si su función es trabajar con un grupo relativamente numeroso de practicantes, que se complejiza aún más cuando sus formaciones disciplinares vienen de distintos campos epistemológicos.

Lo que te confunden son las distintas posturas de los docentes, en eso como cátedra tendrían que ponerse de acuerdo y hablar ahí. Son posturas muy antagónicas en lo que es el acompañamiento, las formas de corregir, darte las devoluciones (...) nosotros nos vamos acomodando de acuerdo a quien nos va acompañando, es así, porque el alumno tiene que hacer lo que el profesor quiere. Vos llegás a una instancia donde trabajaste tanto, luchaste tanto para llegar que te amoldás a lo que diga el profesor y hacés lo que dice el profesor. (Entrevista Practicante C).

Algunos formadores, se ven obligados a profesar teorías a las que no adhieren o que no encuentran sentido, debido a que han sido formados en modelos o tradiciones de formación muy diferentes a las vividas por los practicantes, sus prácticas de enseñanza y aprendizaje por ende responden a concepciones muy diferentes a las concepciones construidas por quienes han pasado por el proceso de formación crítica. Es por ello que reflexionar sobre el rol del formador, sus trayectorias, las concepciones construidas sobre el enseñar y el aprender, como así también recuperar sus experiencias de formación es esencial para no entrar en tensión con los estudiantes, que ponen en cuestionamiento el decir y el hacer de quienes los acompañan en el proceso de formación docente.

Es por todo esto, que desarrollar instancias de trabajo reflexivo con los docentes formadores resulta necesario, debido a que esto les permitirá reconocer sus concepciones de formación, enseñanza, aprendizaje y evaluación, permitiendo así trabajar de manera tal que no termine incidiendo en los procesos de formación de los practicantes en una manera direccional y no constructiva.

Prácticas y Formación

Para pensar la Práctica Profesional es necesario explicitar los enfoques teóricos que resultan claves en el desarrollo del presente trabajo: Formación Docente, modelos/enfoques de formación, como así también las conceptualizaciones sobre la Práctica. Los mismos recuperan una mirada crítica de la formación docente, que es el posicionamiento epistemológico y pedagógico desde el que se pondrán en discusión las distintas perspectivas sobre formación y práctica docente en el presente escrito.

El término formación es polisémico, más aún en el campo educativo donde alude a una gran cantidad de acciones y procesos. Achilli (2005) entiende por formación docente “... *determinados procesos en los que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración*

de sujetos docentes/enseñantes...” (p. 23), cuyo campo de acción es la práctica docente.

Sanjurjo (2009) en su texto “Los dispositivos para la formación en las Prácticas Profesionales”, aborda la formación docente desde una perspectiva más amplia a la planteada por Achilli (2005), entendiendo a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje como uno de los elementos que permiten la construcción de las configuraciones docentes, pero no como los únicos. En tal sentido define a la formación docente como:

El proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente, es posible distinguir en dicho proceso formativo trayectos diferenciados: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional. (Sanjurjo, 2009, p. 37)

Al ser concebida como un largo trayecto, la formación inicial es solo un hito sostiene Sanjurjo (2009), pues en el mismo influyen y se articulan principalmente la biografía escolar entendida como “...el producto de complejas internalizaciones realizadas en nuestras propias experiencias como alumnos – generalmente en forma inconsciente -, que constituyen un “fondo de saber” regulador de nuestras prácticas...” (Sanjurjo: 2009) y la socialización profesional entendida como “... los procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca del propio rol profesional...” (Sanjurjo, 2009, p. 38).

Dicha autora agrega que tanto la biografía escolar, como los procesos de socialización profesional constituyen los trayectos de mayor impacto, que van a dejar marcas profundas y van a influir en la manera en que los docentes asumen sus prácticas.

Siguiendo esta misma línea Souto (2014) plantea:

Entendemos por formación un proceso de desarrollo, una dinámica personal en la cual la persona adulta va encontrando nuevas formas de responder desde sí mismo a las necesidades del desempeño profesional. Es un camino de construcción de la propia trayectoria profesional a lo largo de la vida, para encontrarse en mejores condiciones para afrontar las funciones y tareas propias de la profesión, al mismo tiempo que para construir su identidad profesional. Es decir, que la formación es comprendida por nosotros como un proceso de auto y de inter formación y no como efectos en el sujeto de un proceso hetero- determinado (p. 114).

Giles Ferry (1998) para definir Formación hace mención a tres acepciones acerca de qué se entiende por formación; en una primera acepción sostiene que cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación, pero sin embargo no se trata de formación. En una segunda acepción sostiene que existen quienes manifiestan que formación consiste en la implementación de programas y contenidos de aprendizaje, es decir, se hace referencia a que los estudiantes “reciben una formación”.

Pero, esto remite a una imagen de que algo se consume, se recibe del exterior y que se digiere más o menos bien, por ende, no es formación (p. 55).

Finalmente plantea una postura en la que sostiene:

“...Formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. La formación es diferente de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión. El hablar de formación profesional presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, etc. Esta dinámica de formación es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. Hablar de un formador y de un formado es hablar de un polo activo y de uno pasivo, aquél que es formado. El individuo se forma, es él quien se desarrolla...” (Ferry, 1998, p. 55).

Las tres aseveraciones continúan estando presentes en los procesos de formación docentes, de manera explícita o implícita, esto se debe principalmente a que, a lo largo de todo proceso de la formación docente, tanto de los formadores como de los practicantes, dichas concepciones han estado y siguen estando presentes, pues dichas acepciones son inconmensurables.

El no reconocimiento de que las matrices academicistas y/o tecnocráticas han dejado Marcas en aquellos que trabajan en formación docente sería una ingenuidad, sería como querer tapar el sol con el dedo o sólo reconocer que existen días soleados, cuando también existen días inestables; y esto no quiere decir que un día sea mejor que otro, sino que es importante reconocerlos para saber cómo actuar, que decisiones tomar y ser conscientes sobre el porqué tomamos esas decisiones.

El presente trabajo será abordado desde un posicionamiento crítico, retomando los aportes realizados por Sanjurjo (2002), Souto (2014) y Ferry (1998), pero sin desconocer que las demás aseveraciones sobre formación aún siguen estando latentes en los procesos de formación y en las matrices construidas por parte de quienes forman parte de ese proceso y son los protagonistas del mismo.

Es por ello que al igual que Ferry (1998) se sostiene que cada uno se forma a sí mismo, pero dicha formación se da sólo por mediación. Es decir, aquellos que ocupen el lugar de formadores se consideran mediadores humanos, pero dicha mediación también puede ser llevada a cabo a partir del contacto con las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con otros. Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí, sino medios para la formación. Ferry (1998) reconoce que las condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad, constituyen tres elementos sustanciales para trabajar sobre sí mismo. Esta formación sólo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito, es decir:

Sólo hay formación cuando uno tiene un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación. El tercer aspecto de la formación es una distancia que se establece con la realidad. Uno se desprende de la realidad para representársela y la realidad queda figurada por representaciones. Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. (Ferry, 1998, p. 56).

Se considera que todos los autores antes mencionados coinciden en que la formación es un proceso complejo, que consiste en partir de los procesos de individuales para ponerlos en discusión con

otros. Es decir, supone la adquisición de conocimientos, habilidades, representaciones del trabajo a realizar, la concepción del rol, creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas, resistencias al cambio, etc., con las cuales construye un saber personal y profesional; proceso en el que cada sujeto se forma y desarrolla a sí mismo por mediación, en relación con otros.

El posicionamiento de formación crítico articula la reflexión a los problemas de valores e intereses sociales. Desde este enfoque tanto la práctica como la teoría son construcciones de carácter social que se lleva a cabo en contextos concretos de manera dialéctica. El paradigma de la complejidad, siguiendo con lo expuesto por Sanjurjo (2009), entiende la práctica docente como una práctica social compleja, condicionada por múltiples factores históricos y contextualizados; se caracteriza por la singularidad y la incertidumbre por lo que requiere de intervenciones conscientes, planificadas, creativas y audaces. Se pretende formar sujetos autónomos, comprometidos, capaces de dialogar con las situaciones que les presenta la práctica (p. 38).

Las tradiciones o modelos de formación son constitutivos de la formación docente, se encuentran presentes en las propuestas de formación y se materializan en las teorías en uso y las teorías adoptadas Argyris y Schön (1999) en el desarrollo de las prácticas docentes.

Es importante destacar que, las “teorías en uso” están implícitas en lo que el docente realiza en su práctica, gobiernan su conducta y tienden a ser estructuras tácitas; contienen las suposiciones sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el entorno. En cambio, las “teorías adoptadas” se ponen en juego al hablar de sus acciones a otros, es decir, pueden conceptualizarse y verbalizarse.

Al explicar mediante la palabra qué es lo que resulta conveniente hacer en determinada circunstancia o lo que piensa que debería hacerse, los docentes, en general, recupera teorías a las cuales adhiere. En cambio, cuando se problematiza dicha situación, sometiendo a interrogantes las razones fundantes de sus decisiones respecto al por qué actuó de cierta manera, la respuesta que da, por lo general, es su teoría adoptada. Sin embargo, la teoría que efectivamente gobierna sus acciones es la “teoría de uso”.

Reconocer estas tradiciones, permiten a quien participan de los procesos de formación docente, problematizar “las teorías en uso”, analizarlas y reflexionar sobre ellas, reconociendo que todos somos productos de una conjunción de tradiciones que han dejado marcas en nuestras matrices, que para llevar a cabo un verdadero proceso de formación primero hay que pasar por un proceso de deformación, en el que trabajen sobre las tradiciones que implícitamente dominan el ser, el pensar y el sentir de quién se está formando en un verdadero proceso crítico, reflexivo y complejo.

Formador de Formadores ... Prácticas Profesionales... Formación y Præctum

Reflexivo

Trabajar el Practicum reflexivo es de suma importancia en los procesos de formación, es un proceso inductivo que se genera desde la acción práctica que permite trabajar las zonas pantanosas e indeterminadas de la propia práctica. El practicum constituye un dispositivo de formación que consiste en la construcción de espacios de intercambio, de formación colectiva, que permite trabajar lo manifiesto y lo latente de las prácticas. Deben generar un conocimiento práctico, transformándose en una teoría de la práctica, a fin de conformar una práctica teórica que permita analizar la profesión que hemos elegidos.

El desarrollo del practicum reflexivo permite a quiénes son formadores de formadores, por un lado, FORMAR-SE EN EL PROCESO, es decir, aprender a través de experiencias y vivencias, aprender a actuar y reaccionar ante una situación dada, a responder a determinadas demandas, etcétera y la vez FORMAR-SE EN EL ANÁLISIS, esto supone un trabajo permanente en torno a una articulación entre **lo practica teórica capaz de generar procesos reflexivos y metarreflexivos.**

Abordar la práctica de manera crítica y problematizadora implica poner en tirantez todo el marco cultural construido por quien se está formando y también por el propio formador, debido a que su función será generar en el practicante interrogantes, desafíos, problemas de los que no pueda salir más que por sí mismos, el posicionamiento del formador no deber ser el de conocedor, que sabe todas las respuestas, sino que debe reconocer que el también aprende en ese proceso, que las preguntas para el otro son nuevas para él y las respuestas se construyen en el plano colectivo tal como lo expone Cerletti (2003).

Siguiendo lo expuesto por Cerletti (2003) el formador en todo proceso de análisis de prácticas debe tener en cuenta que su acompañamiento debe sustentarse en:

No dejar de preguntar: “y tú... ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué harías?”. Las respuestas, entonces, dejarán de ser un secreto que atesora el maestro (formador) para transformarse en una conquista, de cada alumno (practicante) sobre los saberes, sobre el mundo y sobre sí mismo. El único imperativo que el maestro (formador) debe sostener con tenacidad frente a un alumno (practicante) es “¡tú puedes! (Cerletti, 2003, p. 303)

Sin embargo, para un docente cuya matriz se encuentra marcada por enfoques de formación diferentes al crítico o las tradiciones no consolidadas resulta complejo y tensionante asumir dicho rol de acuerdo los planteos realizados en párrafos anteriores, incidiendo en las experiencias formativas construidas por los practicantes que al encontrarse en procesos de tensión entre las concepciones respecto del enseñar y el aprender por parte del docente, termina por simular prácticas de formación en detrimento de las construidas por los propios practicantes.

Es por ello que, así como se trabaja en la formación de los practicantes, sobre el análisis de sus prácticas, sus matrices de formación y las decisiones que fueron tomando durante su proceso de formación, es necesario que los formadores reflexionen sobre sus prácticas, sobre las decisiones que van tomando, sobre los vínculos construidos con el otro y las concepciones que tiene sobre el otro, pues todo eso incide en la formación del practicante tal como se puede evidenciar en las entrevistas. El trabajo reflexivo del equipo de formadores, a los cuales se podrían sumar a los tutores, resulta de suma importancia en las propuestas de formación crítica.

Un docente que es capaz de repensar y cuestionarse sus propias decisiones o las maneras en que aprendió, entendiendo que el otro es importante, sin marcar la verticalidad de quien sabe y quien no, de quien tiene experiencia y que no, será capaz de generar propuestas de formación emancipadoras y transformadoras, pues pondrá en cuestionamiento permanente lo que lo rodea, sin cerrarse en una verdad absoluta sobre el sentido de formar y formarse en relación con otros.

Trabajar en espacios de reflexión sobre las trayectorias formativas vividas por los docentes formadores de formadores y sobre el acompañamiento que los mismos realizan a los practicantes en las distintas instancias de formación se convierte así en una necesidad más que en una opción. Convirtiéndose estos en un dispositivo esencial que les permitirá:

- Comprender la complejidad del sustento epistémico de los espacios de formación docente y promover opciones reflexivas y fundadas en una construcción reflexiva y crítica sobre sus propias experiencias de aprendizaje.
- Conocer el sustento psicológico de las decisiones y alternativas involucradas en los procesos de formación docente de los cuales son partícipes, para favorecer las articulaciones de las transformaciones de la reflexión sobre dichas decisiones.
- Reflexionar sobre sus propias concepciones acerca del enseñar, el aprender, el conocimiento

e iniciar un proceso crítico sobre dichas concepciones que sustentan sus prácticas profesionales.

- Reconocer los supuestos teóricos que subyacen en procesos de formación docente crítica.
- Apropiarse de reflexiones crítico-epistemológicas acerca de los procesos de formación docente en el ámbito de la universidad.

Permitiendo a los formadores hacer consciente sus matrices de formación y poder reconocerlas, teniendo en cuenta que el desarrollo del practicum reflexivo permite, por un lado, FORMAR-SE EN EL PROCESO, es decir, aprender a través de experiencias y vivencias, aprender a actuar y reaccionar ante una situación dada, a responder a determinadas demandas, etcétera y la vez FORMAR-SE EN EL ANÁLISIS, esto supone un trabajo permanente en torno a una articulación entre lo practica teórica capaz de generar procesos reflexivos y metarreflexivos.

Referencias:

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde.
- Cerletti, A. A. (abril, 2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Educação & Sociedade*. 24(82), pp. 299-308. Campinas, Brasil. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a21v24n82.pdf>
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas. . (1a ed). Serie Los Documentos.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ferry, G. (1998). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sanjurjo, L. (2002). *La Formación Práctica de los Docentes*. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Souto, M. (2014). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. En *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. II Nº 2 (Diciembre 2004).

Cómo citar este artículo en la revista

Oviedo, W. R. A. (mayo, 2020). "¿Y sí los formadores de formadores también reflexionamos?". *Revista Experiencias del PCE*, 4(4). Posadas: Ediciones FHyCS. pp. 25-pp. 34 Recuperado de: <http://edicionesfhycs.fhyics.unam.edu.ar/index.php/experiencias>