

Análisis pedagógico de la práctica docente, de la problematización a la construcción de conocimiento

Miriam Márquez (CFE – SUHE)

Resumen

Se relatan experiencias de reflexión y de escritura desarrolladas en la Asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica Docente (APPD) con estudiantes magisteriales de cuarto año en un Instituto de Formación Docente de Uruguay. Se considera el lugar relevante que ha ocupado el campo pedagógico en la formación docente, campo problemático específico en el que se procesan disputas por la selección de los elementos culturales puestos en juego cada vez que se discute un nuevo currículo; precisamente, es el caso de APPD que desaparece como asignatura en el Plan 2023 de Maestro en Educación Primaria. Se presentan algunos dispositivos implementados en los cursos que permiten el análisis y la reflexión sobre las prácticas desarrolladas en las escuelas. A partir del trabajo con la escritura de biografías personales, de narrativas, de registros de observación, de diarios de campo, se analiza lo que ocurre en las instituciones, la función política y pedagógica de la tarea docente, los códigos culturales, los rituales, las creencias y los supuestos que allí se han naturalizado y sedimentado. En el trabajo de reflexión se produce impacto en la subjetividad de los sujetos en formación que posibilita la construcción de conocimiento y produce transformaciones genuinas.

Palabras clave: formación docente, análisis pedagógico, relación teoría-práctica

La pedagogía en la formación docente

En los planes de formación magisterial de Uruguay la Pedagogía como asignatura generalmente ha aparecido en los primeros años de la carrera; pero, en el marco de un cambio de paradigma en educación, en el año 2008 se aprobó un nuevo Plan Nacional

Integrado de Formación Docente que, además de las Pedagogías I y II, en primero y segundo respectivamente, incorpora la asignatura APPD (Análisis Pedagógico de la Práctica Docente) en cuarto año. Este año 2023, como parte de la transformación educativa con enfoque competencial que viene impulsando el gobierno de derecha en Uruguay, se presentó un nuevo Plan de formación de maestros en el que desaparece esta asignatura de Pedagogía en cuarto año.

Como profesora de Pedagogía y de APPD quiero enfatizar el valor de la reflexión pedagógica desde diversos enfoques investigativos que posibilitan pensar la práctica docente durante todo el proceso de la formación magisterial, destacando la importancia que tiene cuando se realiza a lo largo de un curso anual. En APPD, específicamente, interesa poner en discusión el sentido común, lo naturalizado, los problemas que surgen de la complejidad de las prácticas, porque estos abren a procesos de cambio que deben darse en cada sujeto en formación. Creo que no considerar la relevancia que tiene una reflexión bien orientada durante todo el trayecto formativo puede llevar a una desestimación de las herramientas conceptuales, con el riesgo de reducir toda la formación a la práctica como única realidad.

El campo de la educación, y especialmente el de la formación docente por las implicancias que tiene, está atravesado por disputas políticas, sociales, ideológicas, económicas. Tanto los tiempos y recursos otorgados como las omisiones referidas a las diferentes asignaturas evidencian esas disputas. Las reformas neoliberales, dominadas por la racionalidad tecnocrática realizan diagnósticos y elaboran planes y programas que se presentan como si fueran asépticos, apolíticos, como la única forma posible de pensar la educación. Como consecuencia, tanto en los documentos como en los discursos que los explican se pueden identificar contradicciones.

Las instituciones reproducen prácticas, códigos culturales, el lenguaje, los rituales, y naturalizan las formas de decir y hacer. Por lo tanto, es necesario repensar la naturaleza de la formación docente desde un debate político y ético; desnaturalizar y deconstruir críticamente algunas tradiciones educativas y culturales que se han mantenido en el tiempo. En el recorrido de la formación, al considerar el lugar que los estudiantes magisteriales asignan al aprendizaje, se observa que hay un desplazamiento de la reflexión y del análisis pedagógico y una sobrevaloración del hacer en las escuelas de práctica. Esta

sobrevaloración se refleja también en la carga horaria asignada en los planes de estudio, que para la práctica en las escuelas es de 16 horas reloj semanales (cuatro días de cuatro horas), mientras que en APPD participan una vez por semana durante dos horas y 15 minutos. No obstante, al poner el énfasis en la reflexión pedagógica se comprueba la potencialidad de ese tiempo en APPD, porque la mirada se amplía, las preocupaciones y temas de debate comienzan a centrarse en la relación con el saber, esencialmente, en las características institucionales, la autonomía docente, los formatos escolares, las características de las familias, el vínculo con la comunidad. En las narrativas y trabajos realizados por los estudiantes se destaca el valor que tienen los espacios de reflexión sobre aspectos que trascienden las problemáticas áulicas pero que permiten explicar lo que allí ocurre considerando la complejidad y multidimensionalidad de las prácticas educativas.

En el Plan 2008 se expresa que la propuesta curricular debe proporcionar a los futuros educadores la formación que les permita desarrollarse como profesionales y que tiene, por lo tanto, “que producir las rupturas de los esquemas que mantienen anclada la formación en una matriz normalista y avanzar hacia una matriz crítica, que refunde la profesión con el aporte de todos los actores involucrados” (SUNFD, 2008, p. 16). Se admite, como plantea Davini (2010), que esas rupturas y cambios son largos procesos en los que coexisten tradiciones y tendencias, fragmentación del currículo, divorcio entre la “teoría” y la “práctica”. Se destaca que es necesario que la formación docente desarrolle la problematización y reflexión sobre las prácticas y se reconoce que la formación del futuro docente requiere de ciertos saberes particulares que el estudiantado va interiorizando a lo largo de toda la carrera, conformando así su habitus profesional.

Este fuerte vínculo entre la teoría y la práctica es reafirmado en el Programa de APPD elaborado en 2011, al expresar que se crea “un espacio de análisis pedagógico en 4º año como síntesis teórico-práctica y cierre de la formación de grado”. Lo anteriormente expuesto permite plantear que la formación inicial de los docentes no puede prescindir del análisis del contexto socio-histórico y de las instituciones, de la biografía escolar, de los supuestos y el conocimiento basado en el sentido común y exento de crítica, de las teorías implícitas y de la propia práctica. Esta reflexión genera conocimiento, por lo tanto, ha sido fundamental considerar la experiencia de los estudiantes apuntando a sus procesos biográficos, personales y profesionales, y a sus formas de mirar y de sentir, que siempre

están insertas en contextos socio-políticos e institucionales. Por lo tanto, las propuestas que se presentan durante el curso están centradas en quienes se forman, apuntando a su subjetividad, considerando que si no se tocan las emociones, angustias, incertidumbres, búsquedas, certezas, no habrá modificación, transformación y aprendizaje. Puede haber repetición, conformismo, acomodación, pero no una implicancia profunda de los estudiantes de formación docente con lo educativo.

La reflexión sobre la práctica

La narración, la observación y el análisis del discurso son utilizados durante el curso como dispositivos que impactan fuertemente en la subjetividad de los estudiantes y permiten que, al construirse el conocimiento profesional desde el desarrollo de la reflexión sobre la práctica, se produzcan transformaciones genuinas. A través de propuestas secuenciadas se generan relatos que interpelan, tensionan y posibilitan que la reflexión conduzca a un desarrollo autónomo y emancipador. Las lecturas relacionadas con los temas que van surgiendo permiten la re-creación del pensamiento pedagógico y establecer una línea de continuidad en su trayecto formativo.

Si bien cada docente tiene presente los objetivos que se ha propuesto, es muy importante prestar especial atención a los temas emergentes y a los procesos que ocurren tanto a nivel individual como grupal. En el curso ha sido fundamental acompañar los procesos personales, escuchar, sostener, revisar sentidos, resignificar saberes, orientar lecturas; y, a la vez, generar un clima grupal de intercambio, escucha, confianza, colaboración y producción de nuevos conocimientos.

Muchas investigaciones (Davini, 2010[1995]); Alliaud, 2002) constatan que, al constituirse la escuela como un espacio político-pedagógico, la formación comienza cuando los futuros docentes inician su primera escolarización y, por lo tanto, la permanencia de los formatos en las instituciones educativas está vinculada a este fenómeno. Diversos estudios muestran la incidencia de la biografía escolar previa en la formación inicial y en la experiencia laboral de los maestros. En este sentido Diker y Terigi (2003) analizan la importancia del recorrido por las instituciones educativas:

Cuando un alumno ingresa al profesorado para formarse como docente, lleva acumulado un considerable periodo de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa. En ese marco el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares, que de alguna manera se actualizan toda vez que este se enfrenta con la situación de asumir el rol de enseñante (p.134).

Se aprecia, desde el punto de vista cuantitativo, que el tiempo transcurrido en instituciones educativas es muy extenso en relación al tiempo de formación profesional, y, cualitativamente, los saberes aprendidos y las condiciones de aprendizaje conforman una compleja trama que permanece a nivel inconsciente y modela los modos de actuar y los estilos en el desempeño del rol. Pero, además, como la formación de los docentes se realiza a través de las prácticas en las instituciones educativas, ese es el lugar donde se articulan múltiples aspectos que determinan las características de la inscripción en la dinámica institucional; esto ocurre de forma inconsciente, a través de aprendizajes que están implícitos en la transmisión tanto de aspectos didácticos como disciplinarios. Davini (2002) considera que “el trabajo en las escuelas representa un contexto de aprendizaje, tanto en su dimensión material como en su construcción simbólica, sea para mantener o modificar las reglas, los rituales, las rutinas, los intercambios lingüísticos, los significados” (p. 22).

Anijovich et al (2014) sostienen que no es la práctica sino la reflexión sobre ella la que genera conocimiento; por lo tanto, para incorporar prácticas reflexivas es necesario un desplazamiento de los sujetos, quienes deben dejar su lugar de alumnos para asumir el papel de actores de su propia formación. Como consecuencia, durante todo el trayecto de formación se debe pensar en la implementación de dispositivos que consideren este enfoque y que tiendan al desarrollo de profesionales docentes que sean intelectuales críticos, comprometidos con la función política y pedagógica de su tarea y que asuman la capacidad transformadora de la misma. Si bien la reflexión es necesaria para la mejora de las prácticas, no es suficiente, porque se puede caer en una naturalización de la misma. Para que sea posible pensar en qué consiste ese proceso de reflexión, se hace necesario precisar algunos conceptos teóricos como dispositivo, trayectos, habitus, deconstrucción, que resultan claves para pensar y sostener procesos de formación responsables y críticos.

Dispositivos para la formación

En este trabajo se hace referencia a trayecto formativo como el recorrido que realiza el estudiante durante toda la carrera; debe pensarse como un proceso y no como una mera acumulación de asignaturas y de los conocimientos que de ellas derivan. Ferry (1990) utiliza la palabra formación como “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (p.52); por consiguiente, es una acción reflexiva, un trabajo sobre sí mismo, que implica saber analizar para tomar decisiones.

El concepto de dispositivo fue construido por Foucault para explicar cómo elementos heterogéneos se entrelazan y producen estructuras de poder, conocimiento y subjetividad, de manera que al ser permanentemente actualizados tienen tal fuerza que impiden ver los procesos históricos mediante los cuales fueron impuestos. Por lo tanto, es necesario un proceso de desedimentación que permita ver las permanencias, continuidades y alteraciones, analizar los objetivos y confrontarlos en los distintos momentos históricos.

En consonancia con este abordaje conceptual se puede pensar, por un lado, en los dispositivos como elementos simbólicos que posibilitan la transmisión considerando la escuela moderna “como el instrumento privilegiado de ciertas formas de producción, organización y transmisión de saberes” (Bordoli , 2015, p.37); y, por otro, en los dispositivos pedagógicos de formación, considerados como un “conjunto de reglas creadas para la apropiación de otros discursos, para distribuirlos, recontextualizarlos y evaluarlos” (Anijovich et al, 2014, p. 36).

Los dispositivos organizan la formación docente considerando una red de elementos que está conformada por las experiencias de los sujetos y las construcciones de sentidos que se producen desde las relaciones con el entramado institucional y social que las constituye. Esta construcción de sentidos puede entenderse mejor si la pensamos como algo que va más allá de los espacios concretos donde se construye el saber, porque todo el proceso se concentra en el imaginario social, lugar de circulación y debate de las ideas, creencias y sentimientos que acumula una sociedad, lugar donde un movimiento permanente va produciendo cambios y nuevas síntesis. Es preciso considerar las preguntas de Castoriadis: “¿Por qué este sistema de símbolos y no otro? ¿cuáles son las significaciones vehiculadas

por los símbolos, el sistema de significados a los que remite el sistema de significantes? (2013, p.219), para implementar dispositivos que sean reveladores de significados explícitos e implícitos, sirvan como organizadores, sean provocadores de transformaciones, contribuyendo a la formación de docentes reflexivos.

El concepto de *habitus* de Bourdieu resulta útil para describir las prácticas individuales y colectivas, los modelos que permanecen y que, a la vez, generan tensiones y contradicciones con respecto a las transformaciones sociales que exigen un cambio en la forma de percibir la realidad. La permanencia del modelo de docente se asegura por medio de prácticas y discursos que son naturalizados ya que constituyen la estructura de las instituciones y se manifiestan como formas de pensamiento y de acción. El conocimiento tácito está en la base de las acciones (Schön, 1992), es el que subyace en las prácticas, porque se sabe qué hacer sin que sea necesario conocer cómo se hace. Lo que caracteriza al oficio docente, lo que se espera ha sido “socialmente adquirido e históricamente producido”; tal como plantea Alliaud (2007):

Los “esquemas organizadores” de prácticas tienen un origen y una génesis, a través de la cual se fueron configurando (...) Con esto queremos destacar la presencia de una historia colectiva del magisterio que se debe considerar a la hora de explicar ciertos rasgos comunes al grupo, más allá de las trayectorias escolares/sociales de individuos particulares. El desconocimiento de ese “pasado común” inhibiría la comprensión de la práctica del maestro en la actualidad. ¿Por qué?

El pasado del grupo, incorporado en los sujetos individuales –en forma de *habitus*– produce a su vez historia. Mientras esa historia no sea revisada, revisitada, tenderá a producir prácticas, visiones y representaciones ajustadas en cierta medida a los modelos “vigentes” (si bien socialmente producidos) (Alliaud, 2007, p. 27).

La formación magisterial está fuertemente centrada en las prácticas. La lógica escolar, la cultura escolar establece normas de funcionamiento que tienen sentido dentro de la escuela. Hay una gramática escolar que sustenta el funcionamiento, y lo innovador es, muchas veces, reabsorbido en una lógica institucional que lo precede. Por consiguiente, “la revisión de esos esquemas internalizados posibilita la construcción de una práctica más coherente con los propios principios y teorías a los que adherimos” (Sanjurjo, 2009, p.31). Es pertinente preguntarse, desde lo que se transmite en la formación de maestros, qué es lo que cambia y qué es lo que permanece en las prácticas cotidianas. Dice Foucault: “Son las

‘prácticas’, entendidas simultáneamente como modo de actuar y de pensar, las que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto” (1984, p.5).

Derrida usa el concepto de *de-construcción* como una herramienta que permite “de-construir, desmontar, problematizar la relación inmediata y ‘natural’ del pensamiento (logos) unido a la verdad y el sentido” y considera que uno de los aspectos más importantes es que posibilita “desnaturalizar patrones de significado que son utilizados diariamente y que los cuerpos teóricos incorporan sin advertir sus implicancias epistémicas y políticas” (citado por Fernández,1999, p. 236-237). La de-construcción se presenta como una herramienta útil para pensar las categorías conceptuales como productos de los procesos históricos.

Fernández (1999) plantea que también el análisis genealógico de Foucault y la elucidación crítica de Castoriadis permiten analizar el lugar de los sujetos y las instituciones y que es necesario recorrer un doble camino de de-construcción y re-construcción de prácticas y teorías, por eso la elucidación que se propone es crítica y en tanto que crítica, ética. Reconocer la complejidad implica habilitar y potenciar la diversidad, cuestionar a aquellos modelos que se presentan como únicos.

El trabajo sobre las representaciones de los sujetos en formación conduce a una pedagogía que habilita la práctica de la autonomía y nuevas formas de pensar las instituciones y las relaciones que allí se ponen en juego. El momento de la teoría “se interpone entre las prácticas probadas, conocidas e instituidas, y las prácticas futuras, aun indiscernibles y apenas imaginables, las cuales a su tiempo llevarán a cabo un proceso instituyente” (Ferry, 1990, p.83). Se despliega una pedagogía centrada en las situaciones que se experimentan y en los procesos de transformación que se producen durante el trayecto de formación de los docentes.

Observación y desnaturalización de las prácticas

Desde el primer año de formación los estudiantes magisteriales realizan prácticas de observación. La observación tiene como propósito descifrar el significado que los sujetos atribuyen a sus acciones; se lleva a cabo a fin de poder visualizar la realidad tal cual es y así

obtener datos sobre los contextos educativos y la complejidad del entramado de relaciones que allí se producen. Implica observar el lenguaje verbal y no verbal, así como los comportamientos y conductas que se puedan evidenciar. En el registro es deseable que se pongan en juego identidad y sentidos; registrar paisajes, lugares, colores, sonidos, olores, emociones; marcar aspectos, relaciones, huellas que vinculan esta experiencia de la práctica con la propia biografía.

La observación participante como fuente de conocimiento implica estar en el lugar para detectar lo que acontece en universos culturales y sociales diversos. El investigador participa porque está allí y realiza actividades con el grupo que estudia; estos son los escenarios donde los futuros docentes desarrollan sus aprendizajes y sus experiencias de enseñanza. El nombre de la técnica muestra la tensión epistemológica -que es propia de la investigación social- entre la lógica teórica y la lógica práctica. El grado de involucramiento del investigador con sus interlocutores determina la diferencia entre observar y participar. En una instancia de reciprocidad de sentidos, los datos se producen en la interacción misma y permiten dirimir qué se observa y en qué se participa (Guber, 2001).

Con el propósito de que los estudiantes aprendan a observar con intencionalidad, registrar, analizar, interpretar y reflexionar, se presentan una serie de propuestas; especialmente, se considera la importancia de preparar el momento de la observación, las formas de registro y el análisis posterior. Es así que, durante el recorrido del curso y de acuerdo a sus intereses particulares, van haciendo foco en distintas dimensiones de la práctica (áulica, institucional, comunitaria y social), y elaborando diferentes tipos de registros narrativos: notas de campo, diarios, registro de incidentes críticos (Anijovich et al, 2014). En el proceso de preparación se pide que cada estudiante explicita ideas del sentido común referidas a la situación de observación; esto implica hacer consciente el modo de conocer y dar sentido al mundo que han adquirido en el proceso de socialización, ciertas visiones y explicaciones que se nos presentan como una verdad autoevidente, ideas que no son neutrales ni “inocentes”. Al estar inmersos en la vida de la escuela, institución que conocen y con la que han vivido una larga historia, es importante trabajar en la actitud y posición de extranjería. Luego, tanto en la actividad grupal como en las tutorías personalizadas se realiza el análisis poniendo en juego el marco teórico y revisando las primeras hipótesis. La reflexión lleva a identificar

otros focos de observación y nuevas lecturas y escrituras que serán fundamentales en el proceso de transformación que acontece durante el trayecto de formación magisterial.

Narrativas y deconstrucción

Otro de los dispositivos utilizados es la narración. Esta se presenta como una forma de pensamiento y un vehículo para la construcción de significados; es la forma, por excelencia, de comunicación del ser humano. Los relatos se construyen a través de lo ya dicho, se retoman sentidos preexistentes, por eso tiene un fuerte componente social. Las narraciones son producidas por sujetos históricos y sociales que son parte de un entramado social, cultural, político, económico y, por lo tanto, generan procesos de identificación y de construcción de subjetividad. Narrar es darle sentido a lo vivido; resignificarlo en la trama narrativa es una forma de pensar, de organizar el pensamiento y los saberes. Los relatos son interpretaciones del mundo y las interpretaciones que conforman los relatos de los docentes en formación se transforman en textos pedagógicos. En la medida que ayudan a comprender el mundo y a descubrir nuevos sentidos son poderosos instrumentos de conocimiento y de transformación. Las narrativas producen cambios porque se abren a explorar una multitud de formas de entender lo educativo a través de nuevas descripciones, explicaciones, reflexiones e interpretaciones, en un proceso de análisis de la relación entre teoría y práctica que es dinámico y cíclico.

Las narrativas -para esta propuesta, las de los estudiantes magisteriales- están basadas en la experiencia vivida y pueden ser consideradas como metáforas que permiten entender el contexto donde se desarrolla lo educativo, las relaciones que se dan en las instituciones, entre la enseñanza y el aprendizaje, y entre los diferentes actores. Los datos narrativos se pueden recoger a partir de relatos biográficos y autobiográficos, de diarios de experiencias y notas de campo, de registros de entrevistas, de imágenes, de cartas y documentos, de metáforas (Connelly y Clandinin, 1995).

El conocimiento que surge del texto narrativo parte de reconocer que los seres humanos son únicos y originales. Las autobiografías permiten indagar cómo vivieron su etapa escolar, qué les pasó, cómo perciben la experiencia acumulada, qué aprendizajes implícitos se

identifican; se reconstruyen experiencias personales que aportan a trayectorias colectivas y permiten pensarse como seres sociales. Esos aprendizajes previos conforman modelos, matrices, esquemas, “que organizarán las prácticas, representaciones y discursos del presente” (Alliaud, 2002, p. 41). Como expresa Sanjurjo (2009), “la escritura es considerada como un dispositivo de alto impacto porque la descripción de las acciones es base del proceso de construcción de conocimiento” (p. 21). Por eso, al proponerle a los estudiantes escribir sus autobiografías los resultados serán diferentes de acuerdo al momento del trayecto en que se encuentren. Esto muestra el proceso de profundización en la reflexión sobre el vínculo teoría- práctica que ocurre durante el tiempo de formación.

Al inicio del curso de APPD se propone narrar una experiencia que haya sido significativa en su vida como alumno o alumna de enseñanza primaria. La actividad se hace como tarea escrita, esto posibilita una profundización en los elementos que conforman la escritura y conduce hacia las ulteriores instancias. En la siguiente clase se prepara el espacio para compartir las escrituras. Los bancos en ronda permiten un clima de mayor intimidad; como la actividad tiene una carga emotiva intensa, es fundamental que se genere un espacio de respeto, confianza y solidaridad, ya que se comparten textos en los que afloran dificultades, angustias, esperanzas, alegrías. La exposición del relato “es una posición de implicación, de interioridad de lo narrado para iluminar el contenido, que es llevada a cabo tanto por quien narra como por quienes escuchan” (Souto, 2017, p. 65). Luego de la lectura se comparten fotografías de la etapa escolar porque permiten una ampliación y comprensión del sentido de las experiencias. A la vez, preparan para un ejercicio más minucioso que es el de reflexión sobre las narrativas.

La reflexión implica pensar en las temáticas, las situaciones, los sentimientos, las emociones, que se despliegan a partir de los relatos. En una primera instancia se comparten cuestiones comunes y se elabora una lista de temas, significantes y significados. Luego se propone un trabajo más analítico con el propio texto. Por ejemplo, identificar palabras, enunciados, temas, que se relacionan entre sí o se pueden vincular con aspectos teóricos, esbozar preguntas, registrar autores que trabajan esos conceptos. Hacer un mapa mental que vincule esos conceptos es un buen ejercicio, y se puede ir complementando con ideas que surgen de otras escrituras como los diarios o los registros de observaciones. La reflexión se

debe entender “como un proceso recursivo y no lineal, vueltas e idas conjuntas, ondas del pensar, el conocer, el sentir, el actuar” (Souto, 2017, p.77).

Otro momento de trabajo del análisis con la biografía escolar, y las demás narrativas, es identificar entre los temas que emergen aquellos en los que se profundizará a través de lecturas, reflexión y discusión, y que provocarán nuevas escrituras. Estos temas también serán trabajados en forma personalizada en los espacios de tutoría.

Otros registros escritos son los diarios, en ellos los estudiantes documentan observaciones, interpretaciones, sentimientos, referencias teóricas, acerca de sus prácticas en las escuelas. Recogen no solo lo que sucede en el salón de clases sino diferentes vivencias en la institución de práctica, eventos, vínculos con las familias y la comunidad, organización de la institución, conflictos, prácticas alternativas, entre muchas. En este caso el trabajo de clase se realiza en forma similar al planteado para las biografías. Se pretende profundizar a partir de este instrumento en diversos aspectos de la práctica que es necesario comprender a través de la interpretación y de diferentes análisis (genealógico, del discurso, etc.). Se pueden considerar aspectos puntuales a investigar desde la observación, o a través de entrevistas, que son trabajados después en forma individual y grupal.

El análisis del discurso – significantes y significados

El análisis del discurso observa la capacidad del ser humano de dar sentido a la realidad natural y social a través del lenguaje; “el trabajo simbólico del discurso está en la base de la producción de la existencia humana” (Orlandi, 2009, p. 15). Desde esa perspectiva el lenguaje es por excelencia una práctica simbólica, una producción de sentidos. Por lo tanto, es necesario conocer y comprender las situaciones en que ese lenguaje se produce y se dice, desde qué posición social o política hablan los actores y cuál es su posición ideológica. En relación a lo anterior, la decodificación y desnaturalización de los discursos hace posible comprender la significatividad que encierran las configuraciones discursivas. Para el Análisis del Discurso no se trata de transmisión de información sino de un complejo proceso de significación y construcción de sentidos, es el efecto de relaciones y de

construcción de sentidos entre sujetos. Se considera la noción de discurso como una “configuración abarcativa y compleja” que permite “el análisis de la educación en tanto proceso social” (Buenfil, 1991, p.4).

El análisis de configuraciones discursivas enunciadas por diferentes actores y producidas en distintos ámbitos y situaciones educativas, posibilita a los estudiantes entender que los discursos construyen sentidos en términos relacionales e inmersos en contextos histórico-sociales, e identificar las tensiones que operan en el campo discursivo, cómo se logran fijaciones parciales de sentido y qué anudamientos y cadenas de equivalencias se establecen. Se utiliza el análisis del discurso para profundizar los temas que emergen de las escrituras de los estudiantes y otros que el docente se propone introducir. Se analizan diferentes documentos de política educativa, planes, programas, identificando, a partir de determinados significantes, los significados construidos por diversos actores sociales.

Reflexionar para transformar-se

Al proponer enfoques investigativos para generar la reflexión sobre las prácticas resulta fundamental reconocer las diferencias cualitativas que se dan en ese proceso. La inmersión en las instituciones, el desafío de enfrentarse al ejercicio de la docencia, modifican las concepciones iniciales de los estudiantes; en el recorrido por la formación docente comienzan a comprender la importancia de una formación sólida y demandan la profundización conceptual en aquellos temas que más les impactan. En ese proceso los formadores actuamos como mediadores posibilitando que, a través de diversos dispositivos y estrategias, quienes se están formando expresen sus preocupaciones e intereses, a la vez que se introducen aspectos que orientan hacia problemáticas y reflexiones que movilizan y generan transformaciones. La escritura convierte a cada estudiante en autor, y a través de la relectura y la reflexión ese recorrido se hace común, porque se realiza con otros, desde compañeros y docentes que leen, escuchan, sugieren, hasta autores que arrojan luz y contribuyen a profundizar cada tema.

Se presentan actividades que tienen como objetivo “poner en palabras” el proceso de reflexión que están transitando desde el lugar de futuros profesionales de la educación. La escritura permite analizar, revisar, repensar, compartir, seguir escribiendo a partir de lo ya hecho. Para establecer la relación entre teoría y práctica en cada proceso particular de formación se reflexiona a partir de películas, representación de espacios y escenas mediante el dibujo o el modelado, la realización de juegos, y de la selección de textos, narrativas personales, registros de observación.

A comienzos del curso 2023 un joven maestro me escribía contándome sus proyectos, decía que “sin la reflexión pedagógica las prácticas educativas son muy duras”, y agregaba: “además, es necesario hacerlo para que no nos engañen”. Frente a los nuevos planes en los que se propone una formación magisterial acrítica y tecnocrática, centrada solo en el saber hacer, carente de análisis pedagógico, la reflexión permite agudizar la mirada y romper la burbuja del aula, cuestionar los nuevos modelos que se presentan como la única posibilidad, identificar a qué paradigma responden y qué intencionalidades persiguen, rescatar la pedagogía nacional y la memoria, defender el derecho a la educación, la educación pública y los Derechos Humanos.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. En Davini, M. C. (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Educación. Papers Editores.
- ANEP-CFE. Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008. Recuperado de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf
- Anijovich, R.; Capelleti, G.; Mora, S.; Sabelli, M. (2014). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bordoli, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños*. Montevideo: FHCE – UDELAR.
- Buenfil, R. (1991). *Análisis del discurso y educación*. México: DIE-CINVESTAV
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Connely, M.; Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Davini, M.C. (2002). *La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas*. En Davini, M. C. (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Educación. Papers Editores.
- Davini, M.C. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. Terigi, F. (1997-2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

- Fernández, A. M. (comp.) (1999). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós
- Foucault, M. (1984). Dits et Écrits (Ewald, F.; Defert, D. (Eds.)), t. IV, pp. 631-636, Gallimard, París, 1994 Traducción de Jorge Dávila. Nota de los editores: Tomado de: Foucault, in Huisman, D. (Ed.), *Dictionnaire des philosophes*, París, P.U.F., 1984, t.I, pp. 942-944. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15921/1/davila-foucault.pdf>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método campo y reflexividad*. Buenos aires: Grupo Editorial Norma.
- Orlandi, E. P. (2009). *Análise de discurso. Principios & procedimientos*. Campinas: Pontes.
- Sanjurjo, L. (coord.) (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En Sanjurjo, L. (coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.