



LA NARRATIVA EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO TÉCNICO EN CONSTRUCCIÓN: PRESENTACIÓN DE UNA EXPERIENCIA.

THE NARRATIVE IN THE FORMATION OF THE TECHNICAL TEACHER IN CONSTRUCTION: PRESENTATION OF AN EXPERIENCE.

A NARRATIVA NA FORMAÇÃO DO MESTRE TÉCNICO EM CONSTRUÇÃO: APRESENTAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA

Cecilia Harriett Núñez¹

Resumen

El artículo sintetiza una experiencia desarrollada en el curso de Didáctica de la Técnica I, unidad curricular ubicada en el primer año de la Carrera Maestro Técnico en Construcción. Los estudiantes, a partir de pautas definidas, trabajaron en la producción de narrativas y en la interpretación de las mismas, abordando aspectos vinculados a la construcción de la identidad docente. En este trabajo se realiza un análisis de los productos obtenidos en el año 2020, despistando ideas que surgen y problematizando sobre ellos, mostrando cómo las narrativas se constituyen en evidencias del entramado personal y colectivo que construye identidad profesional. Se valora como una experiencia positiva al constituirse en un espacio de reflexión en torno a la propia biografía escolar del futuro docente, haciendo visibles ideas sobre la profesión docente, la enseñanza en el área técnica- tecnológica, al tiempo que permite conectar con las emociones y vivencias desde el rol de estudiante. A su vez la obtención de un género de particular importancia en comunidades docentes, como son las narrativas pedagógicas, promueve el ingreso a formas discursivas propias de la profesión.

Palabras clave: narrativas; identidad docente; maestro técnico en construcción; didáctica de la educación superior

Abstract

The article synthesizes an experience developed in the Didactics of Technique I course, a curricular unit located in the first year of the Master Construction Technician Career. The students, based on defined guidelines, worked on the production of narratives and their interpretation, addressing aspects related to the construction of the teaching identity. In this work, an analysis of the products obtained in the year 2020 is carried out, misleading ideas that arise and problematizing about them, showing how the narratives constitute evidence of the personal and collective framework that builds professional identity. It is valued as a positive experience as it becomes a space for reflection on the future teacher's own school biography, making visible ideas about the teaching profession, teaching in the technical-technological area, while allowing to connect with emotions and experiences from the student role. In turn, obtaining a genre of particular importance in teaching communities, such as pedagogical narratives, promotes entry into discursive forms of the profession.

Keywords: narratives; teaching identity; technical master in construction; didactics of higher education

Resumo

O artigo sintetiza uma experiência desenvolvida no curso de Didática da Técnica I, unidade curricular localizada no primeiro ano da Carreira de Técnico de Construção Mestre. Os alunos, a partir de diretrizes definidas, trabalharam a produção de narrativas e sua interpretação, abordando aspectos relacionados à construção da identidade docente. Neste trabalho, é realizada uma análise dos produtos obtidos no ano de 2020, desorientando ideias que surgem e problematizando sobre eles, mostrando como as narrativas constituem evidências do quadro pessoal e coletivo que constrói a identidade profissional. Valoriza-se como uma experiência positiva, pois torna-se um espaço de reflexão sobre a própria biografia escolar do futuro professor, tornando visíveis as ideias sobre a profissão docente, a docência na área técnico-tecnológica, ao mesmo tempo que permite conectar emoções e experiências do papel de aluno. Por sua vez, a obtenção de um gênero de particular importância nas comunidades docentes, como as narrativas pedagógicas, favorece o ingresso nas formas discursivas da profissão.

Palavras chave: narrativas; identidade docente; mestrado técnico em construção; didática do ensino superior

Recepción: 02/02/2022

Evaluado: 02/03/2022

Aceptación: 07/03/2022

1- Introducción

La escritura como tema y sobre todo como *problema* ha tomado importancia en la formación de Maestros Técnicos en Construcción. La investigación desarrollada en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (Harriett, 2018) motivada por dificultades expresadas por los docentes y estudiantes en torno a la lectura y escritura, arrojó algunos resultados vinculados a la forma en que se trabaja la lectura y escritura en algunos cursos de la Carrera Maestro Técnico en Construcción, caracterizándose en *dos* concepciones vinculadas con las prácticas de aula: por un lado el análisis de las dificultades en término de déficit que supone la escritura como producto o tubo para comunicar lo pensado (Carlino, 2004). Por otro lado, la escritura en su rol epistémico que supera la idea de “decir el conocimiento” para “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992), asumiendo los docentes la tarea de enseñar a escribir en el área específica, colaborando al ingreso del mundo académico en el área técnico-tecnológica.

El primer año de la carrera es clave para incluir al estudiante en un mundo complejo, evitando que se sienta extranjero en su propia tierra. Es así que se plantea la propuesta de escritura y análisis de narrativas asumiendo la responsabilidad de enseñar a escribir en un nuevo formato como es la narrativa, para aprender contenidos específicos, al tiempo que se involucra al estudiante en el mundo de la docencia y su complejidad.

La experiencia que se presenta se desarrolló en el año 2021 en la unidad curricular Didáctica de la Técnica I de la Carrera Maestro Técnico en Construcción, siendo parte de un proceso de trabajo que se ha venido desarrollando desde el año 2017 en los cursos de la unidad curricular mencionada.

La actividad se propone en el módulo vinculado a identidad docente y desarrollo profesional docente y busca a través de la elaboración de una narrativa, la reedición de vivencias del escritor que den cuenta de aspectos medulares en la tarea docente, para hacerlas visibles y ser analizadas por el propio autor, a la luz de la teoría. La consigna incluye dos momentos:

- 1) La elaboración de la narrativa a partir de una experiencia que recuerden como significativa durante su vida como estudiantes; que haya dejado huella.
- 2) El análisis de la narrativa producida, asociando alguno de los estilos docentes del texto aportado de Fenstermacher y Soltis (1999)². En esta etapa el estudiante se coloca “fuera de la experiencia” y opera sobre su propio registro, vinculando las prácticas del docente con aspectos de los enfoques ejecutivo, terapeuta, liberador desarrollado por los autores. El ejercicio de encontrar evidencias en la narrativa, que den cuenta de los conceptos desarrollados en los textos de lectura, es clave para educar la mirada del futuro docente, comprendiendo que observar implica organizar el mundo en torno a categorías construidas. Desde esta visión, el sujeto lee la narrativa desde determinado marco teórico, buscando elementos en el caso (narrativa) que permitan tipificar o categorizar. Poner en diálogo la narrativa con conceptos teóricos, trascendiendo la anécdota, permite la articulación entre la teoría y la práctica. Aquí es interesante analizar qué aspectos se explicitan y cuáles no. Es un excelente ejercicio en estudiantes de primer año, que da cuenta de la complejidad del análisis de las prácticas de enseñanza y permite ensayar la vinculación de ideas al dar sustento teórico al caso relatado. Pensar en la enseñanza técnica- tecnológica, reeditando experiencias, identificar aspectos en un docente que han marcado nuestra vida escolar ...son elementos que evidencian los énfasis del relator y son claves para el autoconocimiento. Caporossi citado por Gatti (2015), haciendo referencia a estudiantes de profesorado de historia- pero que puede ser extrapolable a cualquier especificidad en la formación docente-, sostiene “los `practicantes pueden aprender distintas corrientes pedagógicas y asumir postura tanto sobre el pensamiento en el campo didáctico como historiográfico, pero a la hora de enseñar historia en situaciones concretas de aula, aflora con fuerza formatos de enseñanza que ellos/ellas mismos/as pusieron en tela de juicio” (p. 327).

El proceso de trabajo que insumió tres semanas, fue guiado virtualmente a través de la plataforma CREA³, incorporando elementos de andamiaje como: presentación de ejemplos de narrativa y pautas de escritura de narrativa; espacios de preentrega que permiten la reescritura; foros como espacios de intercambio, matrices analíticas de evaluación.

La propuesta responde a una concepción de la formación docente, en particular de la enseñanza de la Didáctica de la Técnica I. Siendo una unidad curricular de formato teórico, se trabajan conceptos como el de la identidad docente, no en términos de aplicación sino como implicación del estudiante en procesos de revisión de sus propias concepciones. Es decir: se trata de recorrer el camino personal y colectivo de la construcción de la identidad docente y no únicamente comprender el concepto.

Las tendencias actuales en la investigación didáctica en particular aquellas vinculadas con el pensamiento de los profesores (López de Maturana, 2010) y con las buenas prácticas (Bain, 2006), así como la consideración de la narrativa como una estrategia que promueve la revisión de las prácticas educativas (Caporossi, 2009) han oficiado de antecedentes para la elaboración de la propuesta y posterior análisis del trabajo que se presenta: hurgar en la historia docente permite comprender cómo se han construido

como buenos profesores y el análisis de las prácticas deja al descubierto qué hacen los mejores profesores.

En las narrativas presentadas es posible identificar algunos de estos aspectos que son puestos sobre la mesa por los escritores a partir de su propia percepción como estudiantes. El registro de los mismos por estudiantes de primer año de la Carrera es clave para reconstruir y resignificar experiencias a través de recuerdos, sensaciones, emociones, haciendo visibles ideas acerca de la profesión, así como expectativas, deseos y contradicciones. Analizar los productos obtenidos permite despistar aspectos en los que se hace foco, así como la lectura que realiza el escritor, de su propia narrativa.

2 - Desarrollo

Bases teóricas

El sustento teórico que guía la propuesta de la actividad, así como su posterior análisis integra entre otros conceptos:

- La formación del Maestro Técnico como proceso vital que apunte a un profesional capaz de gestionar el conocimiento en un contexto incierto, donde la implicancia del estudiante es clave para el cambio personal (Pozo, 2014).
- La Didáctica de la Técnica en su carácter de situada (Litwin, 1996) con particularidades propias por su vínculo con prácticas de referencia (Martinand, 1994).
- El docente como práctico reflexivo capaz de actuar en las zonas inciertas de la práctica (Schön, 1992), cuya identidad se construye en el plano personal y colectiva en comunidades de práctica que la significan (Wenger, 2001).
- La escritura en su carácter epistémico y la narrativa como género que oficia de mediador de aprendizajes (Carlino, 2004; Russell, 1997), donde el escritor produce conocimiento, reorganizando su pensamiento en un texto comunicable que presenta características propias del formato (Scardamalia & Bereiter, 1992; Souto, 2017)

Recorreremos brevemente estos conceptos para luego analizar ocho casos de narrativas, seleccionadas por contemplar diversas situaciones y conceptos.

La formación profesional de los maestros técnicos: hacia el cambio personal

La pérdida de certidumbre como rasgo esencial del conocimiento a partir del siglo XX obliga a una profunda reestructuración en la formación de los Maestros Técnicos, que habilite espacios de gestión de la duda más que de la certeza.

Superando el modelo taylorista basado en el aprendizaje individual y en la transmisión de destrezas (modelo de aprendizaje técnico), la sociedad del conocimiento impone un uso estratégico o metacognitivo de las técnicas.

Desde esta visión, el conocimiento “debe adquirirse ya con una meta epistémica- para transformar el propio conocimiento y las relaciones sociales en nuevos contextos, no sólo para reproducirlo- y debe formar personas capaces de usar, con una cierta autonomía, esos conocimientos adquiridos” (Pozo, 2014, p. 399).

La nueva cultura del aprendizaje caracterizada por la manipulación de símbolos y representaciones más que por producción de bienes materiales, requiere de sujetos que puedan transformar y gestionar esos conocimientos, dando lugar a nuevas representaciones simbólicas. Para ello la negociación de puntos de vista con otros profesionales en el seno de comunidades de práctica es vital para la construcción de la identidad y la reflexión colectiva en torno a la misma (Wenger, 2001).

A su vez, la formación docente concebida no en términos de aplicación de ideas, sino como dinámica personal de cambio que se expresa en los “modos de pensar y pensarse, de sentir, de relacionarse, de escuchar y alojar al otro” (Souto, 2017, p.68), requiere de la implicación del estudiante y de un abordaje de las unidades curriculares desde la complejidad. La formación del Maestro Técnico en Construcción como proyecto vital que supone el trabajo del sujeto sobre la propia subjetividad, mediado por artefactos, textos, pares, docentes entre otros, involucra el trabajo sobre las ideas previas que el estudiante ingresante ha construido a través de su propia experiencia como estudiante. Ese proceso que abarca la formación y continua - más allá de la titulación - durante toda la vida profesional, requiere de espacios de articulación de conceptos disciplinares, de inmersión en las prácticas profesionales con sus formas de hacer-pensar, abordando aspectos que trascienden lo disciplinar y están atravesados por construcciones personales y colectivas. De ahí que es clave detenerse en aspectos como la visión acerca de la tecnología y las implicancias en la humanidad, la epistemología que subyace en la idea sobre la materialización de la arquitectura, la forma en que leemos el mundo y las concepciones acerca de la enseñanza y aprendizaje en el campo de la técnica - tecnología, el análisis del mundo del trabajo y sus lógicas, entre otros.

En este contexto, la identidad docente como parte de la temática a trabajar en el programa de la unidad curricular Didáctica de la Técnica I, se convirtió en un desafío: ¿Cómo trabajar este tópico en una unidad curricular ubicada en el primer año de la carrera, de modo tal que no se convierta en un tema a estudiar sino en oportunidad de implicación del estudiante que aporte en el camino hacia el cambio personal?

Abordar un curso desde esta visión no es sencillo y requiere una mirada desde la complejidad a través de propuestas que obliguen al estudiante el despliegue de competencias entendidas como “sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir combinaciones personales de conocimientos, habilidades y emociones, actitudes y valores, que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación (...)” (Pérez Gómez, 2012, p.28). Es decir; prepararse para una sociedad globalizada, inequitativa, donde la incertidumbre es la constante (Bauman, 2004) requiere de un profesional que reflexione sobre las implicancias de la transformación del entorno, de la manipulación del mismo y tome partido: la formación inicial debería brindar herramientas para el desarrollo de capacidades que permitan al docente una lectura crítica del entorno y la toma de decisiones para la transformación responsable del mismo.

Cabe preguntarse cuáles son los saberes que deben ser puestos en juego durante la formación inicial de un Maestro Técnico; cómo trabajar en la formación de un profesional preparado para las zonas inciertas de la práctica...

El Maestro Técnico como profesional reflexivo

Las particularidades del Maestro Técnico como profesional docente cuya especificidad se vincula con la producción de artefactos, obligan a detenernos en algunos aspectos que hacen a la identidad y que se construyen de manera entrelazada. Por un lado: la especificidad del campo del saber vinculado a las prácticas de referencia que nuclea en comunidades de práctica donde pensamiento y acción implican formas discursivas propias (Wenger, 2001). Es decir: el Maestro Técnico en Construcción maneja códigos propios del mundo de la materialización de la arquitectura, de la producción y el trabajo, donde los ejes estructurantes del campo del saber se vinculan fuertemente con las formas de producción de objetos en contextos que le dan sentido. Producir un objeto requiere un saber práctico que involucra aspectos corporales, así como la experiencia



de pensar, anticipar. Enseñar en el área de la técnica y la tecnología supone habilitar caminos hacia la inmersión del estudiante en formas de hacer-pensar propias de esa área. A su vez el docente domina aspectos pedagógico - didácticos que implica la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza, involucrando aspectos epistemológicos y psicológicos.

De esta forma, el Maestro Técnico en Construcción despliega en aula, un conjunto de saberes integrados no solamente por conceptos disciplinares, sino por las prácticas de referencia vinculadas (Martinand, 1994), que involucran una serie de relaciones a modo de micromundos: el mundo del trabajo y la producción, las formas discursivas propias del lenguaje técnico y su simbología, del movimiento corporal y sus anticipaciones que ponen a disposición la energía necesaria para la manipulación. Según Schön (1992), a diferencia de la racionalidad técnica que se remite a la aplicación de reglas, desde la epistemología de la práctica, aprender el arte de una práctica profesional supone aprender nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos: la situación de la práctica trae dificultades a resolver que a través de la experimentación en situ que conduce a nuevas comprensiones y preguntas. Este tipo de conocimiento práctico propio de la profesión docente, también es inherente a profesiones vinculadas a la materialización de la arquitectura: el Maestro Técnico en Construcción a través del *practicum* ingresa de lleno al mundo profesional docente con las particularidades ya mencionadas.

¿Cómo se aprende a ser profesional reflexivo?

La enseñanza de la Didáctica de la Técnica desde la complejidad: la narrativa como mediadora en sistemas de actividad

La experiencia en cursos de Didáctica de la Técnica que involucran la práctica ha mostrado casos de practicantes que no se ven a sí mismos y tienen grandes dificultades en la lectura del contexto. Incluso no logran comprender la importancia del autoconocimiento, concibiendo la enseñanza en términos de aplicación. De ahí que es clave que el estudiante transite por experiencias de reflexión que pongan al descubierto ideas enquistadas y den herramientas de análisis de sus propias prácticas. La escritura como tecnología que organiza lo pensable (Carlino, 2004), pone “afuera” las ideas y permite volver a ellas para modificarlas. En particular, la escritura autobiográfica y de experiencias en relación a la historia como estudiantes, promueve la conexión con afectos, asociaciones, imágenes y recuerdos para comunicarlos (Souto, 2017, p. 59).

El núcleo de Didáctica y Prácticas profesionales⁴ se constituye en un espacio privilegiado de reflexión entendiendo la reflexión como “el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos” (Edelstein, 2002, p.479). En ese sentido, el conocimiento académico no se concibe en términos de aplicación o como información fragmentada sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad en la que vive y sobre la que actúa, involucrando sus propias experiencias. Esto impone el diseño de espacios que colaboren a hacer visibles las ideas del estudiante y analizarlas a la luz de conceptos hacia una profunda transformación de ideas encarnadas y construidas a lo largo de su vida escolar.

Si bien el trabajo actual refiere al primer curso de Didáctica que no involucra la práctica docente⁵, se constituye en el primer paso hacia la inmersión en la profesión a través de actividades que promuevan la adquisición de herramientas para la lectura crítica y la toma de decisiones a partir de procesos de deconstrucción de ideas. La forma en que

leemos el mundo determina nuestras acciones y les da sentido: visitar el pensamiento, hacerlo visible es clave para conocer y comprender la forma en que actuamos.

Ahora bien, ¿cómo diseñar espacios de revisión de concepciones sobre la enseñanza de la técnica y tecnología? ¿De qué manera promover situaciones que colaboren a la inmersión en la profesión, involucrando al sujeto en un proceso de transformación personal, trascendiendo la idea del docente transmisor de técnicas y rutinas?

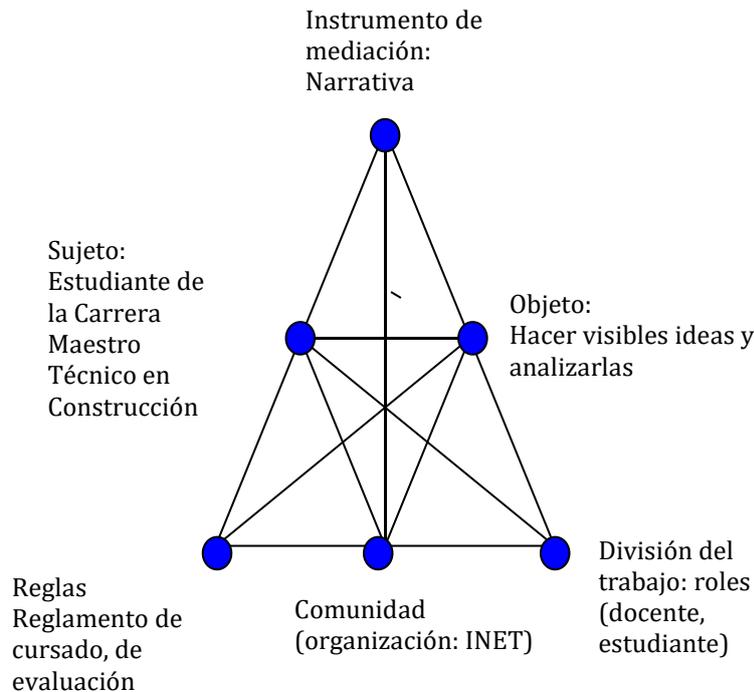
¿Cómo presentar un curso desde un enfoque teórico- metodológico que permita abordar la complejidad y problematización, echando por tierra la idea de que un curso teórico supone el conocimiento de conceptos o la aplicación de ideas?

En este sentido es clave no sólo la explicitación al estudiante del sentido de la actividad propuesta (cuestión medular en aulas de futuros docentes), sino proponer actividades que pongan en situación al estudiante, poniendo en marcha aquello que predicamos: construir conocimiento (y no aplicar) a través de estrategias que involucren al sujeto y a los pares, promoviendo la explicitación y contrastación de ideas.

La propuesta metodológica que se describe está permeada por bases epistemológicas relativistas que implican la construcción del conocimiento, en particular la idea de mediación de Vigotsky (1996), reelaborada por Leontiev (1981) aportando el concepto de actividad y luego Engeström (2001) y Stetsenko, (2005) desarrollando la teoría de sistemas de actividad en expansión. También la Teoría Social del Aprendizaje, en particular la idea de comunidades de práctica que suponen formas de acción y de afiliación por parte de sus miembros (Wenger, 2001). El aprendizaje no se produce en solitario y la unidad de análisis no es el individuo sino el sujeto en relación al contexto, como parte de un sistema de actividad. Es decir, el aprendizaje está mediado por textos, pares, símbolos, entre otros; tales como las narrativas pedagógicas que los estudiantes elaboran en esta propuesta.

La escritura como resorte epistémico, se concibe como parte de sistemas de actividad o contextos que la originan y significan (Leontiev, 1981; Russell, 1997). Los textos elaborados remiten a situaciones evocadas, ocurridas en otros contextos (espacial y temporalmente diversos), y que ahora son incorporados en nuevas situaciones - a modo de narrativa-, formando parte de otro sistema de actividad como es el aula, reconstruyendo y resignificando la experiencia. Se trata de la incorporación al aula del puzle de experiencias individuales que ahora al ser evocadas, explicitadas y registradas a través de la escritura, adquieren otro sentido individual y grupalmente.

Figura 1. sistema de actividad



Esquema adaptado de Engeström, 2001, p.2

Considerando las narrativas, no únicamente como espacio de creación de significado que colabora en la comprensión del mundo, sino como objetos producidos, “obran como una plataforma a partir de la cual se desarrollan nuevas capacidades, ayudan a dar significado a los hechos al estar convenientemente contextualizados” (Gatti, 2015, p. 323). Se trata de productos materiales que perduran y pueden ser revisitados, colaborando a la construcción colectiva de la identidad a través de la memoria, modificando el pensamiento de los lectores. En particular la producción de narrativas vinculadas a la profesión docente involucra formas de pensar y hacer propias de los docentes como prácticos descubriendo experiencias que en general no se registran, y recuperan la voz de los protagonistas.

A su vez, la posibilidad de la escritura (diferente a la oralidad) de anclar ideas, permite al escritor recurrir al texto durante el proceso de producción, una y otra vez para la relectura y re-escritura, ampliando ideas, complejizando otras. De esta manera la escritura se constituye en tecnología que organiza el pensamiento durante el proceso de producción de los textos y no en simple tubo para comunicar lo pensado (Carlino, 2004).

En este trabajo se presentan ocho relatos que fueron seleccionados por abarcar situaciones diversas que atraviesan aspectos personales, institucionales que enriquecen el análisis.

La siguiente tabla detalla el nombre de cada relato y presenta un resumen del tópico trabajado.

Tabla 1. Casos a analizar



Narrativa	Título	Breve descripción
Relato 1	¡Otra oportunidad!	Evoca una experiencia de evaluación en el primer año de Facultad de Arquitectura en la asignatura matemática
Relato 2	Mi metamorfosis	Narra una experiencia en un grupo de capacitación laboral en Construcción, describiendo la metodología de trabajo en talleres organizados en torno a las inquietudes de los participantes.
Relato 3	Un rol docente para reflexionar	El relato se ubica en un 5to año de liceo, asignatura matemática. Narra una experiencia poco grata, de enseñanza de la matemática, basada en la memoria y repetición.
Relato 4	La ética en la didáctica	El relato se desarrolla en Sauce en un curso de Operador Inmobiliario. Se alude a prácticas que promueven el ingreso al mundo del operador inmobiliario con sus particularidades.
Relato 5	La maestra Marcela	La narrativa se ubica en una escuela en Bella Unión, donde una Maestra desarrolla sus clases a través de actividades que según expresa el narrador, permiten al estudiante la inmersión en otras épocas, culturas.
Relato 6	¡Luz, aula... y acción!	Se recorre una experiencia en un curso de historia sexto año de Arquitectura en el año 1997, en donde el entusiasmo por la tarea se explica por el entusiasmo del docente, las propuestas innovadoras, la forma de evaluación.
Relato 7	Trazando un camino	El relato evoca el curso de Dibujo en un primer año liceal, donde el docente plantea actividades que promueven la experimentación de diversas técnicas.
Relato 8	Más que un salón de clase	Se narra una experiencia en el Instituto de Enseñanza de la Construcción, en un curso de la asignatura Maqueta, donde el trabajo en formato taller integrado con otras asignaturas se muestra como una experiencia placentera.

Modificar la mirada: hurgan en la propia historia para desnaturalizar situaciones

Hurgar en emociones, sensaciones, pensamientos, motivaciones es clave para identificar qué aspectos nos mueven, cuáles nos generan incertidumbre. Aquello en lo que hacemos foco, así como las ausencias dan indicios de nuestra construcción acerca del sentido de enseñar y aprender, dejando al descubierto la trama compleja que se materializa en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, intercambio, simulación entre

otros. ¿Qué valoramos en un docente? ¿Qué implica ser un buen docente? ¿Qué tensiones reconocemos en el aula?

Analizar situaciones a partir de conceptos o dimensiones es un buen ejercicio de vinculación que pone en diálogo la teoría y las propias experiencias ya que

el tejido de significados y representaciones no sólo es producto de conocimiento pedagógico sino también de la historia personal escolar, de las representaciones de la vida cotidiana sobre el rol docente en un escenario singular como es la escuela y particularmente el aula (Gatti, 2015, p. 322).

Evitar la mirada normativa que desde lo homogeneizante o universal explica lo diferente en términos de desviación o déficit, requiere el abordaje de las situaciones de aula desde la complejidad (Edelstein, 2003). Largos años de escolarización han dejado huellas o impresiones que inhiben la apertura a otros registros, normalizando y naturalizando roles: detenerse en fragmentos de la propia biografía escolar da pistas acerca de las ideas que subyacen.

Desde esta visión de currículum investigativo (Stenhouse, 1987), que trasciende la idea de recetario prescriptivo nos acercamos a historias plurales, diversas que son resignificadas por el escritor e invitan al lector a revisar su propia biografía. Algunas hacen énfasis en los profundos cambios a partir de las experiencias: *Mi metamorfosis*, *Trazando un camino*. Otras dejan al descubierto preconceptos sobre la vida universitaria en particular la evaluación; la instancia de *¡Otra oportunidad!* no parece ser lo esperable en un ámbito que es visto como un *colador donde sólo algunos pocos logran escapar al lavadero*. Y otras colocan a la motivación como aspecto clave: *La Maestra Marcela* dejó huella en una estudiante de primaria de Bella Unión a través de actividades que permitían viajar a otras culturas mediante del juego y la expresión, logrando trascender una realidad signada por la profunda crisis económica y social. El aula *Más que un salón de clase*, habilita el encuentro y también se evoca como un gran escenario cuya obra se escribe de manera colectiva cuando se encienden las luces y la indicación *¡Luz, cámara ... y acción!* nos invita a involucrarnos. *Un rol docente para reflexionar* nos recuerda aquello que no deseamos para nuestras clases y *La ética en la didáctica* pone sobre la mesa la importancia de trabajar la ética profesional en el aula, así como la inmersión en el mundo del trabajo.

Plantear un curso desde esta perspectiva requiere trabajar en procesos plurales, complejos, estando atentos a las pistas o señales que surgen.

El desafío de narrar: resolver el espacio retórico

La escritura desde el modelo Transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992), refiere al complejo proceso de organización del texto que implica múltiples restricciones ya que el escritor no escribe tal cual las ideas vienen a su mente, sino que debe resolver la tensión entre lo que quiere expresar (espacio semántico) y considerar el posible lector (espacio retórico). De acuerdo a esta visión, el proceso de escribir no es lineal, ya que el escritor planifica, hace, rehace: redactar no es sólo expresar el conocimiento sino establecer una relación con el posible lector que deberá reconstruir el texto de acuerdo a su formación previa, intereses. Ponerse en lugar de quien va a reconstruir el texto supone incluir pistas que guíen al lector: la re-escritura con sucesivos ajustes es clave en ese proceso. En el caso de las narrativas, la estructura del texto, así como la descripción a través de pinceladas conduce al lector, creando el clima deseado.

En algunos casos, el inicio ubica temporal y espacialmente la situación, generando expectativa sobre el transcurrir del relato

Sábado por la tarde de aquel 27 de abril de 2013, un mes y medio después de haber comenzado primer año de facultad de Arquitectura, me encontraba sentado en la cama recibiendo la nota del primer parcial de mi corta vida universitaria (Relato 1)

En otros, además, se anticipa el tipo de experiencia:

Una de las experiencias más emotivas con respecto a un aula se dio en el 2010, en ese entonces trabajaba en una fábrica, y me sentía un poco perdido sobre si seguir estudiando, cuando me comentaron que se estaban realizando cursos técnicos en mi pueblo, Sauce, tal vez lo conocen, es un pueblo pequeño a 35 km de Montevideo (Relato 4).

En algún caso en la ambientación, se vislumbran sensaciones

Corrían los años 90, más precisamente el año 1999, la antesala a una de las crisis económicas más brutales que iba a poder experimentar en mi Bella Unión natal. En un salón de un pasillo lúgubre de la escuela número 3 “María Orticochea”, una joven maestra impartía clases de educación primaria a un grupo de 5to año (Relato 5).

Algunos relatos comienzan dando pistas sobre el posible nudo y la contextualización espacio temporal está incluida de manera sutil

Siempre me gustó dibujar, desde muy pequeña. Dibujaba sobre cualquier cosa, hasta en las paredes, era mi pasatiempo favorito en mi niñez. No fue hasta el año 1989 que tuve mi primer clase de dibujo, cuando ingresé a primer año de liceo y Ferreira fue mi profesor. Nunca supe su nombre de pila, se presentó por su apellido, tenía 68 años y era un arquitecto jubilado. Recuerdo su edad porque me llamó mucho la atención, ya que los demás profesores no superaban la treintena y él les duplicaba la edad (Relato 7).

Desde niña siempre me preguntaban ¿qué preferís: los números o las letras? Quizás para no preguntarme directamente que quería estudiar de grande, esos apuros que tienen algunos padres para que decidas qué hacer el resto de tu vida, cuando apenas tienes seis años de edad.

Esa pregunta se fue repitiendo a lo largo de mi adolescencia y la respuesta siempre fue: ¡Me gustan las matemáticas! Las operaciones, los razonamientos, las ciencias como física y química, pero las letras no, tenía cierto rechazo a ellas, como si elegir entre una u otra opción fuera una decisión contrapuesta. Si bien nunca me fue mal en las materias “de letras” tampoco despertaron en mí algún interés. Hasta que llegue a mi sexto año de liceo, orientación arquitectura... (Relato 6).

Narrar supone dar nombre a las cosas, ubicar la situación en tiempo y espacio, seleccionar aspectos relevantes y construir una unidad con sentido. La ubicación en la situación y luego la breve explicación de aspectos que serán medulares para la comprensión de la experiencia se aprecia en el siguiente fragmento:



Me acuerdo aquel domingo que, con Graciela y María, dos integrantes de la cooperativa de trabajo Huvaiti, quienes llevaban adelante el programa de Uruguay Trabajo del Ministerio de desarrollo social en la ciudad de las Piedras me invitaron a presentar mi currículum junto a una propuesta de cómo llevar adelante el taller de formación en construcción. Uruguay Trabaja es un programa socioeducativo laboral del ministerio de Desarrollo Social, Mides, que hace muchos años que vienen funcionando en el Uruguay, que se propone generar mayores oportunidades de inclusión social mediante el trabajo, facilitando procesos de integración a través de estrategias socioeducativas de personas en situación de vulnerabilidad socioeconómicas (Relato 2).

A través de la narrativa como capacidad inherente a los seres humanos, se conforma y transmite cultura. Al resignificar aspectos, trascendiendo la descripción, se genera conocimiento.

3- Discusión de datos

Los ocho relatos seleccionados logran en mayor o menor medida la recreación de situaciones, a través de pinceladas que el lector reconstruye a partir de su propia historia.

En todos ellos se logra trascender aspectos descriptivos y el lector puede recorrer un texto con unidad que va vinculando recuerdos con elementos que dan sentido y que han sido clave para el sujeto que es hoy y las decisiones que toma.

La posibilidad

de conocer a un grupo humano invaluable que hasta el día de hoy seguimos en búsqueda de soluciones de sus viviendas precarias para mejorar la calidad de vida y que hoy me esté formando como maestro técnico en construcción para estar preparada y seguir trabajando en instancias similares (Relato 2).

o algunos aprendizajes más allá de los contenidos, vinculados al esfuerzo personal: “Si me preguntan hoy si me acuerdo de cómo resolver los ejercicios de entonces, sin duda digo que no, pero del esfuerzo que invertí en salvar esa materia no me voy a olvidar jamás” (Relato 3), muestran que el aprendizaje radica en el cambio del sujeto y no involucra solamente contenidos disciplinares.

Hacia el final del Relato 1 se explicita:

En este proceso logrado hace 8 años, cada día me doy cuenta que gane más de lo que perdí, gané en personas que conocí, perdí parciales, aprobé en mi capacidad de superarme, sume herramientas para enfrentarme a las siguientes asignaturas, disminuyó mi creencia de que en la facultad eras solo un número, aprendí mucho...Reprobé la materia,

dejando en evidencia que el aprendizaje robusto es aquél que perdura y da herramientas para la resolución de situaciones nuevas.

El análisis de los textos se organiza en torno a algunas categorías que a modo recurrente se valoran como aspectos inolvidables en relación al docente:

El trato a los estudiantes



Según Bain (2006) “los profesores muy efectivos tienden a mostrar una gran confianza en los estudiantes (...) sobre todo tienden a tratar a sus estudiantes con lo que sencillamente podría calificarse como mera amabilidad” (p.30).

se notaba su amor por la materia y lo transmitía, (...) debo confesar que nunca vi a nadie dibujar como él. (...). Él insistía que todos podíamos aprender a dibujar así; a dibujar se aprende y lo demás es práctica, repetía (Relato 7).

... tenía una mirada cómplice amistosa que sin dudas nos generaba la confianza de participar tan animosamente en sus clases (Relato 6).

los estudiantes logramos captar la idea del docente, por lo menos yo, observo la pasión que él mismo demuestra en cada tema... (Relato 4).

La importancia de considerar al estudiante se manifiesta en el relato 8: “Nuestra profesora de Maqueta, de nombre atípico y directa como pocos, nos hizo saber enseguida que nuestra opinión y nuestros intereses importaban mucho”.

En varios relatos se hace referencia al clima de aprendizaje, dando cuenta de diversas estrategias, ya sea la generación de espacios, disposición del mobiliario, del manejo del espacio desde la corporalidad: “sentados en una mesa larga como quien almuerza en familia los domingos” (Relato 8).

“no era el típico profesor que se sentaba en su escritorio... era un hombre inquieto, recorría el salón con un diálogo cálido y constante con preguntas y relatos que iban y venían por distintos hechos históricos, a veces se sentaba al lado de algún compañero del fondo y todos girábamos para verlo “ “girábamos nuestros asientos haciendo minicírculos que permitía mirarnos a los ojos con los compañeros, cambiar ideas, debatir y luego exponerlo... se iba generando un lindo ambiente en el salón” (Relato 6).

¿Qué hacen los profesores de los relatos presentados cuando enseñan?

De acuerdo a Bain (2006) los mejores profesores intentan crear un entorno para el aprendizaje crítico natural, “enfrentando al estudiante a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que les plantarán un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad” (p.29).

En ese sentido, en el relato 7 se expresa:

esperaba con ansias los viernes para tener clase de dibujo, aunque tuviera que cargar con la tabla y un montón de útiles. Porque mientras en los otros primeros pintaban naturalezas muertas con pasteles, Ferreira nos entrenaba la mano con trazos de todo tipo, utilizando distintos lápices y aprendiendo técnicas para pintar y crear colores utilizando sólo los primarios, a dibujar las letras y a hacer un croquis de la lámina antes de empezarla.

El trabajo coordinado de la docente de la asignatura Maqueta en el relato 8, muestra una propuesta que involucra a todas las asignaturas a través de proyectos que dan sentido a la tarea:

Con el correr de las semanas, ya entrando en temas técnicos y cumpliendo las metas del programa, empezamos a notar un protagonismo de esta asignatura que no esperábamos, creíamos que era sólo cortar cartones y pintar piezas



pequeñas. Poco a poco descubrimos que nuestra profesora estaba en coordinación con las demás asignaturas y que, entre todos los docentes, tenían armado para nosotros uno o más proyectos con los que buscaban que entendiéramos la importancia de lo que aprendíamos.

Continúa detallando:

Fue así, que la materia Informática no era solo sentarse delante de una computadora y cumplir con metas, sino que estábamos digitalizando el mismo proyecto que estábamos maqueteando. Y así entendimos que la materia Matemática Descriptiva no era solo realizar cálculos, sino que también nos ayudaba a visualizar por qué dibujábamos lo que dibujábamos en la materia Dibujo y Expresión. Y a través de ésta última encontramos una estética más apropiada que pudimos llevar a la asignatura de Marketing.

En el relato 5, se pone el foco en las propuestas que involucran al estudiante: la maestra Marcela “utilizaba su creatividad para lograr que experimentáramos subir a una montaña sin la necesidad de tenerla materializada frente a nosotros. Que recolectáramos la cosecha de los Incas, sin tener que movernos de aquel pequeño salón”. En la narrativa 3, se presenta un modelo de enseñanza de la matemática, basado en la transmisión y la evaluación vinculada a los resultados: “los teóricos debían estar tal cual la profesora lo había escrito en la pizarra para que lo tomara como que estaba bien hecho, no podía faltar una coma, un punto, un signo, en definitiva, nada”.

La mirada del narrador en relación a la experiencia da cuenta de la valoración de algunos aspectos no vinculados con la adquisición de conocimientos:

Si me preguntan hoy en día los temas o si me acuerdo de cómo resolver los ejercicios de ese entonces, sin dudas digo que no, pero del esfuerzo que invertí en salvar esa materia no me voy a olvidar jamás.

Lograr la inmersión en la profesión u oficio es vital en la enseñanza técnica- tecnológica. En la narrativa 4 el taller de práctica se muestra como un espacio clave para comprender y hacer propias las lógicas de la actividad profesional:

cada uno de nosotros íbamos a formar parte de un nuevo formato de rematador e inmobiliario, donde íbamos a quitarnos los prejuicios y los “fantasmas” de hablar abiertamente ante el público, procurando que cada uno de nosotros aprendiéramos a interactuar con nuestros clientes de forma dinámica.

El docente no sólo domina los conceptos sino las formas de hacer propias de esa actividad y el aula es un espacio para incluir al estudiante en ese mundo.

Saberes que despliega un docente en el aula

Si bien el conocimiento de la disciplina o campo de saber es parte de los saberes que los docentes deben dominar, no se visualiza en las narrativas como una característica única a valorar: la forma en que los docentes ayudan a los estudiantes a construir las ideas y ser protagonistas se presenta como valor. En el relato 6 - ¡Luz, aula y... acción, el aula como escenario y el docente como experto en el manejo del espacio, pausas, ritmos - ¿actor? - muestra otros aspectos a considerar en la profesión docente: “¡y allí me cerró todo...era actor! Con razón sus clases eran tan ricas, sus movimientos, sus diálogos, ahora a la

distancia veo a sus clases como puestas en escena donde todos fuimos actores, sin darnos cuenta construíamos historias”

Moverse en diversos escenarios, construyendo espacios de aprendizaje a partir del “público” involucrado es un valor que se evidencia en el relato 2: “Y entre todos hacíamos lluvias de ideas de cosas que se les ocurría, veíamos pro y contras, hacíamos presupuestos, buscábamos materiales y soluciones alternativas. Eran los momentos donde sentía que esos talleres nos estaban enriqueciendo a todos”.

La construcción de conocimiento en espacios de intercambio de ideas en torno a la resolución de casos reales (problemas de goteras, humedades, aislación térmica) vivenciados por los participantes, muestra al aula como laboratorio vivo y al Maestro Técnico como profesional que se desenvuelve en las zonas inciertas de la práctica (Schön, 1992). En el mismo relato, los errores se muestran como oportunidad:

Como anécdota del galpón cuando fuimos a poner la ventana nos dimos cuenta que la ventana la consideramos en vertical y era horizontal, lo que nos llevó a una instancia buscar alternativas y hasta quienes llevan adelante un curso somos factibles de equivocarnos.

La reflexión en acción como experimentación que incluye: la experimentación exploratoria y la comprobación de movimientos se evidencia en este relato como “el interés por conseguir que la situación actual se transforme en algo que a él le gusta más (...) también la comprensión de la situación en la medida que está interesado por el cambio” (Schön, 1992, p. 75).

La evaluación

Algunas concepciones acerca de la evaluación a nivel universitario se vislumbran en el relato 1, en particular en referencia a la materia matemática:

siempre estaba el compañero que tenía información de que era una materia filtro y como en todas las carreras que hay una justo en arquitectura era esta y se me venía a la cabeza la idea de que éramos tallarines en un colador dónde la mayoría nos ahogábamos en el agua caliente recién hervida y solo unos pocos lograban escaparse al lavadero

A medida que el texto nos guía, se presenta una propuesta de evaluación donde el grupo docente monitorea los procesos, mostrando que la evaluación se concibe como parte del aprendizaje, promoviendo procesos metacognitivos al permitir la revisión y explicitación de errores. La reescritura del parcial. en modalidad de trabajo en grupos, implicaba que “los ejercicios debíamos hacerlos correctamente y además explicar en qué parte nos habíamos equivocado”, trasladando el compromiso al estudiante sobre sus propios procesos, ya que “cada grupo debía analizar el trabajo de cada uno de los miembros de ese equipo y si se detectaba que algún integrante hacía un análisis descuidado o negligente de sus errores, todo el grupo quedaría inhabilitado para acceder a la recuperación”. Según Light citado por Bain (2006) “las características de las clases máspreciadas incluían gran exigencia, pero repleta de oportunidades para revisar y mejorar su trabajo antes de ser calificado y, por tanto, para aprender de sus errores en el proceso” (p.31).

En otros casos, como el relato 6, se presenta una propuesta de evaluación innovadora según el autor, que se concreta a través de la elaboración de un portafolio. El carácter

procesual y formativo de la evaluación, así como otras formas de evaluar, tales como la coevaluación, quedan en evidencia en el texto:

El trabajo final fue realizar una carpeta con los artistas y obras que más nos hubiera gustado de lo expuesto en el año liceal, mi carpeta fue de 15 cm de altura, todas hojas escritas a mano, y la realice con tanto gusto que aun la tengo guardada, 25 años después. La corrección de los trabajos también fue atípica a los otros profesores, la realizamos los alumnos, con puestas en común, argumentos e intercambios de carpetas.

Tensiones y contradicciones en el quehacer docente

La práctica docente como práctica social no puede ser uniformizada y se ubica en contextos organizacionales; de ahí que cada relato es un aporte a la comprensión de la complejidad de la profesión docente que no puede ser analizada en función del sujeto docente sino en un sistema de actividad que se visualiza como producción de culturas y significados en relación a las prácticas, como discursos que las legitiman y reproducen, así como en las contradicciones que surgen en ese entramado. Edelstein (2003) expresa que

en este nivel de análisis, cabe aludir también al tipo de organización en que tal práctica se inscribe: surcada por una red burocrática (normativas, prescripciones), parte de una organización jerárquica (en muchos casos todavía ejecutora de decisiones tomadas por otros) enfrentada a la desjerarquización laboral y a una significación social conflictiva (p.75).

El relato 5 deja al desnudo el trabajo en solitario de la Maestra Marcela y las ideas que guían la intervención de la directora que nos remiten a la concepción de la escuela como lugar de disciplinamiento y control de los cuerpos (Scharagrodsky, 2007):

Recuerdo, en particular, una vez que nos preparamos para hacer una presentación para algún acto conmemorativo que no puedo especificar cuál. Marcela, con la paciencia que la caracterizaba, nos confeccionó bastones con flecos para la coreografía. Recuerdo cuando la directora vio los bastones decorados le dijo “¿Qué es esto? ¡Parece que estos niños vienen a una fiesta no a la escuela! Yo no lo puedo permitir”. Finalmente tuvimos que arrancar aquellos flecos de colores, dejando los palos de escoba para otros niños, ya que nos solidarizamos con la maestra y no participamos de la presentación.

4- Conclusiones y proyecciones

En relación a los productos presentados, los ocho casos presentados muestran diversos tópicos que son parte del entramado de la profesión docente y emergen a través de situaciones narradas. La intención de evidenciarlos, responden a vivencias personales y dan cuenta de diversas miradas acerca de la enseñanza, aprendizaje, rol de las instituciones educativas.

Si bien se presentan situaciones cuya singularidad está dada por las particulares miradas en relación a experiencias vividas de acuerdo a coordenadas espaciales y temporales específicas, algunos aspectos se observan como elementos comunes, identificados como determinantes de experiencias inolvidables placenteras o no; de buenas prácticas o prácticas que no se consideran adecuadas para reproducir: características personales del docente como la capacidad de empatía, manejo del aula y de la motivación, metodología de trabajo, propuestas innovadoras que promueven la

inmersión en la profesión o que permiten la experimentación y el intercambio con otros, aspectos comunicacionales, formas de evaluación, el vínculo con el mundo profesional y del trabajo. En general se narran experiencias gratificantes donde el docente ha dejado su impronta, provocando profundos cambios que hoy a la distancia se reconocen. En todos los casos se problematiza sobre la importancia de la experiencia en la propia trayectoria como estudiantes y en algunos en particular explican la decisión al ingreso a la formación docente.

¿Qué lee el estudiante de su propia narrativa? En este aspecto - el análisis del propio registro -, se observaron mayores dificultades para salirse de la propia narrativa y ponerse en el lugar de lector. Si bien fue pensado como un ejercicio de empatía al ponerse en los zapatos del lector, no se logró en algunos de los relatos donde al analizar la narrativa, se mantenía la escritura en primera persona, agregándole detalles ampliatorios del relato original, sin el rigor que implica el análisis de un caso. En algunos trabajos, si bien en la sección de análisis se incorporan conceptos, se continúan aportando datos del relato (descripciones, detalles), sin el rigor de inclusión de evidencias del relato original.

En ese sentido, en próximas propuestas se solicitará como en algunas ediciones anteriores, que sea un par quien analice la narrativa, promoviendo el intercambio y el análisis de narrativas a la luz de la teoría.

¿Qué leemos los docentes en las narrativas de los estudiantes? ¿Qué aspectos consideramos en la lectura que el estudiante realiza de su propio registro? La propuesta exigió y exige preguntarnos qué se espera de los trabajos, para evitar la falta de pautas claras y de rigor profesional en la producción de textos que, si bien son singulares y presentan una forma de comunicación diferente a otros textos solicitados a nivel de Educación Superior al estar teñidos de aspectos subjetivos y personales, tienen su propia lógica y rigor textual. En relación a la propuesta, fue preciso definir aspectos a considerar en la lectura de la narrativa y también criterios para la lectura de la lectura, entre ellos la explicitación de pautas de evaluación a través de matrices analíticas y la retroalimentación de los trabajos.

¿Cómo evaluar una narrativa? Las devoluciones en el propio texto refieren a aspectos formales, pero también se incluyeron comentarios que van mostrando de qué manera la narrativa va guiando al lector- docente, produciendo emociones, recuerdos, preguntas. En la segunda parte de la consigna - el análisis de la propia narrativa-, los criterios de evaluación se enfocaron en la capacidad de vinculación de elementos de la narrativa con conceptos presentes en el material de lectura aportado, poniendo el énfasis en la inclusión de evidencias que hagan visibles las ideas expresadas.

Si bien la experiencia analizada se enmarca en el primer semestre de la carrera es el primer eslabón en una secuencia que continúa en los cursos posteriores, constituyéndose en un primer acercamiento a la reflexión sobre las propias experiencias y las de los pares. Este trayecto permitirá al Maestro Técnico formarse en la implicación, en el autoconocimiento como sujeto que se construye en las contradicciones y complejidades.

5- Referencias bibliográficas

Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Revista *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 319-320.

Baumann, Z. (2004) *La Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107–149). Rosario: Homo Sapiens.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción pedagógica*, 13 (1), pp. 8- 17.
- Edelstein, G. E. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), pp. 467-482.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), pp. 71-89.
- Engeström, Y.R.J.Ö. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), pp. 1- 16.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Gatti, V. A., & Zatti, M. E. (2015). Pensar las prácticas de enseñanza a partir de los informes narrativos. *Clio & asociados*.
- Harriett, C. (2018). Prácticas de lectura y escritura para la enseñanza de la Materialización de la Arquitectura. Tres casos de un Instituto de Formación Docente. Disponible en <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1429>.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, Conciencia Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una agenda nueva. *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 91-115.
- López de Maturana Luna, S. (2010). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los “buenos profesores”. *Polis. Revista Latinoamericana*, (25).
- Martinand, J. L. (1994). La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores. *Investigación en la Escuela*, (24), pp. 59-69.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa* (No. 370.11).
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Ediciones Morata.
- Russell, D. R. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written communication*, 14(4), pp. 504-554.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15 (58), pp. 43-64.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93480>
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stetsenko, A. (2005). Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture and Activity*, 12 (1), pp. 70-88.



Vygotski, L. S., Cole, M., & Lurii, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. (G.Sánchez-Barberán, Trad.). Paidós.

Notas

¹AUTOR

² Se presentan fragmentos de Fenstermacher y Soltis (1999) “*Cap. 1: Enfoques de enseñanza*”, “*Cap.2: El enfoque del ejecutivo*”, “*Cap.3: El enfoque del terapeuta*”, “*Cap.4: El enfoque liberador*”, en *Enfoques de la enseñanza, Amorrortu, Bs. As.*

³ A partir del año 2017 la Carrera Maestro Técnico en Construcción se imparte en formato semipresencial a través de la plataforma CREA de Schoology.

⁴ El Núcleo de Didáctica y Prácticas profesionales es uno de los tres núcleos que estructura la malla curricular del plan 2017 de la Carrera Maestro Técnico . Información disponible en http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/tecnico/aa_plan_2017/acta4_res2.pdf

⁵ Las unidades curriculares que incluyen el componente práctico se plantean a partir del segundo año de la Carrera.