



EL INICIO DE LA VIDA PROFESIONAL A TRAVÉS DE RELATOS DE FUTUROS MAESTROS TÉCNICOS EN CONSTRUCCIÓN

THE BEGINNING OF PROFESSIONAL LIFE THROUGH STORIES OF FUTURE TECHNICAL TEACHERS IN CONSTRUCTION

O INÍCIO DA VIDA PROFISSIONAL ATRAVÉS DE HISTÓRIAS DE FUTUROS PROFESSORES TÉCNICOS DA CONSTRUÇÃO

Cecilia Harriett Núñez¹

Resumen

El artículo refiere al análisis de tres narrativas que si bien fueron construidas por practicantes en diferentes tiempos (2017 y 2023), describen dificultades en la inserción profesional en las instituciones de práctica así como desafíos en la resolución de emergentes de aula. Los estudiantes del último año de la carrera Maestro Técnico en Construcción elaboraron narrativas a partir de las vivencias de la práctica docente dejando al descubierto emociones y obstáculos al momento de ingresar e intentar ser parte de las instituciones de práctica donde la propia gramática escolar y las particularidades del sistema educativo en ocasiones no colaboran en la natural integración del novel. Retomar estos textos y analizarlos a la luz de la teoría permite comprender la complejidad del proceso de inserción profesional, dando elementos para diseñar espacios de articulación entre los centros de formación docente y los espacios de práctica docente.

Palabras clave: narrativas - práctica docente- maestro técnico en construcción- novel docente

Abstract

The article refers to the analysis of three narratives that, although they were constructed by student-teachers at different times (2017 and 2023), describe difficulties in professional insertion in practice institutions as well as challenges in resolving classroom emergencies. The students of the last year of the Technical Master in Construction degree developed narratives from the experiences of teaching practice, revealing emotions and obstacles when entering and trying to be part of the practice institutions where the school grammar itself and the particularities of the educational system sometimes do not collaborate in the natural integration of the novice. Returning to these texts and analyzing them in the light of theory allows us to understand the complexity of the professional insertion process, providing elements to design spaces for articulation between teacher training centers and spaces for teaching practice.

Keywords: narratives - teaching practice - technical master in construction- novice teacher

Resumo

O artigo refere-se à análise de três narrativas que foram bem construídas por praticantes em diferentes tempos (2017 e 2023), descrevendo dificuldades na inserção profissional nas instituições de prática, bem como desafios na resolução de iniciantes de aula. Os estudantes do último ano da carreira Maestro Técnico em Construção elaboram

narrativas a partir das vivências da prática docente, deixando de lado a descoberta de emoções e obstáculos no momento de ingressar e tentar fazer parte das instituições de prática docente, onde a própria gramática escolar e as particularidades O sistema educativo às vezes não colabora na integração natural do romance.

Retomar estes textos e analisá-los à luz da teoria permite compreender a complexidade do processo de inserção profissional, fornecendo elementos para projetar espaços de articulação entre os centros de formação docente e os espaços de prática docente.

Palavras chave: narrativas - práctica docente- maestro técnico em construção- novo professor

Recepción: 20/03/2024

Evaluado: 04/04/2024

Aceptación: 24/05/2024

Introducción

La titulación como corolario del proceso de la formación inicial en los centros de formación docente, es el comienzo de un camino de formación continua que supone la inmersión en el mundo profesional con sus propias lógicas, no siempre alineadas con las expectativas personales ni con los saberes pedagógicos: el desarrollo profesional docente deviene en un proceso en el cual se entrecruzan teorías, prácticas e intencionalidades que generan tensiones y contradicciones.

Considerando la formación docente como un proceso de larga duración que promueve el desarrollo autónomo y una actitud reflexiva, adherimos a la teoría crítica con raíces epistemológicas fenomenológicas interpretativas que colocan al docente como sujeto capaz de formular y decidir su agenda de perfeccionamiento (Vezub, 2004; Vaillant, 2005). Superando la visión instrumental del conocimiento para la práctica, en términos de aplicación, el conocimiento *en la práctica* entrelaza teoría- práctica siendo el propio docente quien otorga sentido a ese vínculo: el valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes: se construyen. De ahí que no es posible entender la práctica docente sin referirnos a la forma en que los actores se comprenden a sí mismos. Analizar la actividad humana “desde afuera” niega la posibilidad de que los propios sujetos carguen de sentido a sus acciones (Carr, 1996).

Los relatos que se presentan, realizadas en el último año de la práctica docente de la Carrera Maestro Técnico en Construcción del Instituto Normal de Enseñanza Técnica (I.N.E.T), dan cuenta del proceso reflexivo y dejan al descubierto el sentido que dan a sus acciones en sus primeras experiencias laborales: “los narradores convierten su conciencia práctica en discursiva a través de la narración, la ponen en tensión, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la comunican, la critican” (Suárez, 2007, p.19).

La utilización de las narrativas como instrumento epistémico que trasciende la idea de tubo que comunica lo pensable (Carlino, 2004), ha sido recurrente en los cursos del Trayecto de Didáctica Práctica para la formación de Maestros Técnicos en Construcción (Harriett, 2022). Subyace la idea de la escritura y en particular el género narración como potente herramienta de reflexión y de transformación: la escritura permite explicitar y organizar las ideas, así como, reeditar y revisar sucesos importantes, modificando la práctica. En este artículo se presentan tres casos de narrativas elaboradas durante la práctica docente en el último año de la carrera: el caso 1 *El puzzle de las piezas redondas* y el caso 2 *A mis compañeros les adeudo la...* elaboradas en el año 2017 en el marco de un taller de narrativas de Noveles docentes de la Carrera Maestro Técnico en Construcción

y el caso 3 *Reflexión 3* realizada en el año 2023 como parte del cuaderno de reflexión solicitado en la unidad Didáctica de la Técnica IV del último año de la Carrera.

Brunner (2003) concibe el relato no como carencia a colmar o búsqueda de un objeto, sino como un proceso con connotaciones cognitivas o epistemológicas; lo que importa no es tanto la *presa* sino la *caza* (p.38). Es así que el interés en las narrativas no reside en la anécdota en sí sino en los procesos reflexivos de quien narra y que dan cuenta de dos saberes que se entrelazan: el saber académico y el saber que se construye en la experiencia.

Desarrollo

La formación docente: dos modelos

Santos Guerra (2010) plantea que hay dos modos de abordar la formación docente: uno menos profesionalizante que concibe al docente como un mero aplicador de teorías y prescripciones que han nacido fuera de la entraña de su quehacer, y cuyas decisiones tienen fuerte componente jerárquico y externo. En este modelo, las decisiones son sobre todo externas, a nivel de políticas educativas sin participación de los actores. El otro modelo considera al profesional como una persona capaz de diagnosticar, comprender y transformar su práctica: se interroga e investiga para encontrar la respuesta a las preocupaciones que le presenta el desarrollo de su actividad cotidiana. Las políticas educativas en este caso, generarían las condiciones para que se efectivice ese proceso reflexivo y los cambios.

Considerando el segundo modelo, desde el cual nos posicionamos, es preciso aclarar que el compromiso docente para la modificación de las prácticas no es sinónimo de voluntarismo: es preciso la modificación de ciertas lógicas institucionales y demandas sociales que se han naturalizado y obstaculizan la visión del docente como profesional.

El proceso de convertirse en docente: hacia el experto adaptativo.

La formación docente en Uruguay se plantea como formación inicial considerando que a partir de la titulación se abre un período de desarrollo profesional continuo. Durante el último año de la carrera el estudiante del Instituto Normal de Enseñanza Técnica (I.N.E.T.) toma bajo su cargo un grupo de una escuela técnica donde realiza la práctica y es monitoreado por el docente de Didáctica Práctica del curso. Esta etapa denominada de inserción debería constituirse como un espacio de indagación, crecimiento, innovación y reflexión, constituyéndose en oportunidad de trabajar en la ruptura de círculos de reproducción de prácticas que se han enquistado en el practicante, fruto de años de observador de las mismas como estudiante (Harriett, 2022). Esa fase tiene sus características propias, a modo de eslabón entre el saber teórico y el saber práctico y de acuerdo a cómo se trabaja desde las instituciones involucradas puede generar un principiante frustrado, un experto rutinario o un experto adaptativo (Marcelo, 2006).

Esta etapa de iniciación a la docencia, definida por Nossar y Sallé (2016) como la que tiene mayor impacto por ser el momento en que se definen y consolidan los rasgos característicos de ese ser docente, como etapa de la socialización e inserción profesional, ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas siendo de especial interés para este trabajo, la biográfico-narrativa (Alliaud 2004). El aprendizaje de los noveles docentes o docentes inexpertos como estudiantes en su etapa escolar, a través de la permanencia en centros educativos, explica ideas enquistadas, visiones sobre el aprendizaje así como marcas emocionales que perduran a través del tiempo; es así que la biografía escolar puede considerarse la primera fase de formación docente.

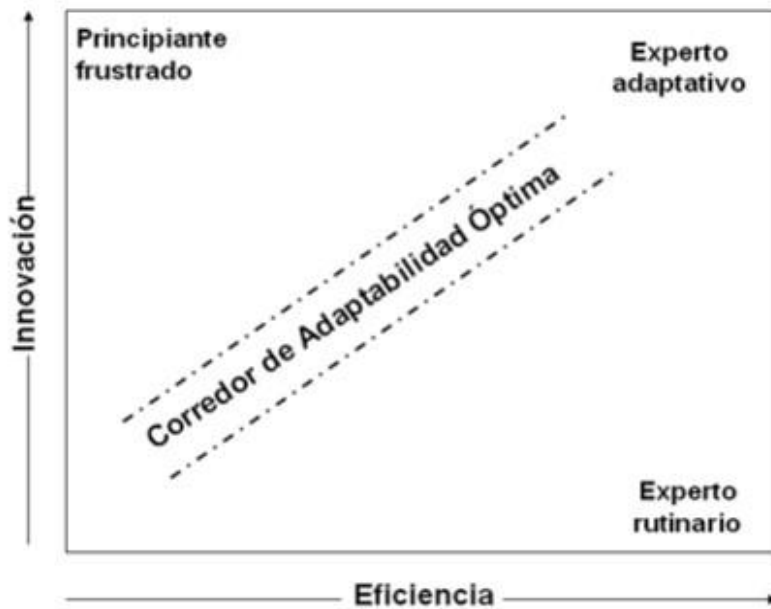


Imagen extraída de Marcelo 2006, p. 6

En relación a la formación inicial y la etapa de iniciación al mundo profesional, Marcelo et al. (2016) sostienen que “Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que haya cursado, hay competencias que sólo se aprenden en la práctica, y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, aprendizaje y transición” (p.146).

El último año del Trayecto Didáctica y Prácticas Profesionales: la inmersión en el mundo profesional

Durante el cursado de la unidad curricular Didáctica de la Técnica IV, el practicante realiza su práctica en una escuela Técnica, en un grupo a su cargo, monitoreado por el docente de Didáctica. La práctica concebida no en términos de aplicación, sino como entramado que involucra concepciones y teoría, se vincula a prácticas de referencia del mundo de la producción y sus lógicas (Martinand, 1994). Es a través del *practicum* que el estudiante ingresa al mundo profesional y se enfrenta a situaciones que ponen en tensión sus propias ideas y las situaciones desafiantes: el saber práctico involucra la experimentación y el planteo de nuevas preguntas produciendo así conocimiento.

La particularidad en la enseñanza técnica, donde la producción de objetos obliga al despliegue de saberes específicos, dista mucho de la aplicación: supone la capacidad de anticipar y reflexionar sobre lo producido, tal como la propia historia de la especie humana lo demuestra. La producción de objetos, de cultura sucede en el seno de comunidades de práctica (Wenger, 2001) siendo las instituciones educativas espacios donde los vínculos que se entretienen son múltiples y el practicante debe atender diversos planos tales como relacionamiento con diversos actores (padres, estudiantes, pares, jerarquías), dominio de las lógicas de funcionamiento a modo de gramática escolar no explícita, saberes específicos que ansía poner en acción a través de propuestas pedagógicas fundamentadas.

En un contexto de desarrollo exponencial de las tecnologías, de exigencias a partir de la inclusión de nuevos sectores de la población a los sistemas educativos, de la multiculturalidad en las aulas, de nuevas formas de producción y comunicación de

conocimientos, se impone la mejora de la formación inicial (Vezub, 2013, p.3). Esto supone que al tiempo que los practicantes responden a las exigencias de las escuelas de práctica, analicen y evalúen las experiencias, haciéndolas pasar por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas, ya que el trabajo docente no es meramente técnico; es de naturaleza moral y política (Guerra, 2010). En este camino, la propuesta de elaboración de narrativas a partir de experiencias de la práctica es un dispositivo que colabora en el proceso de dar sentido a los acontecimientos, ya que, al situar los hechos en una secuencia narrativa, todo relato se convierte en una suerte de alegoría dotada de significación moral (Whyte, 1981, citado por McEwan & Egan, 1998).

Los relatos: una propuesta alternativa para producir saberes

La complejidad e incertidumbre del mundo, es parte de las instituciones educativas y de la profesión docente y en ese sentido el saber pedagógico no alcanza para enseñar. Se torna crucial el trabajo de entrelazar teoría- práctica y para ello la producción de conocimiento pedagógico debe trascender el dominio de expertos incorporando voces de quienes habitan las aulas: la elaboración de relatos de experiencias pedagógicas es una postura alternativa respecto a formas dominantes de producción, transmisión y puesta en circulación del saber pedagógico, que ha estado en manos de expertos (Alliaud, 2012). Retomar microexperiencias a través de historias mínimas que expliquen a partir de la propia voz de los hacedores colabora en la construcción del entramado teoría-práctica.

TABLA 1. Breve descripción de casos a analizar.

Narrativa	Título	Breve descripción
Relato 1	El puzzle de las piezas redondas	Evoca el periplo del practicante cuando ingresa a la escuela de práctica y debe enfrentar diversos desafíos, impensables para un estudiante que expectante inicia su último año de práctica.
Relato 2	A mis compañeros les adeudo la...	El foco del relato (realizado unos días antes del examen de la práctica) está en la preocupación por la instancia de evaluación, en particular por las diferencias de criterios con el docente de Didáctica en torno a la forma de dirigirse a los estudiantes.
Relato 3	Reflexión III	Narra una situación imprevista en el grupo de práctica: la desaparición de computadoras portátiles y la toma de partido por parte del practicante. Se problematiza la decisión, quedando al descubierto el dilema al que se enfrenta el practicante.

Del cúmulo de experiencias, cada narrador eligió contar aquello que por alguna razón lo inquietó o lo modificó y no necesariamente son historias “con final feliz” o portadoras de buenas noticias.

La explicitación de intención se lee claramente en el relato 1 donde el autor indica:

Estas dos vivencias las conté con el fin de demostrar que es imposible controlarlo todo. Estar preparado para tener la flexibilidad a los cambios, estar atento a los emergentes... A mi entender es lo que hace tan linda la profesión.

En su relato analiza situaciones impensadas dentro de la institución de práctica, vinculadas a aspectos de gestión y a la situación familiar de un estudiante.

En el caso 2 el inicio del relato da cuenta de la complejidad del rol del practicante y el cúmulo de sensaciones:

sobran razones para narrar un montón de episodios negativos que por momentos dan ganas de tirar todo por la borda. Pero no, esta vez quiero contar algo bueno, que motive. porque también hay de eso en esta profesión,

Recorriendo el texto se percibe la descripción de una situación no resuelta, donde el narrador toma la palabra para expresar su incomprensión y disconformidad con aspectos de la propia formación docente, en particular la sugerencia del docente de cómo dirigirse a los estudiantes: “así de duro es todo esto, todo un año esperando culminar la carrera y saber que si no llamo a los estudiantes como el tribunal espera que lo haga eso me puede perjudicar”. El carácter aleatorio, casual, no controlado de la experiencia, es lo que “suele sorprender al mismo protagonista y lo que seguramente lo llevará a cambiar sus pensamientos, sus creencias y a transformar el contenido de lo vivido en una experiencia que pretende transmitir, conservar, perpetuar o continuar en otro” (Alliaud, 2012, p.47). Lo inimaginable se expresa en el relato 3:

Algo que nunca imaginé, ni me preparé para afrontar sucedió: llegar al centro escolar y que me estén esperando las autoridades del centro para decirme que los estudiantes habían robado tres computadoras del Plan Ceibal.

Una cadena de imprevistos se lee en el relato 1:

Al llegar a la institución me enteré que los docentes no teníamos sitios asignados, ni para el depósito de herramientas ni dentro del taller. (...) Para superar ese momento, rápidamente pensé en los estudiantes que estaban por venir y olvidé lo sucedido. Esto me llevó a descubrir el primer problema, no tenía estudiantes, ni uno

La necesidad de trascender, de superar la anécdota y elaborar una reflexión se encuentra en todos los relatos, en algunos incluso como en el relato 3 vinculando los episodios con autores trabajados durante el curso, en un esfuerzo deliberado por analizar:

Los estudiantes reflexionaron sobre su papel de estudiantes y el docente en su rol. Y fue “este trabajo de nombrar y enmarcar el problema” lo que me llevó a tomar las decisiones que tomé para el transcurso de la clase (Larraín, 2010, p.3).

Discusión de datos

El saber teórico y el saber de la experiencia: aprender en la práctica

Una de las primeras cuestiones que surgen en los relatos es el conflicto entre las teorías aprendidas y la puesta en acción: la relación entre ellas da cuenta de dos modelos de formación docente (Santos Guerra, 2010).

En el relato 2, se expresa:

(...) llegaba con una idea de ver cómo llevar a la práctica aquello que habíamos aprendido en Formación Docente. Es decir, poner en práctica aquel fundamento teórico y ver si funcionaba o no, y si no lo hacía por qué

Podríamos pensar que el planteo muestra un divorcio teoría- práctica, echando por tierra procesos de formación docente en el INET que buscaron entrelazar dichos aspectos. Pero si el análisis de este trabajo busca ahondar en los procesos reflexivos que motivan a seleccionar los tópicos, la explicitación de este vínculo pone en evidencia que es un nudo a resolver y que el practicante se interroga para encontrar un camino.

Esta postura de probar y analizar, deja al descubierto que la profesión docente no se reduce a la aplicación de la teoría; supone en entramado indisociable teoría - práctica y la reflexión en acción (Schön, 1992).

El reconocimiento a la naturaleza de la formación recibida en el proceso de formación inicial, queda en evidencia en el relato 3:

La formación que recibí estos años en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica me ha dado herramientas para afrontar el último año de práctica docente tanto desde el punto de vista Didáctico como Técnico.

En el mismo relato se explicita la búsqueda del practicante:

He utilizado distintas estrategias, con distintos objetivos, siempre con el fin de desarrollar parte de una competencia específica profesional, así como competencias transversales fundamentales en estos contextos para lograr vivir en sociedad.

El reconocimiento del carácter situado de la Didáctica se observa en la búsqueda de estrategias en un contexto de mayor vulnerabilidad social, al tiempo que se desprende el valor que adquiere la formación docente como espacio de construcción personal y colectiva. La formación docente lejos de la idea de uniformidad y como preparación para las *zonas inciertas de la práctica* parece haber cumplido uno de los propósitos: formar un sujeto capaz de autogestionarse como profesional de la educación.

La práctica: una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas

Guerra (2010) expresa que la práctica puede ser una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas (p.18). En el relato 3, lejos está el practicante de ser categorizado como docente aplicador de técnicas universales; se leen evidencias de un docente que ensaya diversas formas de abordaje y está atento a los procesos de aprendizaje:

Han surgido ciertos imprevistos, por ejemplo, planificar una clase de una manera e identificar en la acción que no se está teniendo comprensión del tema. Esto me obliga a replanificar de manera casi instantánea (muchas veces planifico varias opciones...)

En una ocasión con los estudiantes quisimos saber cuántos metros cuadrados tiene un terreno (un rectángulo), en ese momento percibí que los alumnos no sabían qué es el área, qué es el perímetro o simplemente que es el lado de una figura geométrica. Hice un paréntesis en la planificación para realizar figuras geométricas en el pizarrón y medir bancos, escritorios, ventanas... en conjunto con los estudiantes (...) Entonces llegamos a calcular el área de estos elementos y del terreno.



Conocimiento estratégico: enseñar lo que vale la pena

El inicio de la práctica docente es un momento de ilusión, donde el practicante se prepara para el trabajo en aula, echando mano a teorías, estrategias y recursos.

¿Cómo afrontar la situación del robo de computadoras?

En el relato 3 la noticia del robo de tres computadoras se presenta como un dilema que requiere la toma de partido y que al decir del practicante representó un desafío el trabajar el saber ser, no en lo técnico del curso:

Me encontraba dividido, había llevado materiales y herramientas para pintar las mesas de trabajo; esta actividad no está en el programa, pero la planifiqué con la intención de que los estudiantes generen un sentido de pertenencia hacia el centro escolar, hacia las herramientas de trabajo de manera que las puedan valorar y cuidar.

La decisión de suspender la actividad práctica (¡que es central y motivadora!) para dar un mensaje: “debía mostrar que estaba en desacuerdo con lo ocurrido, tanto con palabras como con hechos”, exigió la lectura de la situación por parte del practicante y la replanificación en base a cuestiones éticas que ponen en juego su intelecto, su compromiso y sus emociones para enseñar lo que bien vale la pena y que hará de él como enseñante y de sus alumnos, mejores personas. (Elgue, p. 147)

La sorpresa del practicante al constatar que aun tratándose de una tarea “no práctica” los estudiantes trabajaron con “buenos resultados” y la explicitación en el relato de que quedó claro que *el robo está mal* son aspectos que se narran como logros en una situación que denomina *extrema*. Valió la pena el camino tomado, sobre todo porque los estudiantes reflexionaron sobre su papel de estudiantes y el docente en su rol.

Tensiones: el practicante como estudiante y a la vez como docente de enseñanza técnica con las implicancias del mundo productivo.

El relato 2 da cuenta de aspectos emocionales momentos antes de la instancia del examen final de la práctica docente. Esa doble condición: estudiante y docente a la vez, ponen en tensión convicciones y formas de hacer fuertemente arraigadas por un lado y las exigencias desde la formación docente por otro... El relato gira en torno a la preocupación del practicante por la no comprensión de la censura por parte del docente de Didáctica sobre el uso del término *compañeros* y dedica espacio a justificar su postura:

cuando necesito que entiendan algo, cuando quiero llegar a la esencia, a lo más esencial como punto de partida, cuando quiero que ese estudiante entienda que no estamos inventando nada, que solamente estamos transitando el camino del conocimiento que otros comenzaron, el ladrillo por ejemplo... en voz calma los llamo compañeros.

La preocupación por la generación de un vínculo con los estudiantes se observa en expresiones tales como: “me gustaba saludarlos con un apretón de manos y que sintieran confianza porque después de todo de eso se trata, de la confianza que cada uno tenga en el otro, y así poder hacer que ese vínculos sea real, sincero” .

A su vez la inclusión en el aula de formas de vincularse propias del mundo de la producción y el trabajo (en particular el mundo de la Construcción) se ve en la forma de dirigirse a los estudiantes con la palabra “compañeros” y en la explicación de del practicante:

Recuerdo que no gustaba que llamara a los estudiantes con la palabra compañeros y a mí me gustaba hacerlo; venía de un ambiente de obra de

construcción, donde las decisiones se discutían al calor de una asamblea, pero bueno nunca supe bajo que fundamento se me criticaba al llamar a un estudiante con la palabra compañero.

Las particularidades de la enseñanza técnica, sobre todo del trabajo en el taller donde la elaboración de objetos implica el manejo de las lógicas del mundo del trabajo y la producción, obligan al análisis en términos de sistema de actividad (Engeström, 2001): el sistema de la producción del mundo de la Construcción ingresa al aula y con ello también los denominados “vicios” propios de los oficios. Ahora bien, ¿qué elementos de ese sistema de actividad que ingresa aula incorporar y por qué?

El aprendizaje del oficio de la enseñanza (Marcelo et al, 2016) en los primeros años de docencia en contacto con los alumnos de las clases, parece estar teñido de interrogantes e incomprendimientos. La distancia entre el mundo de la formación y el de la práctica se muestra infranqueable en esta narrativa:

Y allí estarán los estudiantes que mucho no entenderán, porque justo ese día pasarán a ser Martínez, Montero (...); qué raro dirán ellos que raro si hasta la semana pasada éramos una misma cosa, éramos todos compañeros, será que este profesor cedió ante el sistema...

¿Cómo posicionarse en el rol docente en una situación que por su propia naturaleza es de clara asimetría (docente- estudiante) y a la vez generar un ambiente de aprendizaje genuino y de inmersión en el mundo de las profesiones y el trabajo?

¿Cómo trabajar desde la formación docente la visualización por parte de estudiantes y docentes de ideas fuertemente enquistadas y juicios totalizantes que a modo de veredicto clausuran toda posibilidad de análisis?

La instancia de evaluación da cuenta de las tensiones entre las exigencias del curso y las concepciones del practicante:

Pero bueno, el año finaliza y otra vez estamos frente a una disyuntiva, mañana estaré dando la clase final de egreso, la que tiene carácter de examen... increíblemente la atención estará puesta allí, en la forma en que me dirijo a los estudiantes y eso es justamente lo condenable (...)

Los espacios en la institución: ocupar o habitar

El inicio de la vida profesional implica comprender la cultura institucional para ser parte de la comunidad educativa. El uso de los espacios, la demarcación de los mismos de acuerdo al orden de llegada parece remontarse a lógicas inmutables donde la permanencia y continuidad se imponen. El relato 1 refiere al pañol (espacio de herramientas de trabajo en ámbitos laborales y también en escuelas de enseñanza técnica), quedando en evidencia el inicio traumático:

Al llegar a la institución, me enteré que los docentes nuevos no teníamos sitios asignados, ni para el depósito de herramientas, ni dentro del taller. Me asignaron un pañol de herramientas que era de otro docente que estaba con licencia médica. Una autoridad rompió el candado que tenía la puerta de acceso al pañol y me entregó otro, en ese momento sentía que invadía un lugar ajeno, que ocupaba la propiedad de alguien...

¿Cómo trabajar en la inserción de noveles docentes en espacios que están literalmente cerrados? Edelstein (2011) refiere a las prácticas de enseñanza en ámbitos concretos, que más que escenarios se constituyen en parte de la actividad. En la enseñanza técnica, en particular el taller, el espacio físico cobra otro significado: allí se produce, se

materializan objetos al tiempo que se ponen en acción vínculos propios del mundo de la producción y el trabajo. La relación de las prácticas de enseñanza con las prácticas de referencia (Martinand, 1994) se hacen evidentes en el espacio taller. Según Dussel y Carusso (2003) el aula puede ser ocupada o habitada. Ocupar en el sentido de estructura material y habitar como espacio privilegiado de la actividad docente donde se ponen en acción formas de vinculación, tramas de relaciones y roles.

La organización jerárquica de acuerdo a un ordenamiento docente escalafonario típico de las instituciones de enseñanza pública en nuestro país, se materializa en el uso de los espacios: el aula como espacio a ocupar y el pañol como espacio de recursos a utilizar, parecen no estar disponibles para los practicantes. La rotura del candado como última opción, permite ingresar ... ¿hasta que otro docente llegue y sea preciso la misma acción? ¿Cómo habitar espacios en el sentido de innovar, reformular ... cuando se evidencian *formas de estar* cristalizadas antagónicas a la idea de apertura, integración y transformación propias de la formación docente?

¿Voluntarismo o impotencia? Cuando la institución no asume el rol

Cuando el practicante ingresa a la escuela de práctica va descubriendo condiciones legales, organizativas, tradiciones institucionales y exigencias sociales que son parte de su profesión, ya que de acuerdo a Guerra (2010) , la práctica profesional del docente está prescrita. Atender estos planos además de aspectos académicos implica incursionar en la complejidad del trabajo en instituciones que tienen sus propios resortes, en ocasiones ligados al corporativismo, descontrol, desidia.

El relato 1 da cuenta del periplo del estudiante que además de luchar por la asignación de un pañol) debió enfrentar otros problemas ¡impensables como estudiante de formación docente:

no tenía estudiantes, ni uno...después de esperar una hora a ver si llegaba alguno, decidí ir a hablar con la adscripta designada (que finalmente no se encontraba en la institución). A las dos horas de haber iniciado la asignatura llegó Manuela. Alrededor de las 18 horas pude hablar con la adscripta; me dijo que estaba al tanto de la situación del grupo, que estaban haciendo campaña para poder poblar, pero que si no conseguían alumnos no me preocupara, que las horas las iba a seguir cobrando

La gestión del practicante y la insistencia para que la adscripta se comunicara con cada estudiante fue clave: “a la tercera clase se incorporaron tres estudiantes más a la siguiente semana para mi agrado vino Joaquin hermano de Manuela; ella lo había convencido que volviera a estudiar”.

En ese camino de reunir estudiantes, la experiencia de intercambiar con una madre que solicitaba cambio de turno para su hijo ante la ausencia de clase, parece difícil de creer para el lector: “le expliqué mi situación, la planificación que tenía pensada para el año (...) no sé qué fue, si fue lástima, si se convenció realmente o si no pudo cambiarla por la cantidad de alumnos que hay en el grupo de la mañana”. ¿Cuál es el límite en la iniciativa de un docente? ¿Es parte de la responsabilidad docente *ponerse al hombro* la conformación de un grupo de estudiantes inscriptos pero que no asisten, realizando gestiones para la asistencia?

Según (Marcelo et al, 2016) hay competencias que sólo se aprenden en la práctica, y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, aprendizaje y transición” (p.146). Este último año de práctica que comenzó con el despojo de espacios, la no asistencia de estudiantes ... parece haber sido de supervivencia: para el lector la sensación de que nada podría haber estado peor al inicio

y para el narrador “entender que es imposible controlarlo todo, estar preparado para tener la flexibilidad a los cambios, estar atentos a los emergentes (...)”.

De la neutralidad al compromiso

Otro día, una semana después de las vacaciones de turismo, llegó a clase Mathias, media hora antes del horario de entrada, lo cual me pareció extraño en él. Tenía la mirada triste y perdida. Después de unos minutos de hablar de cualquier cosa como para entrar en confianza, me dijo que estaba preocupado por el primo, un niño de doce años que para Mathias se estaba perdiendo. Me dijo que no sabía si se iba a quedar todo el horario de clase porque no se sentía con ánimos. Conversamos sobre lo que él entendía era estar perdiéndose y como sentía que lo podía ayudar. Le dije que no tenía problema en que se fuera pero que me parecía mejor si entre todo (si a él no le importaba), buscáramos estrategias mientras realizamos el ejercicio. Así que empezamos a trabajar en el proyecto que tenemos asignado y después de un rato sacamos el tema frente a los otros estudiantes: ahí surgieron varias posiciones que iban desde la violencia física hasta el apoyo moral y la dedicación de tiempo. Lo cierto es que Mathías se quedó hasta el final de la clase, se fue menos triste y con estrategias que aportaron sus pares para aplicar con su primo (Relato 1)

Edelstein (2011) sostiene que “la clase como estructura mínima de enseñanza requiere ser pensada como campo problemático de la diversidad de sus componentes y dimensiones, como construcción dialéctica permanente, proceso en curso, un devenir no totalizado ni cristalizado” (p. 170 y 171). Los fenómenos educativos considerados no sólo en su dimensión técnica, sino sobre todo en su naturaleza moral y política, obligan a estar atentos a lo que sucede en el aula. Considerar al estudiante Mathías en sus emociones y buscar estrategias para su integración a la tarea, dando oportunidades de expresar su tristeza, parece haber sido una buena experiencia. Seleccionar esta historia para narrar, y hacerlo con la satisfacción de haber aportado es una señal de compromiso y de descubrimiento: “Esta fue la primera vez que entendí a qué se referían los autores cuando hablan de los diferentes contextos, situaciones, aprendizajes y experiencias de vida que trae un alumno”.

Conclusiones y proyecciones

Así como el narrador seleccionó aquellos temas que lo preocupan y/o ocupan, el análisis de los textos también responde al agrupamiento en tópicos que quien escribe decide abordar. La interpretación de las narrativas no es neutra: responde a las bases teóricas explicitadas al inicio y busca la lectura a la luz de esos supuestos. En ese proceso de análisis se encontró como tema recurrente la alusión a los dos mundos de los cuales el estudiante- practicante es parte y que no siempre armonizan: la formación docente por un lado y las instituciones de práctica por otro. La referencia al centro de formación es ineludible, ya sea para reconocer lo aprendido o buscar conexiones con la práctica. Las contradicciones y tensiones quedan al descubierto al intentar ser parte de la comunidad docente en las escuelas técnicas donde el uso de los espacios es restrictivo y sujeto a lógicas instaladas y naturalizadas. Se leen aspectos que responden a cuestiones cristalizadas a modo de telón de fondo inmutable como la desidia en la gestión de adscriptos, la delimitación espacial y formas de resolverla, . y también emergentes de aula, situaciones que han marcado a los practicantes y que de una u otra forma lograron resolver. El dilema que se plantea al practicante, las preguntas que se realiza, las ideas que pone en juego fueron el punto de análisis: si bien los sucesos ubican y dan coherencia, las inquietudes, sensaciones, emociones que se dejan entrever dan cuenta de

los conflictos que se generan en el último año de práctica en formación docente que es el primero de práctica profesional de mayor autonomía y autogestión.

Las narrativas pueden constituirse en potentes dispositivos de análisis y mejora de las prácticas: Pasar por el tamiz de las emociones las vivencias de la práctica es el primer paso ya que aquello que fijamos a través del texto da sentido a la acción, la reconstruye y permite luego revisitarla, alcanzando zonas de opacidad que pueden ser develadas. Tomar estos aspectos en los cursos de Didáctica y problematizarlos, ponerlos a disposición para su análisis parece ser un camino.

Se imponen espacios de trabajo en la práctica a lo largo de todo el trayecto de Didáctica y prácticas profesionales de la Carrera Maestro Técnico en Construcción y sobre todo la instalación de espacios institucionalizados en las escuelas de práctica que ofician de eslabón entre los dos mundos antes mencionados: la formación docente y las escuelas técnicas. La generación de puentes entre los institutos de formación docente y las escuelas de práctica es clave en este proceso donde la balcanización debería dar lugar al trabajo colaborativo, ubicando a los noveles como sujetos que *habitan* las instituciones.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2012). Formación docente y narración: relatando y rescatando experiencias pedagógicas. En (Coords) *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles. Aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay* (pp. 41-52). Montevideo. MEC, Gobierno de España, ANEP, OEI
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación* 34, 1-11
- Bruner, J. (2001). La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida. Fondo de cultura económica. México: FCE.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción pedagógica*, 13 (1), pp. 8- 17.
- Dussel, I., & Caruso, M. (2003). *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Edelstein, G (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós: Buenos Aires
- 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), 1- 16.
- Elgue, M., & Sallé, M. C. (2014). Narrar las primeras experiencias laborales. Biblioteca CLACSO.
- Guerra, M. Á. S. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 175-200.
- Harriett, C. (enero- junio, 2022). La narrativa en la formación del maestro técnico en construcción: Presentación de una experiencia. *Revista Argentina de Investigación Narrativa RAIN*, 2 (3), 139-157.
- Marcelo Garcia, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. *Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano*. Bogotá.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego- Domínguez, C., Mayor, C., Herrera, B. y Jaspez, J.F. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República

- Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Ibero-americana del Educacao*, 71(2), 145-168.
- Martinand, J. L. (1994). La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores. *Investigación en la Escuela*, (24), 59-69.
- McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.
- Nossar, K., & Sallé, M. C. (2016). *Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones*. ANEP. CFE.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. *Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela*. Buenos Aires: Imprenta de la UBA.
- Vaillant, D. Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro, 2005.
- Vezub, L. F. (junio, 2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), 97-124.
- Vezub, L. (2004, junio). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista IIICE* n.22, 3-12.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. (G.Sánchez-Barberán, Trad.). Paidós.
- Whyte, H. (1981) «The value of narrativity in the representation of reality», en W. Mitchell, ed., *On narrative* (págs. 1-24), Chicago: University of Chicago Press.

Notas

¹Arquitecta. Magíster en Didáctica de la Educación Superior. Se desempeña como docente en la Carrera Maestro Técnico en Construcción en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (Montevideo, Uruguay). Forma parte del departamento de Tecnologías de la Construcción (que integra a su vez el IDTT : Instituto de Disciplinas Técnicas y Tecnológicas).