



LUCES Y SOMBRAS EN EL INICIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE: REGISTROS  
NARRATIVOS DE PRACTICANTES DE CUARTO AÑO DE LA CARRERA  
MAESTRO TÉCNICO EN CONSTRUCCIÓN

LIGHTS AND SHADOWS AT THE START OF TEACHING PRACTICE:  
NARRATIVE RECORDS OF FOURTH-YEAR STUDENT TEACHERS IN THE  
TECHNICAL MASTER IN CONSTRUCTION PROGRAM

LUZES E SOMBRAS NO INÍCIO DO ESTÁGIO DOCENTE: REGISTROS  
NARRATIVOS DE ALUNOS DO QUARTO ANO DO MESTRADO TÉCNICO EM  
CONSTRUÇÃO CIVIL

Cecilia Harriett<sup>1</sup>

### Resumen

El trabajo recopila y analiza entradas al diario de campo realizadas en 2024 y 2025 por estudiantes del último año de práctica docente de la Carrera Maestro Técnico en Construcción. Si bien el docente de Didáctica acompaña al practicante a través de visitas puntuales y retroalimentación a partir de la observación de clases, el estudiante se encuentra a cargo del grupo enfrentándose a situaciones dilemáticas en la institución donde desarrolla su práctica. En ese camino se torna clave el registro de aspectos vinculados a desafíos, interrogantes y convicciones que dan cuenta del complejo proceso de transformarse en docente. Durante el cursado se presentan textos que invitan a la reflexión y ofician de inspiración para la reconstrucción de situaciones propias de la práctica. Este artículo analiza esas narrativas -desde la dimensión ética y moral- haciendo foco en acciones que colaboran en la resolución de conflictos y abonan a la formación de ciudadanía. La educabilidad como el derecho del docente a confiar que el cambio es posible se evidencia en contextos donde todo parece *en contra*.

**Palabras clave:** Maestro Técnico en Construcción; práctica docente; formación de ciudadanía; narrativas; educabilidad

### Abstract

The work compiles and analyzes field diary entries made in 2024 and 2025 by students in the final year of teaching practice of the Technical Master in Construction Career. While the Didactics instructor supports the student teacher through occasional visits and feedback based on classroom observations, the student is ultimately in charge of the group, facing challenging situations at the institution where they complete their practicum. Recording aspects related to challenges, questions, and convictions that reflect the complex process of becoming a teacher becomes crucial in this process. Throughout the course, texts are presented that encourage reflection and serve as inspiration for reconstructing situations specific to the practicum. This article analyzes these narratives—from an ethical and moral perspective—focusing on actions that contribute to conflict resolution and foster civic engagement. Educability, as the



teacher's right to believe that change is possible, becomes evident in contexts where everything seems to be working against them.

**Keywords:** Technical Master in Construction; teaching practice; citizenship education; narratives; educability

### Resumo

O trabalho compila e analisa anotações de diários de campo feitas em 2024 e 2025 por alunos do último ano de estágio do Mestrado Técnico em Carreira na Construção Civil. Embora o professor de Didática apoie o estagiário por meio de visitas ocasionais e feedback baseado em observações em sala de aula, o aluno é, em última instância, o responsável pelo grupo, enfrentando situações desafiadoras na instituição onde realiza seu estágio. Registrar aspectos relacionados a desafios, dúvidas e convicções que refletem o complexo processo de tornar-se professor torna-se crucial nesse processo. Ao longo do curso, são apresentados textos que incentivam a reflexão e servem de inspiração para a reconstrução de situações específicas do estágio. Este artigo analisa essas narrativas — de uma perspectiva ética e moral — com foco em ações que contribuem para a resolução de conflitos e promovem o engajamento cívico. A educabilidade, como o direito do professor de acreditar que a mudança é possível, torna-se evidente em contextos onde tudo parece estar contra ele.

**Palavras-chave:** Mestrado Técnico em Construção Civil; estágio supervisionado; educação para a cidadania; narrativas; educabilidade.

Recibido: 04/02/2026

Evaluado: 11/03/2026

Aprobado: 18/03/2026

### Introducción

En el curso Didáctica de la Técnica IV de la Carrera Maestro Técnico en Construcción, los practicantes inician su experiencia a cargo de un grupo de práctica en instituciones de Educación Media en el área de la Construcción. En este proceso de desarrollo profesional docente la práctica no se concibe como aplicación de teorías sino como un entramado donde el docente se constituye como sujeto capaz de formular y decidir su agenda de perfeccionamiento (Vezub, 2004; Vaillant, 2005). La toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, las interrogantes que surgen en torno a las mismas van construyendo la identidad del futuro docente. Es por ello que durante la cursada, se solicita a los practicantes el registro de entradas al diario de campo a modo de narrativas. Estos textos dan cuenta del proceso reflexivo y dejan al descubierto el sentido que otorgan a sus acciones en sus primeras experiencias laborales ya que “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 narrativa como dispositivo didáctico-pedagógico permite explicitar situaciones a las que se enfrenta el futuro docente, organizar el pensamiento y problematizar aspectos de la profesión docente. ¿Qué decisiones toma? ¿Qué preguntas se hace en relación a las situaciones y decisiones que toma? ¿Cómo se siente en relación a la tarea, qué expectativas tiene? ¿Cómo quiere ser visto por los pares, por la institución? En este sentido, se seleccionaron algunos fragmentos que dan cuenta de situaciones dilemáticas, donde se ponen en juego

aspectos como la ética docente, la idea de justicia, la construcción de la personalidad moral, la inclusión, la educación emancipadora.

### Desarrollo

Escribir una narrativa no es tarea sencilla: el estudiante debe conocer el formato y para ello es preciso enseñar cómo abordar este tipo de escritura. Durante el trayecto de Didáctica y Prácticas Profesionales en particular en segundo, tercer y cuarto año de la carrera se trabaja en la producción de diversos géneros entre ellos las narrativas. El diario de campo o cuaderno de reflexión es parte de los trabajos solicitados durante el cursado de la unidad Curricular Didáctica de la Técnica IV. La consigna de producción de narrativas incluye para cada entrada al diario de campo un texto específico que oficia de punto de partida y colabora a definir el encuadre o tópico en torno al cual el estudiante realizará su producción.

Entre los textos incluidos en la consigna se encuentran:

a) Un texto de Gómez, Á. (2012) que refiere a situaciones contradictorias y dilemáticas:

*Tengo la impresión de moverme sobre una plataforma un tanto líquida, informe, irregular y cambiante, pero en todo caso bipolar por lo que no es fácil mantener el equilibrio. Uno de mis pies se encuentra situado en el territorio de las ideas y prácticas innovadoras, las investigaciones en y sobre educación, psicología, sociología y neurociencia cognitiva, así como las experiencias pedagógicas llenas de esperanza y sentido, marcando una orientación y una tendencia compleja pero rastreable, de optimismo hacia las sorprendentes posibilidades que se abren al desarrollo creativo y solidario de todos y cada uno de los seres humanos. El otro pie se asienta en un territorio más rocoso, firme aunque resquebrajado, de una realidad escolar obsoleta y desbordada, criticada por doquier pero resistente al cambio y contumaz en la defensa de tradiciones y modos de hacer pedagógicos que si alguna vez tuvieron sentido, para mí cuestionable al menos, desde luego hoy ya no... (p. 13)*

Este fragmento se plantea al inicio de la práctica de cuarto año y se solicita al practicante la elaboración de una narrativa atendiendo a la consigna:

*Como practicante, ¿cuáles son tus sensaciones? ¿te identificas con esta situación de desequilibrio entre dos “territorios” totalmente diferentes? ¿Qué aspectos de uno y otro observan al inicio de tu vida como practicante (a nivel institucional, de aula)? Escribe tu primera entrada al cuaderno de reflexión analizando aspectos que se vinculan al territorio de las ideas, innovación y otros que se acercan a la idea de una realidad escolar obsoleta, limitante de los cambios. Extensión máxima 600 palabras*

Preguntarse sobre las sensaciones, hacer visibles los desequilibrios en la práctica así como explicitar situaciones que escapan al esfuerzo y voluntad del practicante colabora a focalizarnos en lo posible y a debatir sobre el rol del profesional docente.

b) Otro texto (Anijovich y Mora, 2009) se comparte ya avanzado el año de cursado: allí se describe una situación de práctica a través de una narrativa que da cuenta de lo sucedido al poner en acción el plan de clase. Se presenta la siguiente consigna:

*El texto de Anijovich y Mora (2009) describe una situación de aula que da cuenta de las intenciones de la docente y de resultados no esperados. No siempre nos sentimos conformes con las clases que impartimos. Dedicamos tiempo y entusiasmo en la preparación de las clases pero la sensación de fracaso o insatisfacción aflora.*

*Tomando el texto adjunto como punto de partida, se propone realizar la segunda entrada al cuaderno de reflexión elaborando un relato que describa alguna situación donde hayan experimentado sensación de fracaso o por el contrario sensación de satisfacción por lo logrado. Extensión máxima 500 palabras.*

Se transcribe aquí parte del texto presentado como punto de partida :

*Momento 1. Apertura.*

*Un pasaje del diario de Beatriz Diéguez, maestra y Profesora de Literatura*

*Tenía que empezar con mi unidad didáctica. Mientras preparaba mi clase, pensaba en un inicio fuerte, algo que fuera realmente impactante para mis alumnos. De pronto, me descubrí diciéndome a mí misma:*

*¡Pero qué tonta, es fácil! Solo tengo que buscar un buen texto. Después, se lo leo en voz alta, con emoción, con sonoridad...*

*Sabía que a mis alumnos les gustaba que les leyera en voz alta. Ya lo había hecho otras veces con algún pasaje de un cuento. Cuando empezaba a leer se producía un silencio mágico. No tuve que buscar demasiado. Enseguida acudió a mi mente un escrito de Eduardo Galeano que me fascina (...)*

*Además ese texto me remontaba a mi adolescencia, al momento maravilloso del encuentro con las palabras y el encanto. No podría fallar.*

*Mis alumnos hicieron silencio durante la lectura. Pero el silencio se prolongó mucho más allá. A pesar de mis preguntas, nadie comentaba nada. Entonces empecé a explicarles , a contarles, a... Era inútil, el texto no resonaba en ese auditorio.*

*Seguí hablando, intentando compartir con ellos mi universo de sentidos. Algunos sonreían, otros agachaban la cabeza, otros miraban distraídamente su reloj. Después de un rato, uno que otro, solo para quebrar el silencio comenzó a responder con algún monosílabo o con esas respuestas que usan los estudiantes cuando quieren quedar bien con el docente. (Anijovich y Mora, 2009, pp. 21 y 22)*

Hacer visibles sensaciones de *fracaso, impotencia* o también de satisfacción a partir de las prácticas, obliga a mirarnos y repensar. De esta forma el currículum supera la idea de presentación selectiva del contenido para constituirse en un marco para probar las teorías implícitas de los docentes, contrastándolas con la acción (Stenhouse, 1984)

c) A su vez la entrada número tres al cuaderno de reflexión es orientada a través de la consigna:

*En esta ocasión se solicita que narres alguna situación de aula que creas se enmarca en lo que Schön (1998) denomina las zonas inciertas de la práctica .*

*¿Qué te provocó esa situación, cómo la resolviste, cómo crees que sigues después de esa experiencia? Para elaborar el texto se comparten algunos conceptos de Schön (1998). El libro lo encuentras completo en la carpeta de lecturas*

*Schön (1998) sostiene que en la realidad del profesional no se dan los problemas bien definidos sino que se presentan como situaciones problemáticas, confusas, indeterminadas, inciertas. De esa forma es el profesional quien debe construir el problema. Contrario a la racionalidad técnica y postulando la epistemología de la práctica afirma que al reflexionar sobre su acción el profesional es un investigador que construye una nueva teoría de un caso único. Sostiene que en la práctica los fines se presentan “confusos y conflictivos”, no delimitados claramente. Es así que el “encuadre no puede hacerse acudiendo a procesos técnicos, en primer lugar porque*

*una situación práctica es única y no se adapta a los estándares de la ciencia aplicada “ (p.48).*

*El autor expresa que*

*“Muchos profesionales, encerrados en una visión de sí mismos como expertos técnicos, no encuentran nada en el mundo de la práctica como motivo de reflexión. Se han hecho demasiado expertos en las técnicas de la desatención selectiva, las viejas categorías, y el control situacional, técnicas que utilizan para salvaguardar la constancia de su conocimiento desde la práctica. Para ellos, la incertidumbre es una amenaza, su admisión es un signo de debilidad “ (p.72).*

El texto de Schön (1998) invita a la identificación de las denominadas *zonas inciertas de la práctica* y cómo las abordamos en el quehacer cotidiano de la vida profesional.

Algunas situaciones de conflicto son particularmente de valores, cuestiones éticas; y tienen un lugar privilegiado en las narrativas elaboradas. Desde la epistemología de la práctica (paradigma opuesto a la racionalidad técnica), el practicante toma decisiones *sobre la marcha* en la denominada *reflexión en la acción*, en tanto otras formas de pensamiento como la *reflexión sobre la acción* suponen la reedición de la acciones y su lectura. En ese sentido las narrativas se visualizan como potente dispositivo para la formación de un profesional reflexivo.

El siguiente cuadro sintetiza las narrativas seleccionadas :

Narrativa	Descripción
autora: C	Corresponde a la segunda entrada del diario de campo (año 2024). Se describen situaciones de aula, entre ellas el caso de una estudiante que presentaba una actitud hostil hacia la practicante. Finalmente a través de una acción por parte de la docente, la situación se resuelve También se describe otra situación: ante un nuevo reglamento interno, se genera un intercambio en clase.
autor: S	Es la segunda entrada al diario de campo (año 2025). A partir de un mail enviado por un estudiante al practicante, en el texto narrado se problematiza sobre la situación, explicitando la decisión del docente y reflexionando sobre el rol .
autora: A	Entrada dos al diario de campo (año 2025). Se describe la secuencia de trabajo, en particular una actividad de excavación para observar directamente el perfil estratigráfico del suelo. El desarrollo no fue el previsto ya que se produce una situación de violencia durante el trabajo práctico. Se reflexiona en torno a la planificación y estrategias.
Autor: J	Es la primera entrada al diario de formación (año 2024). Se describe el primer día de clase y el encuentro con docentes en la coordinación. Una situación de violencia entre estudiantes da la alerta sobre el uso de herramientas y materiales en el taller.



---

Autora: L                      Se analizan las entradas 4 y 5 realizadas durante la práctica ( año 2024) donde la practicante describe dificultades varias a las que se enfrenta y reflexiona sobre la falta de recursos materiales para el trabajo y sobre todo sobre las situaciones que considera injustas en la vida de los estudiantes

---

Los textos pueden ser analizados desde múltiples perspectivas; en este caso se toman fragmentos de las narrativas detalladas en el cuadro y se leen a la luz de los conceptos:

- a) Dimensión ética del ser docente
- b) Inclusión
- c) Educabilidad y educatividad
- d) Construcción dialógica de la personalidad moral

### **a) Dimensión ética del ser docente**

La complejidad de la profesión docente se hace evidente en el período de la práctica del último año de la formación docente; primer año donde el practicante asume el rol docente a cargo de un grupo de estudiantes. En general acceden a instituciones ubicadas en barrios periféricos, localidades fuera del radio “codiciado” y son poblaciones que presentan mayor vulnerabilidad social. Esta situación supone que a los múltiples planos que debe atender un novel docente, se suman complejidades y desafíos que en ocasiones producen frustración así como grandes satisfacciones. Las narrativas -a modo de entradas a un diario de campo a lo largo de todo el curso- constituyen un valioso material que da cuenta de procesos entendidos no en término de acumulación de saberes, sino como recorridos en la formación pedagógica.

En estos relatos es posible analizar la dimensión ética de la profesión docente en sus dos aspectos: la relación con los otros y también la relación con uno mismo (Schujman, 2017).

#### **a.1) La ética: acudir al llamado del otro**

Estar en una institución no necesariamente implica ser reconocido. El siguiente fragmento de la narrativa elaborada por C describe una situación de aula donde un gesto de reconocimiento parece confirmar la individualidad de Julieta, promoviendo un cambio de actitud en clase:

*Una de las estudiantes, estuvo durante las tres primeras clases procurando “atención tanto de la Docente como de sus compañeros/as”, en una posición desafiante. Realmente muchas veces, siento que no tengo las herramientas suficientes para abordar los enfrentamientos frontales de esta niña. En la primera clase, estaba con el celular y auriculares, finalmente, le solicité que buscara información en el celular y luego leyó correctamente a todo el grupo. En la segunda clase, se ubicó en el medio del corredor junto a una compañera, al solicitarle que se cambiara de lugar, se enojó mucho (insultos), pero se cambió de lugar. Fue necesario hacer de cuenta que no se escuchó lo que dijo, se continuó con la clase y a pesar de su oposición inicial, realizó las actividades solicitadas. Un jueves cuando me estoy retirando de la coordinación, la veo en la parada, se toma el mismo ómnibus. No me dijo nada, pero el viernes cuando llego a clase, la paro y le pregunto si había llegado bien, me miró asombrada a lo que le digo: Julieta eras tú la que estaba en la parada del bus ayer en la tarde, subimos al mismo ómnibus.*



*Y me responde, ah sí, llegué bien. El próximo encuentro a la entrada del Centro, fue diferente: Hola Profe!!. Desde ese día, la actitud cambió totalmente.*

El relato da cuenta de la acción de la practicante, que lejos de “dar por perdido el caso”, toma la decisión de acercarse a la estudiante, respondiendo *al llamado del otro*. La necesidad del otro (en este caso Julieta) de ser reconocida, de ser “vista” es leída por la practicante que a través de un gesto (¿pensado o no?) promueve un cambio en la actitud de la estudiante. ¡Parece tan sencillo! El gesto no se limita a la charla, sino a la acción de reconocer a la estudiante: *Julieta eras tú la que estaba en la parada del bus ayer en la tarde, subimos al mismo ómnibus*. Kaplan y Sulca (2022) sostienen que “sentirse respetado y reconocido da cuenta de la propia valía social. Su contraparte, la humillación, el desprecio y la falta de respeto corroen la autoestima” (p. 177).

Para la practicante -que se autopercibe *sin herramientas* - seguramente este episodio al inicio de clases le mostró la complejidad de la tarea de educar al tiempo que brindó pistas para el abordaje de situaciones no previstas. A su vez la docente elige narrar esta historia (que merece ser contada) y detenerse en ese *gesto mínimo* que conduce a un *final feliz*: aquello en lo que ponemos el foco da cuenta de nuestra mirada del mundo y de la profesión.

## **a.2) La ética como el arte de vivir**

Pensar la ética en relación a uno mismo supone que el sujeto se hace cargo del propio proyecto y se plantea preguntas en torno al mismo (Schujman, 2017). La reflexión de los docentes en estas narrativa no sólo se refiere a cómo abordar las situaciones; hay preguntas implícitas: ¿Qué docente quiero ser? ¿Cómo quiero estar en esta institución? ¿Cómo me relaciono con mis colegas para trabajar en pos de lo que creo? La construcción de la identidad es un proceso que no culmina con la titulación; es en estas situaciones problemáticas donde el practicante ubicado entre la teoría y la práctica, pone en tela de juicio aquellas verdades que creía inmutables, las somete a procesos reflexivos y modifica sus prácticas.

La narrativa de S, se origina por un intercambio de correos electrónicos con un estudiante. Este grupo de una localidad del interior corresponde a un bachillerato del área de la Construcción, en el turno nocturno. En el texto narrado, se incluye copia de los correos:

Buen día profe ayer fui por primera vez a la utu, por si no te acordas el que tenia la remera de peñarol, quería pasar a comentarte mi situación si me lo permites.

Hace poco me propuse la idea de empezar a hacerme una pieza, yo se varias cosas de peón porque hacía changas en rubro construcción, quiero empezar a hacerla pero no tengo ingresos como para comprar materiales ya que donde trabajaba hace 12 horas por 1200 pesos en un depósito Mayorista Fros. Con lo que ganaba ayudaba en casa porque mi padre no tiene un trabajo fijo y mamá no tiene trabajo. y yo duermo en cuarto compartido con mis padres y mis hermanas, desde que tengo 5 años nunca tuve algo personal, quería saber si tu podrias ayudarme o sabes de alguien que pueda donarme materiales para empezar estaría agradecido de todo corazon, desde ya muchas gracias profesor!!

-

Buenas tardes

Gracias por compartir tu situación y lamento esto que me comentas.



En estos momentos no poseo contactos suficientes para poder colaborar en esta circunstancia.

No obstante estaré atento y en caso de que surja algo.

Agradezco la confianza al contarme la situación.

Es muy importante que este curso te aporte y que de alguna manera aunque sea desde mi humilde posición contribuir a un mejor futuro para ti y el resto.

Nos vemos el viernes.

¿Qué análisis realiza el practicante sobre esta situación? ¿Cómo lee su propia respuesta?

*Al leer el mensaje de Ignacio, reconocí de inmediato la complejidad de su situación. Su relato—la carga familiar, las largas jornadas laborales, la falta de espacio personal— refleja desafíos que, lamentablemente, no son ajenos a muchos estudiantes en contextos vulnerables. Valoré su honestidad al compartir su realidad y su intención de buscar soluciones a través de la institución. Decidí abordar el caso con pragmatismo: primero, le agradecí por confiar en mí y le aseguré que exploraríamos opciones dentro de lo posible.*

En esta situación, el practicante decide contestar el correo (espacio habilitado por él mismo para la comunicación) al tiempo que realiza gestiones institucionales: *Contacté al departamento de Bienestar Estudiantil de la UTU para evaluar si existían programas de apoyo material o becas, y recopilé información sobre organizaciones sociales que donan insumos de construcción. También consideré la posibilidad de orientarlo hacia talleres de formación laboral dentro de la misma UTU, donde pudiera adquirir habilidades para mejorar sus ingresos a largo plazo*

Podríamos preguntarnos cuál hubiese sido nuestra respuesta; si “corresponde” al docente la gestión. El practicante toma la decisión de tender puentes y su mirada sobre su propia decisión refiere al rol:

*Sabía que mi rol no era prometer soluciones mágicas, sino canalizar su pedido a través de los recursos institucionales disponibles ....Como docente, mi responsabilidad no es resolver sus vidas, sino garantizar que conozcan las herramientas para que ellos mismos construyan sus soluciones, siempre con dignidad y autonomía...*

*Al hablar en privado con Ignacio, fui claro: le expliqué los pasos que estaba tomando, los plazos realistas y las limitaciones. Esta experiencia me reafirmó la importancia de actuar como puente entre las necesidades de los estudiantes y las estructuras formales de apoyo.*

## **b) ¿Cuál es el rol de la escuela? ¿Cómo generar espacios de inclusión donde “desanudar origen y destino”?**

En el relato de S se narra de qué manera “se traslada al aula” la preocupación:

*En el aula, mantuve la normalidad: no mencioné su situación, pero reforcé en el grupo la importancia del trabajo colaborativo y la autogestión. Diseñé una actividad práctica sobre planificación de proyectos pequeños, donde los estudiantes pudieran aprender a presupuestar materiales y buscar alternativas de bajo costo. Así, sin señalarlo a él, le brindé herramientas útiles para su objetivo.*

En esta acción se lee la opción de no estigmatizar, y la de “habilitar prácticas inclusivas que contribuyan a una convivencia escolar y social más democrática” (Kaplan y Suca, 2022, p.179). El espacio escolar será una posibilidad clave para Ignacio, ya sea a través

de ayudas institucionales que puedan efectivizarse (o no) y sobre todo por las instancias de aprendizaje en el taller de Construcción. El poder simbólico de “desanudar origen y destino” está allí: es detentado por la institución y por el docente en particular. Por otra parte, algunos relatos como las entradas 4 y 5 de la practicante L describen la impotencia de la docente ante situaciones de vida que se leen como *injustas* y ante las cuales la angustia parece apoderarse.

*La situación es compleja y confusa, reflejando la vida enredada que llevan estos jóvenes. A fines de abril, el estudiante comentó que su novia estaba embarazada, y desde entonces su actitud comenzó a cambiar y empezó a faltar a clase. Hace una semana, la educadora me informó que este estudiante no vendría más a clases porque se había mudado a Las Piedras con otro estudiante, su hermana y su familia, y que podríamos enviarle tareas para que aprobara el año. El viernes pasado vi a este estudiante en el centro. Estaba contento de estar allí, pero repetía constantemente que no podía asistir a clases porque estaba trabajando. Y ahora, sus hermanos me informan que está consumiendo pasta base. La sensación que me dejó esta noticia es indescriptible. Siento una profunda angustia y no sé cómo proceder ni cómo ayudarlo. Me encuentro por primera vez sin saber qué hacer. Me entristece ver cómo alguien con tanto potencial está arruinando su vida...*

La expresión de emociones como la angustia e impotencia podría leerse como un signo de debilidad o ineficiencia; sin embargo se constituye en una poderosa herramienta para “percibir que otra persona y otra colectividad están amenazadas o están sufriendo una injusticia” (Puig, 1998 p.118). La impotencia y tal vez la indignación por ver al otro “arruinando” su vida son el primer paso para la resolución de los problemas morales, concretos y contextualizados. Desconocemos el final de esta historia, seguramente muchos estudiantes de ese centro no pueden sostener la vida estudiantil (tampoco la vida) y el trabajo del equipo institucional en particular educadores parece ser una red de apoyo a estudiantes y también a docentes. En el siguiente texto, otra situación *injusta* preocupa y ocupa a la practicante, atenta a las señales:

*Durante la visita del 27 de mayo, en los primeros minutos de clase, ocurrió un incidente que llamó mi atención. Una estudiante se levantó y se acercó a la docente para informar que se retiraba porque se sentía mal. Esto me resultó extraño ya que había almorzado con ella ese mismo día y parecía estar en buen estado. Después de que la estudiante se retirara, traté de enfocar mi atención en la actividad planteada, que consistía en trabajar en grupo s. Sin embargo, la situación continuaba rondando en mi mente, impidiéndome concentrarme por completo en la tarea. Al ver que no podía dejar de pensar en ello, decidí hablar con la educadora para entender mejor lo ocurrido. Necesitaba aclarar la situación para poder seguir adelante con la clase de manera organizada y eficiente.*

Este relato muestra la importancia de reconocer que cada estudiante porta una biografía y que esa singularidad e historia permiten comprender situaciones de aula. Seguramente el intercambio con la educadora además de dar pistas a L sobre cómo seguir, será un aprendizaje para la practicante para otras situaciones, reafirmando la importancia de estar atentos a lo que sucede, saber ver al otro, intuir, actuar...

Comenzar la práctica del último año de la carrera en un instituto del interior, con población que va ingresando de otros centros, *trasladados* por temas de conducta, no parece sencillo. En la narrativa de J se hace explícito el sentido del programa FPB<sup>2</sup>, destinado a aquellos estudiantes que “no tienen cabida” en otros ámbitos:

*En estas dos clases los trabajos centraron su interés en conocer las percepciones y opiniones de los alumnos en el taller de práctica. Les cuento que en estas cuatro semanas han entrado estudiantes de otras instituciones por mala conducta. Se sabe que el programa es un plan de contención en el departamento para integrarlos al ámbito laboral. Es de esperarse que entre ellos se generen conflictos, altercados, problemas de conducta. Hay que ser muy cuidadosos, más en estas semanas debido al contacto con herramientas.*

Las situaciones de violencia se ven como “esperables” y el rol de la institución en tanto contención promueve en los docentes estrategias para que el trabajo sea posible.

*El viernes dos de ellos con varillas de unos 50 cm se enfrentaron, estaban discutiendo con las varillas en las manos. De todas maneras la integración con varios docentes ayuda para poder contenerlos. Otra de las medidas que vamos a implementar con los profesores es que puedan desempeñar tareas de ayuda bajo la supervisión de un docente, para que poco a poco puedan ir introduciéndose en el contexto del aula.*

La violencia física y verbal es tema común en grupos categorizados como “vulnerables”, en instituciones ubicadas en barrios periféricos. La situación narrada por A corresponde a la UTU Corralón de San Marcos cuyo espacio físico es descrito así:

*era una escuela agraria desde su construcción, en el centro del terreno un galpón o corralón grande que le da nombre a la escuela y alrededor formando una L las aulas que están insertas en un campo son mini contenedores dispuestos en damero, como las tiendas militares de los castrum, la fortificación militar del Imperio Romano.*

En ese lugar con características de distribución espacial militar, se ubica la siguiente narración:

*La segunda actividad consistió en un trabajo práctico de campo: la realización de una calicata en el terreno ubicado detrás de la escuela. Esta excavación tuvo como finalidad observar directamente el perfil del suelo, es decir, su estructura a distintas profundidades...*

*Para llevar a cabo esta actividad utilizamos dos picos y dos palas de pozo. Organicé a los estudiantes en dos subgrupos para distribuir la tarea de manera equitativa y evitar el cansancio físico. Sin embargo, no preví el entusiasmo generalizado por participar en la excavación, lo que llevó a que muchos no respetaran los turnos asignados. La situación se descontroló rápidamente, derivando en discusiones e insultos entre los estudiantes. En un momento crítico, uno de ellos intentó agredir a otro con un pico. Ante este episodio de violencia, me vi obligada a interrumpir inmediatamente la actividad. Interviene hablando de forma calmada con el estudiante que sostenía el pico, logrando que me entregara la herramienta sin resistencia. Acto seguido, el alumno se retiró por su propia voluntad, como un estudiante mayor de 18 años, que toma sus propias decisiones, y se fue a su casa. De igual manera no me avisó.*

La docente continúa explicitando que se encontraba *prácticamente sola en la institución, sin educadora presente y con solo una adscripta: Esto hizo que la situación fuera aún más difícil de gestionar y que tuviera que suspender la actividad por razones de seguridad.*

La respuesta institucional fue la solicitud del registro en el cuaderno de observaciones:

*Observo al estudiante, lo retiro de clase y ellos proceden a retirarlo de la Institución si es mayor de edad y si es menor llamar a sus padres y contar lo sucedido. Los estudiantes de mayor nivel de agresividad son mayores de 18 años.*

En este contexto, la practicante hace un análisis, buscando modificar las prácticas:

*Esta situación me llevó a replantear la dinámica de las clases siguientes, incorporando actividades lúdicas y de trabajo en equipo, enfocadas no en la competencia, sino en la valoración del proceso individual y colectivo del aprendizaje y el respeto por los distintos ritmos de cada estudiante.*

Algunas preguntas surgen en torno a este texto: ¿Cómo se trabajó con el estudiante desde la institución? (es un estudiante mayor de edad) ¿Cómo actuar para no seguir excluyendo a los estudiantes de espacios de aprendizaje? ¿Alcanza con modificar los tipos de actividades? Kaplan y Sulca (2022) sostienen que es preciso “asumir que la escuela y los y las docentes, bajo ciertas condiciones, tienen el poder simbólico de desanudar origen y destino e incluir a los y las estudiantes subjetivamente de lo que objetivamente están excluidos “ ( p.179 ).

### **c) La educabilidad y la educatividad en contextos que seleccionan**

Las narrativas presentadas en su mayoría corresponden a practicantes que hacen su prácticas en zonas periféricas, en instituciones con poblaciones vulnerables que presentan vidas complejas. La selección en este caso es la no selección: arriban estudiantes que no tienen oportunidades en otros centros. La generación de espacios para estudiantes “problemáticos” parece alinearse con la idea de construcción de circuitos diferenciales de ciudadanía donde a cada uno se le pide que tolere al resto sin formar proyectos comunes (Siede, 2007, p.93).

La desazón del practicante aflora en estos relatos, no sólo por la naturaleza del problema sino también por el sentimiento de impotencia y frustración ante las dificultades. Es el caso de las narrativas de L, en particular la entrada 4:

*La clase de hoy fue un caos total. No salió nada como estaba planeado, y para ser sincera, me siento bastante triste y frustrada. Normalmente, organizo mis clases alrededor de temas que son importantes para el proyecto en el que estamos trabajando, abordado durante todo el año integrando a otras asignaturas. Lo complicado es que no tenemos computadoras en el salón y nuestro trabajo actual requiere un programa de representación 3D...*

*El problema es que cuando el aula está llena, la atención de los estudiantes se dispersa por completo, hay insultos, discusiones y hoy casi golpes. Casi nadie sigue las instrucciones propuestas para la actividad y el comportamiento se vuelve caótico. Hoy, después de muchas interrupciones y desórdenes, tuve que ir a la adscripción para explicar lo que estaba pasando e intentar buscar una solución con el adscrito. La verdad es que sólo unos pocos estudiantes muestran interés por el taller, y he intentado de todo para que el resto se involucre, pero sin mucho éxito.*

En el próximo fragmento vemos como hay una apuesta por parte de la practicante a una educación que dé oportunidades en contextos donde todo parece “ en contra” es posible. La educabilidad (Siede 2007) como el derecho del docente a confiar que el cambio es posible se lee en la reflexión de L.

*Así que aquí estoy ahora, pensando en nuevas estrategias para que los estudiantes participen y se expresen de forma adecuada en clase. Me ayuda expresarme por escrito y ordenar mis ideas, reflexionando sobre lo hecho y pensando en futuras estrategias. No va a ser fácil, pero tengo que encontrar una forma de mantener a*

*todos enfocados, trabajando juntos y sobre todo respetando unos a otros, competencias básicas trabajadas por todos los docentes del centro ( entrada 4 de narrativa de L)*

En las siguientes narrativas se lee la responsabilidad de definir propósitos y estrategias que el docente considera significativos y adecuados al contexto. Darle valor a lo que enseñamos es un derecho de los estudiantes. De esa forma, la educatividad es entendida como la emancipación a través del conocimiento (Siede, 2007); cuestión que se evidencia en los siguientes fragmentos:

*En estas zonas inciertas de la práctica, aunque la incertidumbre nos desafía, también nos invita a reflexionar sobre nuestra acción. Estas experiencias nos ayudan a planificar de manera más acertada en el futuro, teniendo en cuenta las características del grupo y priorizando metodologías participativas que permitan a los estudiantes no solo entender, sino también aplicar y reflexionar sobre los conocimientos adquiridos (Narrativa de A).*

*Innovar dentro de los márgenes: usar el currículo para hablar de problemas reales, transformar las evaluaciones en oportunidades de reflexión, y aprovechar los recursos disponibles (aunque sean escasos) para crear experiencias significativas. No es fácil. A veces siento que el piso líquido me tragará, pero otros días, cuando un estudiante comparte una idea brillante o un colega se suma a un proyecto, siento que la plataforma se solidifica, aunque sea un instante. Como escribió Freire, la educación es un acto de coraje. Y hoy, en este desequilibrio, el coraje se parece a seguir intentándolo (Narrativa de S).*

En la entrada 4 de la narrativa L se expresa:

*Lo que me motiva a concurrir a diario al centro es la esperanza y la convicción de que cada uno o algunos puedan progresar y tener metas de superarse, que vean que hay un mundo diferente más allá del que los rodea.*

Se evidencia la posición del practicante “empeñado” en proponer proyectos que si bien pueden no ser apreciados por los demás, se realizan desde la convicción de educar sin establecer de antemano el grado de avance; sin exclusiones.

Tomando estas reflexiones y más allá de la convicción de los practicantes es preciso preguntarse: ¿Cómo generar condiciones para un cambio si también somos producto de esta sociedad que excluye? Siede (2013) expresa que es posible si “incluimos nuestros propios procesos de aprendizaje, de revisión de creencias y hábitos heredados a veces sin crítica” (p. 11). En ese sentido, la formación docente y en particular el trabajo reflexivo en el curso de Didáctica puede colaborar a la habilitación de espacios donde el futuro docente explicita sus ideas, las someta a reflexión, las comparta con sus pares.

#### **d) La construcción dialógica de la personalidad moral**

Según Puig Rovira (1998) la educación moral supone la construcción de la personalidad, es decir el proceso donde cada sujeto se implica y adquiere “capacidades personales de juicio, comprensión y autorregulación que le permiten enfrentarse autónomamente a los conflictos de valor y a las controversias no resueltas que atraviesan la vida de las personas y de los grupo en las sociedades abiertas, plurales y democráticas “ (p. 112). Las narrativas se detienen en aspectos que trascienden “lo curricular” dando pistas de situaciones conflictivas que son abordadas por el practicante de diferente manera. El siguiente fragmento de la narrativa de C aborda algunas preocupaciones que surgen ya

sea a partir de lo institucional o desde el propio grupo al tiempo que muestra el agenciamiento de la practicante:

*El viernes siguiente a la Jornada de integración y a raíz de una “reglamentación” interna de funcionamiento; utilizamos la primera hora de clase conversando. La nueva reglamentación no permite novios en horario de clases y tampoco dentro del espacio Centro. De la Jornada hablaron poco, si bien la pasaron bien, para la mayoría lo mejor fue que no tuvieron clase. Conversamos sobre convivencia, respeto y surgió el tema del intento de suicidio de una compañera del año pasado, que ya no concurre al Centro. A raíz de la conversación sostenida, se pudo observar desconocimiento, liviandad acerca de la situación, hay temas que es necesario tratar, detenerse a pensar y sacar culpas.*

Oraisón (2005) afirma que la comunicación es el único medio válido de resolución de conflictos y producción de normas en una democracia. De esa manera se forma un sujeto con competencias ético- comunicativas, básicas en la formación de la nueva ciudadanía. En este relato además de la disposición al diálogo, la practicante apela a profesionales que pueden abordar situaciones complejas:

*Realmente considero que es necesario trabajar en temas que son trascendentales para la adolescencia, supongo que les resulta más difícil como individualidades, típicas de estos tiempos de realidades digitales o virtuales. Hay que trabajar la escucha y el apoyo entre pares. Sin olvidar la importancia que tenemos los Docentes; aunque con pocas herramientas, podemos escucharlos. Al lunes siguiente, se contactó al Coordinador de Enseñanza para poner en conocimiento sobre lo acontecido, no estaba al tanto. Va a consultar a la Psicóloga del Centro acerca de alguna posibilidad de realizar un taller donde se trabajen diferentes temas.*

Estos espacios habilitan el análisis de los problemas morales de manera personal y colectiva reconstruyendo el sentido de los valores. En este caso el contenido es ofrecido por el entorno (nuevo reglamento interno de la institución) y también a través de preocupaciones del grupo. Según Puig Rovira (1998), “un paso esencial en la construcción de la personalidad moral es contar con situaciones de controversia o de conflicto moral” (p. 113).

Por otra parte, en este relato y también en otros el practicante explícita no contar con *herramientas* para abordar las situaciones narradas. Podríamos preguntarnos: ¿los docentes debemos tener herramientas o brindar espacios para que los estudiantes las construyan? ¿Qué saberes son imprescindibles trabajar en la formación docente para que luego el practicante pueda afrontar situaciones como las narradas? Habilitar y sostener espacios de participación- diálogo que colaboren en la construcción de la ciudadanía se torna vital en estos tiempos. Siede (2013) en relación a la construcción dialógica de la personalidad moral sostiene que

*se trata de un espacio de convergencia de diferentes campos de conocimientos y la única certeza es que ninguna titulación alcanza para abordar todos los componentes y aspectos antes reseñados. Por el contrario, lo que este espacio curricular exige es capacitación específica y complementación formativa para los docentes, de modo de ampliar su mirada sobre la formación ciudadana. (p.11)*

### **Ideas finales**

En los relatos se describen situaciones conflictivas que dan cuenta de la ruptura de lazos sociales. En algunos casos se percibe la *exclusión de la exclusión*: planes que fueron

creados para contemplar poblaciones vulnerables, parecen no lograr los propósitos que le dan sentido. El agrupamiento de estudiantes “problemáticos” o que han sido expulsados de otros institutos corren el riesgo de ser estigmatizados, y de acuerdo a los relatos no logran sostenerse en estos espacios, produciéndose una nueva *expulsión*. ¿Cómo crear espacios de construcción de ciudadanía en situaciones complejas? ¿De qué manera fomentar el reconocimiento del otro como interlocutor válido a partir de situaciones de violencia física y simbólica (en algunos casos reafirmada desde la distribución espacial)?

En los textos presentados los practicantes describen su mirada ante situaciones dilemáticas inesperadas que los interpelan y obligan a tomar partido. Explicitar esas ideas a través de entradas al diario de formación y compartirlas con sus pares, colabora en el pensamiento colectivo de posibles caminos y opciones, haciendo visibles las ideas que subyacen a nuestras acciones. Sólo así- deconstruyendo lo que somos-podremos abonar a la creación de espacios para una educación emancipadora en aras de *edificar una vida que merezca la pena ser vivida y que produzca felicidad a quien la vive*<sup>3</sup>.

### Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Mora, S., & Luchetti, E. (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula (Vol. 1). Buenos Aires: Aique Educación.
- Gómez, Á. I. P. (2012). *Educarse en la era digital*. Ediciones Morata.
- Kaplan, K. y Sulca, E.(2022). Racismo y pueblos indígenas en Argentina. Retos para la micropolítica escolar. *InterNaciones.Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 9 (22)*
- Oraisón, M. M. (2005). Representaciones y prácticas de la ciudadanía: una lectura histórico-pedagógica del caso argentino. In *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI* (pp. 13-68). Octaedro.
- Puig Rovira, J. (1998). Construcción dialógica de la personalidad moral en AAVV. Educación, Valores y Democracia. Madrid, OEL.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schujman, A. G. (2017). Dimensiones del ser docente: filosofía, educación y tango. *Cap. Dimensión ética del ser docente. Buenos Aires FLACSO*.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Siede, I. (2013). Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía en el siglo XXI. *Revista Reseñas de enseñanza de la Historia*. Córdoba, APEHUN, N°11, octubre de 2013.
- 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.(2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro.
- Vezub, L. (2004, junio). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista IICE n 22, 3- 12*.

### Notas



<sup>1</sup> Arquitecta. Magister en Didáctica de la Educación Superior. Docente en la Carrera Maestro Técnico en Construcción en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (Montevideo, Uruguay). Coordinadora académica del departamento de Tecnologías de la Construcción (IDTT: Instituto de Disciplinas Técnicas y Tecnológicas). Doctoranda en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación, La Plata, Argentina). harriettcecilia@gmail.com

<sup>2</sup> El plan FPB o Formación Profesional Básica depende de la Dirección General de Educación Técnico Profesional - UTU creado en el año 2007 es una propuesta de Educación Media Básica con un componente de formación profesional. El egresado obtiene un título de Operario Práctico en el área elegida ( en este caso Construcción) y puede continuar sus estudios en el sistema educativo.

<sup>3</sup> Puig Rovira, 1998, p.112.