

De urdimbre y tramas: entretejiendo la formación docente

Warp and weft: interweaving teacher training

Ángel Gustavo Romero ¹

Educación/ artículo científico

Educación/ ensayo científico

Citar: Romero, A. (2022). De urdimbres y tramas: entretejiendo la formación docente. *Cuadernos Universitarios*, 15, pp. 67-82.

Recibido: octubre/2022

Aceptado: noviembre/2022

Resumen

La temática elegida para este ensayo se enmarca en el campo de la práctica profesional y las tramas de la formación docente que construyen y conviven en el proceso formativo de los egresados de la carrera Profesorado en Campo Disciplinar según Titulación de Base, de la Universidad Católica de Salta sede Jujuy.

Volver la mirada hacia las prácticas profesionales invita a preguntarnos por lo que escuchamos y aquello que habilita la palabra en cada situación de su recorrido; esta mirada es una mirada que no actúa en nombre propio, sino que promueve la construcción de un accionar colectivo en los espacios públicos, por lo que debe ser considerada multidimensional y situada.

La toma de conciencia sobre la trama que se construye en la formación docente, como también en su práctica, implica hacer evidentes las situaciones o episodios escolares vividos cotidianamente que dan cuenta de una realidad educativa con la que estamos comprometidos como docentes. Las instituciones (sociales/educativas) por las que transitamos serán las encargadas de resignificar, proponer y construir condiciones de acompañamiento y reflexión sobre lo que acontece en los procesos de las prácticas de los técnicos superiores en formación.

Palabras claves: urdimbre/tramas - formación docente - ciclo de complementación - subjetividad

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

Abstract

The subject chosen for this essay is framed in the field of professional practice and the plots of teacher training that build and coexist in the training process of the graduates of the Professorship in Disciplinary Field according to Base Degree, of the Catholic University of SaltaJujuy branch.

Turning our gaze towards professional practices invites us to ask ourselves about what we hear and what enables the word in each situation of its path; this gaze is a gaze that does not act in its own behalf, but rather promotes the construction of collective action in public spaces; therefore, it must be considered multidimensional and situated.

Awareness of the plot that is built in teacher training, as well as in its practice, implies making latent situations or school episodes experienced daily that account for an educational reality with which we are committed as teachers. The (social educational) institutions through which we pass will be in charge of re-signifying, proposing and building conditions of accompaniment and reflection on what happens in the processes of the practices of higher technicians in training.

Keywords: warp/plots - teacher training - complementation cycle - subjectivity

Introducción

Con la implementación —a partir del año 2006— de la Ley de Educación Nacional se plantea la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), siendo este el órgano nacional responsable de la generación y articulación de las políticas relativas a la formación docente inicial y continua de los docentes, con el propósito fundamental de que esta formación responda a las aspiraciones y necesidades de la sociedad actual.

A partir de ello, el campo de la práctica profesional —Resolución n.º 24/07 del Consejo Federal de Educación (CFE)— fue cobrando relevancia en los diseños curriculares provinciales de la formación docente inicial, no como campo aislado sino en complementariedad con los campos de formación general y el campo de la formación específica. Dicha norma está dirigida principalmente a los institutos de educación superior de las provincias, pero invita a las universidades que dicten carreras de formación docente a ajustar sus propuestas curriculares formativas a la norma.

La relevancia de la temática remite a comprender las diversas dinámicas intervinientes en el campo de la práctica profesional en la formación de profesores, ya que tiene características particulares que supone establecer un diálogo entre dos lógicas diferentes: la de los campos disciplinares de las diferentes titulaciones y la del campo de la enseñanza.

La Resolución n.º 24/07 del Consejo Federal de Educación expresa reiteradamente que la nueva mirada sobre la práctica profesional apunta a la superación de enfoques verticalistas y aplicativos, donde las prácticas docentes tenían lugar solo al final de la carrera (Ministerio de Educación de la Nación, 2007, p. 17). Mirada que apunta a que el docente en formación desarrolle una experiencia de la vida escolar a lo largo de su formación, que apunte al conocimiento y la reflexión para la formación (Ministerio de Educación de la Nación, 2007, p. 20).

Es en este marco que este artículo —a partir de referentes teóricos— pone en juego dos conceptos que son interdependientes; uno de ellos, la *urdimbre*, entendida como los hilos, y

que refiere a las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas, ambientales e institucionales; mientras que el segundo, las *trama*, refiere a las condiciones subjetivas: tiempo/espacio, lo simbólico/lo imaginario, la corporeidad, huellas; marcas que conllevan una reconstrucción de la subjetividad, que guían las acciones hacia una práctica cultural que es asumida individualmente y construida en colectivo.

Desenmarañar la trama de significación que se construye tanto en la formación docente como en la práctica profesional implica hacer evidente las situaciones o episodios vividos cotidianamente que dan cuenta de una realidad con la que estamos comprometidos. Consideramos a la formación como camino, trayecto, o transformación; esto permite no solo la reconstrucción de nuestra subjetividad sino también pensarla en relación con otros, a través de diversas mediaciones que se dan en el interjuego del análisis y la reflexión, que permiten reconocer sus huellas y marcas en la construcción realizada del proceso formativo.

Para finalizar, la trama debe ser una construcción permanente que permita la incorporación de los sujetos, tanto en su lectura como en su acción. En relación con esto, abordaremos en una primera parte una revisión en diferentes campos u autores sobre el concepto de trama-urdimbre, luego un planteo de la formación docente en el ciclo de complementación curricular y para finalizar una primera reflexión sobre qué entendemos por trama.

Reconstrucción del concepto de trama

Iniciar el recorrido de la construcción de la trama nos lleva a recuperar el oficio de los artesanos textiles. Los telares son máquinas utilizadas para tejer, donde se colocan hilos paralelos llamados urdimbre, que son sujeta-

dos en los extremos para tensarlos. Los hilos base, sobre los cuales se teje, son la urdimbre. Se colocan de manera vertical. Los hilos con los que se teje (colocados de manera horizontal) se denominan “trama”, siendo el tejido un proceso por el cual se va pasando la urdimbre por arriba y debajo de la trama, cruzándola.

El diccionario de la Real Academia Española (RAE) se refiere a la trama como “un conjunto de hilos que, cruzados con la urdimbre, forman una tela”. Urdimbre es el conjunto de hilos situados longitudinalmente que reposa, tensado sobre el telar, esperando la llegada de la trama que se irá entretejiendo; es decir, ambos conceptos —urdimbre y trama— serán considerados como complementarios, que se necesitan para existir y hacer, construir algo, de la ligazón entre las partes de un asunto u otra cosa.

Entonces, la trama será entendida como el entrecruzamiento de hilos, de líneas, que forman un *microtejido*, que se construye a partir de las interacciones de los sujetos en formación, en niveles conscientes e inconscientes. Por eso es que en las artesanías se encuentran una variedad de productos creados dependiendo del tejido, los colores y las materias primas que se utilicen.

A partir de lo expresado, podemos recuperar desde diversos campos disciplinares el abordaje de la conceptualización de trama. En *primer lugar*, desde la perspectiva de la antropología, Rosato (2012) —releyendo las obras de Geertz— menciona que la noción de trama le permite asociarlo con la cultura, ya que esta es producto de los seres sociales que actuando dan sentido a su propia realidad. Para ello retoma las expresiones de Weber, quien considera que “el hombre es un animal inserto en tramas de significaciones que él mismo ha tejido” y define “cultura” como esa urdimbre de tramas de significación. Asimismo, se refiere al con-

cepto de trama “como un tejido, una red, de significaciones” (Rosato, 2012, p. 9).

La autora señala que el enfoque etnográfico es el modo en que debe ser estudiada una trama, que consiste en la búsqueda de significaciones a través de la interpretación, siendo “la descripción densa” la herramienta que permite el trabajo que establece la significación que determinadas acciones tienen para sus actores. En la descripción densa deben tenerse en cuenta tres características principales: a) *interpretar*, entendido como la lectura de lo que sucede y el desentrañamiento de lo que significa, preguntándose por el sentido y el valor de lo que sucede y de lo que se dice; b) *rescatar lo dicho*, que se refiere a fijar lo dicho en el discurso, documentándolo y dejándolo escrito para volver a ser consultado, es decir, a “interpretar interpretaciones”; c) la descripción densa es *microscópica*, ya que se detiene en cuestiones cotidianas, particulares, que tienen carácter circunstanciado y específico, es detallista.

El aporte que nos realiza esta mirada antropológica nos permite retomar las dimensiones del sujeto desde sus prácticas y desde las tramas en la que se encuentra inmerso; si bien dichas significaciones son singulares, estas se encuadran en tramas más amplias en las que se inscriben. Con la mirada construida se intenta recuperar —desde los relatos— lo que los egresados tejen en su experiencia educativa sin desconocer las condiciones sociales, políticas, e institucionales que van estructurando al sujeto de formación en su modo de hacer, movilizarse, sentir y pensar.

La *segunda perspectiva*, desde las ciencias de la comunicación, es la de Vizer (2006), quien expresa que en las ciencias sociales es útil el uso de términos teóricos como “metáfora”. La trama como metáfora puede considerarse como un método de indagación, en tanto “tramas estructurales” que condicionan nuestras posibi-

lidades y movimientos, recursos y alternativas de acción; la trama también puede concebirse como “construcción simbólica de sentido” en cuanto al modo de posicionarnos como observadores o implicados como actores.

La trama es sobre todo la construcción de una red de sentido, y se manifiesta en relatos, en acciones, en conversaciones, en palabras y en imágenes (Vizer, 2006, p. 189), no es otra cosa que la construcción y reconstrucción permanente de las relaciones entramadas del mundo de la vida. El autor plantea que con la metáfora se puede construir un puente de articulación conceptual, “ya que se va entretejiendo en una red de relaciones tanto lógicas como semánticas con otros términos” (p. 71).

Vizer (2006) propone cinco dominios/dimensiones de la realidad que se da en un plano espacial y temporal de las tramas, a saber: a) dimensión cultural, b) dominio del sujeto, c) dominio físiconatural, d) dimensión tecnológica, e) dominio trascendental. En la misma línea, el autor sostiene que el individuo articula las diversas dimensiones en las redes sociales en las que se inserta, en una trama de sentido, en un escenario temporal en el cual ocupa el centro de la escena, pero donde siempre está la presencia del otro, de los otros.

Desde la perspectiva comunicacional, se destaca al tiempo/espacio como el gran tejedor, donde el microtejido que construimos se da a partir de tramas, redes, y narraciones que se construyen cotidianamente, es decir, desde los distintos contextos institucionales, históricos y sociales que inciden en el estudiante. El “estar ahí”, donde las tramas sociales se tejen en la comunidad.

La *tercera perspectiva* la propone Matoso (1996) desde el campo psicoterapéutico, en especial desde un abordaje corporal dramático. El trabajo corporal tiene que ver con la vivencia de estructuración y desestructuración de la ima-

gen corporal, y que no puede permanecer ajeno a la presencia del otro, expresa que en el objeto de trabajo (cuerpo) se entrecruzan piezas de un rompecabezas complejo, las historias corporales de los otros junto con la propia historia.

La autora entiende por trama al territorio-cuerpo que conforma una unidad que posibilite la consolidación de la corporalidad, como un entramado donde se van relevando los hilos, los nudos, las formas, los límites. El abordaje metodológico parte desde el mapa fantasmático corporal, entendiéndose este como la representación que cada uno hace de su cuerpo al tener como referencia una superficie territorial real e imaginaria. Al decir “fantasmático” se refiere a qué el cuerpomapa revela, cabalga entre la materialidad corporal, anatómica, biológica, y las fantasías que reposan en él.

Desde el trabajo corporal, Matoso (1996) expresa

... pensar el cuerpo como territorio susceptible de relevarse y representarse en un mapa que revela y oculta nuestra historia y que tiene grabadas las huellas en cada zona no es más que una modalidad de aproximarnos a la temática de la vida y muerte desde un recorrido que profundiza en el cuerpo. (Matoso, 1996, p. 45).

La relación territorio y cuerpo es estrecha, ambos van trazando una trama íntima, conformando una unidad que posibilita la consolidación de la corporeidad.

Cuando hablamos de cuerpo, ello nos permite considerar a la persona misma en un concepto de ser humano integrado como totalidad, que manifiesta su “ser mismo” por medio de sus modos de sentirse, de conocerse y desconocerse, de moverse, de estar, de expresarse. Pensar el cuerpo como una totalidad nos lleva a reflexionar en este espacio donde con-

fluyen e interactúan cantidad de inhibiciones, estereotipos, autocensuras, modismos u otros aspectos que van condicionando y moldeando desde afuera y desde adentro los distintos modos de ser y de actuar que poseemos; es por eso que podemos hablar de una unidad corporal: cuerpopresencia.

En la *cuarta perspectiva*, Guerra (2008) retoma los aportes de Ricoeur en *Tiempo y narración*, y busca mostrar a la obra musical como modalidad de narración a partir de una aproximación a los conceptos de trama y ritmo. Define el concepto de trama como la síntesis temporal de lo heterogéneo, “es la mediadora entre acontecimientos o incidentes individuales y una historia tomada como un todo, entre factores heterogéneos que integran juntos en términos de concordancia y discordancia y entre sus caracteres temporales propios en términos de sucesión y configuración en un todo” (p. 46).

El autor va relacionando la trama musical con la trama literaria, de allí surge el interrogante “¿existe algún elemento de la música o de la teoría musical que corresponda más o menos con esta noción de trama musical?”. Considera que dicho elemento es el ritmo musical, por lo que adhiere al planteo de Acaoui, quien lo define (al ritmo musical) como “la distribución ordenada de la energía —que a su vez define como resultante sintética de las fuerzas de los distintos parámetros del sonido y figuras del discurso— en el tiempo” (Acaoui como se cita en Guerra, 2008, p. 55).

Finaliza el texto indicando que la experiencia de la escucha musical resulta ser así la instancia en la que se refigura la trama, la “gran línea”, el “gran ritmo” configurado por el compositor. “La trama (ritmo) musical en tanto síntesis temporal de la heterogeneidad sonora implica una elaboración creativa de diferentes temporalidades, de modo análogo a la narración literaria.” (Guerra, 2008, p. 60).

Se intenta que cada sujeto elabore su propio texto mediante el dominio de su cuerpo, como lenguaje que incluye gestos, posturas, miradas y expresiones de diversos tipos, mejorando el uso de las habilidades comunicativas. Para entender su utilidad es necesario concebir que el cuerpo actúa como una unidad de diversos sistemas, en donde se reúne el aspecto sensoriomotriz, el cognitivo y el afectivo; a su vez, el cuerpo es un sistema abierto que interactúa con el medio que lo rodea y lo impulsa a ejecutar respuestas adecuadas, utiliza esta unidad y la desarrolla mediante métodos que facilitan la exteriorización de sentimientos, sensaciones e ideas.

En la *quinta perspectiva* retomamos a Souto (1996) quien adhiere al paradigma de la complejidad de Morín, considerando a la trama, a primera vista, como un entretejido de constituyentes heterogéneos, inseparablemente asociados; a segunda vista, como tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, y determinaciones que constituyen nuestro mundo.

Souto menciona que “la trama en la investigación se teje entre los hilos ya anudados en la institución y otros nuevos que el sujeto que investiga aporta desde la visión, el enfoque, el interés y el deseo de conocer que la misma trama suscita” (p. 78). O también como hilos que tejen tramas en un proceso de vida personal y en un proceso de investigación institucional, son diversos procesos que se entretejen, se involucran (Souto, 1996, p. 114).

Estas tramas se plantean desde lo funcional, lo simbólico y lo imaginario, se reconstruye una trama supuestamente dada a partir de la construcción de otra, en donde la implicación es necesaria. El enfoque mutirreferencial se constituye como aquello que propone una lectura plural de sus objetos, proponiendo una articulación de lenguajes diversos (referentes teóricos) y conservando la heterogeneidad con el fin de encontrar nuevas significaciones.

Retomando los aportes de los diversos autores, entendemos por *urdimbre* a los hilos que se refieren a las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas e institucionales, mientras que las tramas se refieren a las condiciones subjetivo/personales: tiempo/espacio, lo simbólico/lo imaginario, la corporeidad, huellas, marcas. Por eso, mirar una trayectoria supone sostener una mirada múltiple: el sujeto habla a su manera a lo largo de su recorrido educativo y formativo, e incluso de vida, de la organización formativa, y esta no hace más que decir en su cotidianidad, de distintos modos, quiénes son los sujetos que educa o forma.

Matoso (1996) quien parafrasea a Leclaire, sostiene que el cuerpo es la trama de un tejido, que está construido por hilos, nudos, por los espacios y vacíos en tanto el texto está tejido; es decir, considera la trama/cuerpo como un todo (anatómica, biológica y psicológicamente). La trayectoria desde el plano institucional requiere de determinadas condiciones para que el estudiante en formación la construya, la transite, en un movimiento de andar y desandar por momentos el mismo camino, según los sucesos que el proceso formativo lo requiera.

Dicha construcción —que el sujeto realiza— invita a preguntarnos por lo que escuchamos y aquello que habilita la palabra en cada situación de su recorrido; esta mirada es una mirada que no actúa en nombre propio, sino que promueve un accionar colectivo en los espacios públicos, por lo que debe ser considerada multidimensional y situada.

En el entretejido que los sujetos (egresados) atraviesan y hacen cuerpo en la formación docente, nos interesa entrecruzar aquellos hilos que se han desarrollado con anterioridad e hilvanar algunas nuevas hebras en relación con el sujeto.

Por ello, se adhiere al planteo de Sinisi (2013), quien expresa que todo sujeto se en-

cuentra en tramas o configuraciones culturales producidas, reproducidas y apropiadas en el marco de las relaciones sociales. Esto es, reconstruir sus prácticas cotidianas, “lo real”, y los sentidos que construyen sus protagonistas en la cotidianidad, donde los sucesos pequeños interactúan con otros sucesos más complejos, amplios.

Hoy es necesario encontrar lo inédito, hacer la diferencia en el volver a mirar lo ya sabido, escuchar y decir lo que se dijo; pero no quedar capturado en lo natural y lo obvio, sino ver lo no visto, es decir, repensar nuestras prácticas habitando el encuentro con el otro. Y con el relato se nos permite la posibilidad de narrar lo vivido y, al mismo tiempo, la imposibilidad de narrarlo todo; entre un decir posible y el imposible decir aparece la intención, de quien narra, de presentarse ante otro que participa del proceso mismo de construcción del relato.

La formación docente en el ciclo de complementación curricular

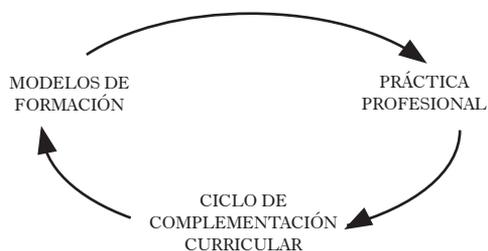
Pensar la formación docente no debe ser accidental y espontáneo, los problemas que emergen en los procesos de formación son resultantes de los modos específicos de producción, distribución y consumo de los conocimientos en nuestro país; estos modos se encuentran institucionalizados e incorporados en los sujetos y sus prácticas.

Bedacarratx (2009) —retomando los aportes de Ferry (1997)— propone la formación desde una doble acepción: a) la formación como institución social, y b) la formación como dinámica de un desarrollo profesional. La primera plantea que la formación se instaure en un mundo en constante cambio, presentándose así como un dispositi-

vo al que el sujeto recurre para ser reconocido social y profesionalmente (p. 152); entonces la significación hegemónica de la formación se concretiza en dispositivos centrados en la administración de aquellas herramientas teóricas y metodológicas que autorizan para el ejercicio de una práctica profesional, pretendiendo que dichas herramientas le sirvan al sujeto para transformarse y estar en condiciones de adaptarse a los cambios constantes de la sociedad.

En este sentido, Souto (como se cita en Branda, 2018) propone dos maneras de abordar la formación docente: por un lado, desde su organización interna, “la formación es un conjunto de acciones organizadas” (Souto como se cita en Branda, 2018, p. 25), que permite a los practicantes o docentes relacionarse con saberes, desarrollar habilidades y promover actitudes que luego se transformen en competencias; por otro lado, desde el sujeto, “la formación es un conjunto inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso de transformaciones” (Branda como se cita en Souto, 2011, p. 25) y es el sujeto de manera activa y temporal quien le va dando forma, tiene una dinámica personal y permanente que el sujeto le asigna en el correr de su trayectoria y lo va transformando.

En el siguiente gráfico sintetizamos la interrelación planteada entre la formación docente, la práctica profesional y su impacto en la carrera que se aborda:



Siguiendo las fechas podemos observar tres modos de conceptualización sobre la formación docente que fueron impregnando a las instituciones formadoras, sus sujetos y sus prácticas. Al respecto, Gorodokín (2005) plantea que el concepto de “formación” implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, y que apunta simultáneamente sobre el saberhacer, el saber-obrar y el saber-pensar. Esta perspectiva refiere a la relación del saber con la práctica y la toma en cuenta de las transformaciones, las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en diversos planos: cognoscitivos, afectivos y sociales; orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación.

Por su parte, Davini (2015) sostiene que por mucho tiempo la formación inicial del docente ha sido interpretada por algunos como “una empresa de bajo impacto”. La autora asevera que las tradiciones en la docencia y en la formación docente siguen inscriptas en prácticas que “(...) sustentan un discurso prescriptivo acerca de lo que el docente ‘debe ser’”.

Por otro lado, para Achilli (1986) la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes, en el que la práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo, y como apropiación del oficio de docente; esto es, cómo iniciarse, perfeccionarse o actualizarse en la práctica de enseñar.

Desde las perspectivas planteadas, la formación docente no siempre ha recibido atención especial, dado que, por lo general se refiere a los diversos paradigmas; pero centrarse en el docente como sujeto activo del aprendizaje ha sido poco atendido. Romano (2009) expresa que, a pesar de

que el discurso de los nuevos paradigmas aporta una visión de formación que considera lo interno del sujeto y las interacciones sociales, choca con unas prácticas de formación docente que someten los cuerpos al disciplinamiento.

Mirar desde la perspectiva del sujeto como transformador de realidades es una manera de recrear la situación y poner a prueba la experticia en la que se tiene en cuenta lo que el sujeto hace, cómo lo hace y el sentido que le da. De esta manera, quien se está formando puede “probarse como sujeto que conoce, se conoce, reconocer su competencia, trabajar sobre el sentido, los valores, ser reconocido por los otros” (Souto, 2011, p. 32).

La mirada de la formación docente construida hasta aquí intenta también recuperar los aportes de Davini (1995), al señalar tres tradiciones en la formación docente: la normalizadoradisciplinaria, la academicista y la tecnicista.

El primer modelo —normalizadoradisciplinario— significó una impronta fundacional que todavía sigue vigente en la actualidad y se determinó como el ideal regulatorio en el sistema educativo; el segundo modelo —academicista— atribuyó cada vez más peso a las disciplinas y a la investigación científica, la regla general era que cuanto más se aproximará uno a las ciencias básicas, más alto resultaba ser su estatus académico; este enfoque tuvo mayor presencia en la formación del profesorado para el nivel secundario. En el tercer modelo —tecnicista— la enseñanza resultaba efectiva en la medida en que los docentes desarrollaran habilidades para la aplicación de medios y técnicas estandarizados; bajo este modelo los docentes sintieron que se jerarquizaba su labor con la incorporación de una gran cantidad de técnicas para la acción.

Nievas Chávez y Martínez Chacón (2016) retoman la clasificación realizada por Delgado (2013) quien identifica por lo menos cuatro enfoques en la formación:

- *Paradigma conductista*: la formación se concibe como entrenamiento y repetición.

- *Paradigma tradicional de oficio*: considera al profesor como una persona que domina la técnica y el arte. Puede desempeñarse sin ningún entrenamiento previo.

- *Paradigma personalista o humanista*: enfatiza en la cualidad del docente como persona, implica el autoconcepto, diálogo y comunicación entre sujetos.

- *Paradigma indagador, reflexivo o crítico*: la formación se realiza desde una perspectiva de investigación y de reflexión sobre la práctica. Formar al profesor con capacidades reflexivas, con un sistema de resolución de problemas para examinar conflictos y tomar decisiones adecuadas.

Estos modelos/perspectivas nos van mostrando cómo los modelos mencionados impactaron en el sistema formador de formadores y, por ende, en las diversas realidades aúlicas. A partir de ello se intenta avanzar un paso más adelante, lo que supone un trabajo del sujeto sobre sí mismo, una acción reflexiva que lo lleve a analizar su propia experiencia y lo que esta le provoca internamente; es decir, que estará atravesado por la biografía del sujeto en formación. Repensar la formación docente en el ciclo de complementación curricular implica considerar a la formación como una trama de procesos constitutivos de la subjetividad, donde los tiempos históricos y los tiempos subjetivos dan cuenta de la puesta en juego de tradiciones y de las transmisiones de saber y experiencias.

¿Cómo pensar la formación docente en los sujetos con titulación de base?

Responder a este interrogante nos lleva a adoptar la conceptualización de la formación docente como la “dinámica de un desarrollo

profesional”, en la que el sujeto es el protagonista del trabajo de “ponerse en forma”: de encontrar formas que le permitan afrontar las tareas y situaciones propias de un oficio, profesión o trabajo (Ferry, 1997) y hacerlo a partir del retorno sobre sí mismo mediante la acción (Filloux, 1996).

La formación docente, como práctica social, se inserta entre la educación y la sociedad, entre sujetos mediatizados por el conocimiento —considerado este como producción social— y el objeto de enseñanza en la formación de formadores que es, precisamente, el conocimiento del oficio del docente. Al respecto, Souto (2016) se refiere a cómo una dinámica de transformación en el sujeto docente, cómo esa búsqueda de nuevas formas para cumplir con ciertas tareas para actuar la profesión, se sigue aprendiendo durante la práctica del oficio, aunque la formación inicial es la que provee los cimientos de la acción.

Además, sostiene que nunca dejamos de formarnos: “(...) formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez que transformar esa realidad y en el transcurso de la formación, volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar” (Souto, 2016, p. 19).

En este sentido, Vaillant y Marcelo (2015) expresan que la formación es un proceso complejo y diverso, e incorporan a dicho concepto “una dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso entender frente a otras concepciones técnicas” (p. 18); en otras palabras, es la interrelación entre personas la que promueve contextos de aprendizajes que van facilitando el desarrollo complejo de los individuos que forman y se forman. Aguirre (2017) considera la formación como un camino de construcción de la propia trayectoria profesional a lo largo de la vida, para encon-

trarse en mejores condiciones para afrontar las funciones y tareas propias de la profesión, al mismo tiempo que para construir la identidad profesional.

En este contexto, la universidad enfrenta nuevos horizontes de incertidumbre debido a los desafíos que presentan la globalización de la economía y la internacionalización de las políticas universitarias. El ciclo del Profesorado en Campo Disciplinar según Titulación de Base pertenece al ciclo de complementación curricular, es una carrera de dos años de duración que exige condiciones especiales de ingreso destinadas mayormente a postulantes con título “terciario” o de pregrado.

Esta propuesta formativa, según Resolución n.º 969-ME-11, asume la tarea de completar la formación específica que recibieron los profesionales técnicos superiores mediante el cursado de asignaturas del campo de la formación general y del *campo de formación de la práctica*. Tiene la finalidad de proveer a los profesionales que ejercen la docencia de una formación sólida en materia pedagógicodidáctica.

Cabe aclarar que dicho profesorado no modifica los alcances del título de base en cuanto a su campo de desempeño, sino que le suma incumbencia docente. La concurrencia según titulación de base significa que luego el órgano competente determinará la incumbencia del título de base del graduado de esta formación, es decir, las asignaturas en las que puede dictar clases en relación con las normativas jurisdiccionales.

El plan de estudio responde a un modelo tubular, siendo su característica el modo lineal en el recorrido, con una sola direccionalidad y única puerta de acceso y egreso. Dicho modelo implica que los estudiantes de la carrera mencionada ingresan juntos y cursan las diversas materias correspondientes a cada cuatrimestre (la secuencia de las materias suele estar pauta-

da al establecer un orden que es difícil alterar y, luego de cursar, y de aprobar todas las materias, se gradúan y obtienen el título “profesor en (campo disciplinar según titulación de base)”.

Lucarelli y Calvo (2019) expresan que la formación que certifica el título del ciclo está destinada a completar y complementar la formación obtenida con anterioridad y, generalmente, constituye una respuesta a una demanda social por mayores niveles de formación en determinadas áreas disciplinarias y en diversos campos de desempeño profesional.

En el encuadre descripto, la práctica representa el hacer; pero no hay hacer sin pensar, ya que es el resultado de sujetos que involucran su pensamiento, su valoración y sus imágenes sobre la realidad. Davini (2015) sostiene que la práctica constituye una realidad compleja, y que es multidimensional ya que la atraviesan lo social, lo político, lo personal y lo curricular. Hay universos de práctica con tradiciones y modalidades propias; no puede ser analizada desde una sola perspectiva sino multirreferencialmente, entendiéndose como el trabajo de reconstrucción de significados de una práctica de formación o de enseñanza y de construcción de nuevos sentidos desde un sujeto que toma el lugar de analista (Souto, 2016, p. 179).

En conclusión, el proceso educativo configura la cultura, sintetiza las exigencias sociales y laborales, los cambios del desarrollo tecnológico, la sociedad a la que responde y el tipo de educación que ella traza como política. En este proceso, la función del docente no se reduce a reproducir la cultura y sus componentes, sino que implica procesos de asimilación, construcción, reconstrucción y mejora de la actividad, fruto de las interacciones de las personas, la sociedad y la historia.

Entendemos la formación como un proceso dinámico y constante, en el cual el futuro docente y el que ya está en servicio se van

impregnando de teorías científicas y saberes prácticos que van moldeando, y que les sirven de andamiaje para su profesión. Sanjurjo (2009) indica que este proceso se da a lo largo de distintos trayectos: la biografía escolar, los procesos de socialización profesional y el posterior desarrollo profesional.

Por ello, consideramos a la formación como camino, trayecto, o transformación, que permitirá no solo reconstruir nuestra subjetividad sino también pensarla en relación con otros, a través de diversas mediaciones. Feixas (2004) expresa que “las personas se inician en una profesión con una serie de percepciones, sentimientos, predisposición determinada, cierto grado de experiencia y formación (...), todo ello influye en sus actitudes, expectativas y oportunidades futuras” (p. 32).

Entonces ¿de qué hablamos cuando hablamos de trama de significación en la formación docente?

A modo de primeras reflexiones finales, podemos considerar a la urdimbre y la trama como procesos interdependientes para la construcción de un entretejido, una red que se construye con los diversos hilos —véanse los aportes de Vizer (2006) y Feixas (2004)— que se cruzan, entrecruzan, los vacíos, los nudos que van construyendo un microtejido.

Dicho microtejido implica al sujeto (cuerpo) un mirar desde adentro en los modos en que los egresados resignifican su habitar en la escuela, en la cotidianidad; esta mirada se construye a partir de las experiencias de los propios sujetos, siempre en interacción con otros, no de manera aislada; ya que los procesos de construcción generan nuevos modelos de pensamiento que se traducen en el hacer, el sentir, el decir y el actuar de los sujetos.

En ese encuadre, la urdimbre y la trama dan sentido y significado a la propia realidad, *construyen o reconstruyen los modos en que los hilos le permiten al sujeto reconocerse como persona*, alguien diferente del otro que lo rodea y del cual puede diferenciarse.

Desenmarañar la trama de significación que se construye tanto en la formación docente como en la práctica profesional implica hacer evidente las situaciones o episodios vividos de manera cotidiana que dan cuenta de una realidad con la que estamos comprometidos. Dicha construcción da cuenta de los diversos hilos que intervienen en la construcción de la trama en la cotidianidad del sujeto; estos hilos no se dan de manera aislada y de la misma forma, sino que interactúan permanentemente y de modo distinto. Implica borrar las fronteras entre lo que sabemos, lo que conocemos y lo que somos, para enfrentar los desafíos en diversos escenarios y contextos; ya que apunta hacia la comprensión del sujeto no como realidad aislada sino vinculada con el mundo (Torneró, 2008).

Con relación al sujeto de la formación, Souto (2016) señala que es un adulto joven con un proyecto profesional a realizar o un adulto en pleno ejercicio de sus derechos y obligaciones sociales con un proyecto profesional en realización (p. 208). En la misma sintonía, Feixas (2004) plantea que el desarrollo del profesor es un proceso individual, cada uno sigue su propio ritmo, por lo tanto, no podemos pensar en un colectivo de profesores como un colectivo homogéneo, sino que existen diferentes niveles de madurez personal y profesional (p. 33).

Por su parte, Urbano y Yuni (2009) expresan que la identidad personal supone la síntesis e integración de las autodefiniciones que el sujeto tiene de sí mismo. Es decir, “la forma en que el sujeto se define, se describe e interpreta en tanto ser único y particular (...) Se construye en el interjuego e interacción que se produce

entre el autoreconocimiento y el heteroreconocimiento” (p. 89) y donde se teje la dialéctica sujeto formado/formador/en formación.

Por lo expresado, la formación no puede ser pensada si no es en una relación con el otro. El sujeto se forma siempre en relación con otro, nunca aislado, y nunca se forma a sí mismo en términos excluyentes; “el concepto de intersubjetividad implica un trabajo en profundidad, un trabajo de comunicación profunda con el otro y con los otros donde se crea un espacio nuevo, donde pensar es posible, donde comunicarse es posible y donde tanto lo imaginario como lo simbólico, el desarrollo de los sujetos se hace posible” (Souto, 2009).

En esa intersubjetividad los sujetos son formados para actuar desde las lógicas del tiempo institucionalizado. Frigerio (1996) señala que las instituciones constituyen un nivel intermedio entre los territorios social e individual, parcelan a uno y al otro, de modo que no pueden existir instituciones fuera del campo social ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo. Tampoco pueden existir sujetos fuera de las instituciones; en ese sentido, estamos sujetos a ellas (p. 19).

Estas referencias permiten sostener que la vida de las instituciones se expresa a través de los múltiples grupos formales e informales que las conforman, las constituyen generando movimientos peculiares e inéditos. Existe una dialéctica entre los grupos y la institución, y es en ese “entre” donde se manifiestan tanto las burocratizaciones de los movimientos instituidos y la creatividad de los movimientos instituyentes.

Esos movimientos poseen las mismas diversas características, estructuras, y comportan un nivel material y un nivel simbólico. Este último será el que determine a los anteriores, ya que la significación que adquiere la institución para los diversos sujetos culturales dependerá del

universo del imaginario institucional que se instale. Para unos será el lugar que eternamente rechazarán, mientras que para otros será el lugar que positivamente valorarán.

Por eso, la institución desarrolla su propia lógica y una multiplicidad de sentidos articulados con la diversidad de funciones que adquiere para la sociedad y los individuos. Efectivamente, allí se satisfacen otras necesidades amén de las educativas, económicas, laborales, de acreditación, de asistencia, de contención psíquica, de poder, de prestigio (Garay, 2000, p. 48); es decir, un proceso de análisis que implica producir conocimiento, autoconocimiento institucional e individual, que dependerá de la economía libidinal del individuo y cómo se conjuga esta con las tramas que se instalan, lo cual no evita el dolor con el encuentro con un saber más verdadero.

En el acto formador, Urbano y Yuni (2009) expresan que se ponen en contacto los procesos de conformación de una identidad profesional con el trabajo de elaboración de una identidad personal, ya que se reelaboran los procesos de subjetivación que inscriben nuevos trazos en el de-venir de las subjetividades de los sujetos que interactúan en el espacio formativo.

La configuración de la trama no puede sincronizarse con el tiempo de la planificación, sino que debe hacerlo con la temporalidad de la acción. La trama debe ser una construcción permanente que permita la incorporación de los sujetos, tanto en su lectura como en su acción.

Junto con la materialización de la trama en un relato hilvanado y subjetivante coformado, los actores van interpretando y resignificando sus propias experiencias con relación al objeto de estudio, donde la interpretación que los sujetos van haciendo sobre los desafíos de la formación docente está íntimamente vinculada a su experiencia y trayectoria personal y profesional en el campo formador. Aguirre y Porta

(2019) señalan que reconstruir, resignificar y cristalizar los sentidos que los propios protagonistas le atribuyen a dichas experiencias y reflexionar en consecuencia tiene potencialidad metodológica y formativa. La polifonía de voces e instrumentos nos permitió inmiscuirnos en la compleja trama de significados que adquiere la formación docente y sus políticas en los relatos de los actores (p. 17).

Finalmente, se recupera al autor uruguayo Humberto Pegoraro quien en su tema musical *La belleza de la trama* expresa: “cuantos más hilos se tensan / más hermoso es el diseño (...) la belleza de la trama / le viene de lo complejo (...) hilvanando la utopía / con los hilos de sus sueños”. Con esto quiere manifestar que no hay una forma de ser docente sino *múltiples* posibilidades de serlo y de ejercer la profesión.

Vergara (2015) se refiere a la trama de la siguiente manera:

... organiza y une componentes tan heterogéneos como las circunstancias encontradas y no queridas, los agentes de las acciones y los que las sufren pasivamente, los encuentros casuales o deseados, las interacciones que sitúan a los actores en relaciones que van del conflicto a la colaboración, los medios más o menos ajustados a los fines y, finalmente, los resultados no queridos. La reunión de todos estos factores en una única historia hace de la trama una totalidad. (Ricoeur como se cita en Vergara, 2015, p. 11).

Ese microtejido se realiza a través de la transformación de nuestra mirada, de pasar de las certezas a la incertidumbre, o lo que García y Monti (2014) parafraseando a Nicastro (2006) expresan: hoy es necesario encontrar lo inédito, hacer la diferencia en el volver a mirar lo ya mirado, escuchar y decir lo que se dijo, pero no quedar capturado en lo natu-

ral y obvio, sino en ver lo no visto. Cuestionar nuestra práctica habilitando el encuentro con el otro y con la cultura, habilitar un tiempo y un espacio de circulación de la mirada, la palabra y la escucha (p. 9).

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario.
- Aguirre, J. E. (2017). Pliegues y despliegues de la formación docente. Entramando narración, complejidad, reflexión, y sentidos de la formación. *Revista de Educación*, 12(12), 189113.
- Aguirre, J., y Porta, L. (en./jun. 2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(29) 161181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Branda, S. (2018). *Enseñanza que dejan huellas: la biografía en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Rosario.
- Bedacarratx, V. (2009). *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional. Una mirada psicosocial a los procesos subjetivos que se juegan en los trayectos de práctica*. Editorial Biblos Tesis.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Vol. 1). Paidós.

- Diccionario de la Real Academia Española (RAE) (s.f). <https://www-rae-es.webpkg-cache.com/doc/-/s/www.rae.es/>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educare*, (33), 3159.
- Filloux, J. C. (1996). Intersubjetividad y formación. *Novedades Educativas*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la Formación. *Novedades Educativas*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa*. Santillana.
- García, A. y Monti, M. (2014). *Nuevas formas de habitar la escuela*. I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. Tandil. Argentina.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas*. [Cuaderno de posgrado]. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(5), 5.
- Guerra Rojas, C. (2009). Acerca de los conceptos de trama y ritmo: una aproximación desde Paul Ricoeur y otros autores. Adaptación del capítulo IV de la tesis doctoral *Tiempo histórico, tiempo litúrgico, tiempo musical: una escucha entre Paul Ricoeur y la misa de Chileña*. Universidad de Chile.
- Lucarelli, E. Á., y Calvo, G. R. (2019). Los ciclos de complementación curricular y la formación en investigación ¿nuevos problemas para la didáctica universitaria? *Revista de la Escuela de Ciencias De La Educación*, 2(13). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i13.381>
- Matoso, E. (1996). *El cuerpo, territorio escénico*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). Resolución del Consejo Federal de Educación n.º 24.
- (2011). Resolución n.º 969-ME-11.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones.
- Nieva Chaves, J. A. y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. [Seriada en línea]. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Pegoraro, H (2018). *La belleza de la trama*. <https://youtu.be/mCWxIx7MDTY>
- Rosato, A. M. (2012). El uso de la expresión “Trama Cultural” en la teoría interpretativa. *Centro de Documentación n.º 12*. www.fts.uner.edu.ar
- Sinisi, L (2013). Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psicoeducativas. En Elichiry, N. *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias*. Ed. Manantial. Pp. 49-66.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Souto, M. (1996). Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En Butelman, I. *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós. Capítulo 3, pp. 77125.
- (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini, R. y Negrin, M. (Comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Baudino. Pp. 23-48.
- (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.
- Tórner, A. (2008). El tiempo, la trama y la identidad del personaje a partir de la teoría

- de Paul Ricoeur. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, (24), 5179.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2009). Procesos Formativos: retornos de la experiencia intersubjetiva. En Yuni, J. (Comp.) *Formación docente: complejidad y ausencias*. Encuentro Grupo Editor.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente* (Vol. 134). Narcea Ediciones.
- Vergara, M. G. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 595-617.
- Vizer, E. A., y Martín-Barbero, J. (2006). La trama (in) visible de la vida social: comunicación, sentido y realidad. La Crujía.

Ángel Gustavo Romero

Doctorando en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (en etapa de trabajo de campo). Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica (UNC). Especialista en Docencia Universitaria (UNSA). Profesor en Ciencias de la Educación (UNJU). Docente en las carreras de grado: Ciencias de la Educación, Profesorado Universitario en Campo Disciplinar según

Titulación de Base, Licenciatura en Gestión Educativa (modalidad a distancia) y Formación Docente para Profesionales. Integrante de proyectos de investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJU).
agromero@fhycs.unju.edu.ar, aromero@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4389-6025>