

HILVANANDO LA TRAMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

ÁNGEL GUSTAVO ROMERO

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJU)-

Facultad de Educación (UCASAL)

<https://orcid.org/0000-0002-4389-6025>

Introducción

Con la sanción y la implementación de la Ley 26206 de Educación Nacional (en el año 2006) se plantea la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). A partir de entonces, este es el único 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 docente fue cobrando relevancia en los diseños curriculares provinciales de la formación docente inicial, no como campo aislado sino en complementariedad con los campos de la formación general y de la formación específica. La práctica profesional permite al futuro docente observar la realidad educativa en un contexto real, llevar sus conocimientos teóricos y reflexionar sobre sus propias experiencias en el aula.

Desenmarañar e hilvanar la trama de significación que se construye en la formación docente como práctica profesional implica poner de manifiesto situaciones o episodios vividos a diario, y que dan cuenta de una realidad con la que estamos comprometidos. Esto permite no solo la reconstrucción de nuestra subjetividad, sino también pensarla en relación con otros, a través de diversas mediaciones. La formación docente desde la práctica profesional cobra mayor fuerza formativa; pues un pasado no incorporado acríticamente, sino que da lugar a procesos de análisis y reflexión, permite reconocer sus huellas y marcas en la construcción del proceso formativo que se ha realizado.

La narración y la escritura de las experiencias vividas o pensadas en la formación docente —desde la propia biografía, esto es, la autobiografía— generan una huella epistémica que aporta materiales originales a la formación y a la actualización docente (Romero, 2017). Huella que conlleva una reflexión que habilita procesos donde el pensamiento, los sentimientos y las emociones que el relato oral y escrito provoca puedan constituirse en material a ser pensado, trabajado, elaborado; y así generar prácticas docentes transformadoras (Aguirre, 2017, p. 191).

Para finalizar, la trama debe ser una construcción permanente que permita la incorporación de los sujetos, tanto en su lectura como en su acción. La materialización de la trama en un relato de los actores, hilvanado y subjetivante, co-formado, hace que estos vayan interpretando y resignificando sus propias experiencias en relación con el 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.

Reconstrucción del concepto de urdimbre y 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 sujetados en los extremos para tensarlos. La urdimbre son los hilos base, sobre los cuales se teje, y se colocan verticalmente; 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 trama por arriba y debajo de la urdimbre, cruzándola.

El diccionario de la Real Academia Española (2022) define a la trama como a “un conjunto de hilos que, cruzados con la urdimbre, forman una tela”. Urdimbre es el conjunto de hilos situados longitudinalmente que, tensados sobre el telar, reposan esperando la llegada de la trama que se ira entretejiendo; es decir, ambos conceptos —urdimbre y trama— serán considerados como complementarios, que se necesitan para existir y hacer, construir algo resultante 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 productos diferentes dependiendo del tejido, los colores y las materias primas que se utilicen para su creación.

A partir de lo expresado, podemos recuperar la conceptualización de trama desde diversos campos disciplinares y autores como Rosato (2012), Vizer (2016), Matoso (1996), Guerra (2008) y Souto (1996). Sobre la base de estos autores entenderemos por *urdimbre* a los hilos que configuran las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas e institucionales, mientras que las tramas se refieren a las condiciones subjetivas/personales: tiempo/espacio, lo simbólico/lo imaginario, la corporeidad, las huellas, las marcas.

Esta profundización bibliográfica puede resumirse en el siguiente cuadro:

TABLA 1. TEMÁTICAS POR AUTOR

Autor	Conceptualización	Abordaje	Aportes
Rosato (2012) Antropología	Asociado con la cultura	Descripción densa	Dimensiones del sujeto desde sus prácticas.
Vizer (2006) Ciencias de la comunicación	Como metáfora	Dimensiones de la realidad	Construcción de una red de sentidos
Matoso (1996) Corporal dramático	Territorio/cuerpo	Mapa fantasmático de la realidad	Cuerpo como territorio
Guerra (2008) Aportes de Ricoeur	Sistema temporal de lo heterogéneo	Relaciona la trama desde el ritmo (musical)	El sujeto elabora su propio texto
Souto (1996) Psicología clínica	Entretejido de constituyente heterogéneo e inseparablemente asociado	Enfoque multirreferencial	Se construye desde lo funcional, simbólico e imaginario
Vizer (2006) Ciencias de la comunicación	Como metáfora	Dimensiones de la realidad	Construcción de una red de sentidos
Matoso (1996) Corporal dramático	Territorio/cuerpo	Mapa fantasmático de la realidad	Cuerpo como territorio

Fuente: elaboración propia.

La construcción que el sujeto realiza es un recorrido, e invita a preguntarnos por lo que escuchamos y por aquello que habilita la palabra en cada situación a lo largo de dicho 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.

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 cotidianeidad y de distintos modos quiénes son los sujetos que educa o forma.

La formación docente en el Ciclo de Complementación Curricular

Pensar la formación docente no debe ser accidental e ingenuo; 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, y estos modos se encuentran institucionalizados e incorporados en los sujetos y en 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 formación se instaura en un mundo en constante cambio, presentándose así como un dispositivo 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.

Por su parte, Branda (2018) propone que encontramos 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 Menghini y Negrin, 2011, 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” (Souto, como se cita en Menghini y Negrin, 2011, p. 25), y es el sujeto de manera activa y temporal quien le va dando forma, tiene una dinámica personal y permanente que él le asigna en el correr de su trayectoria y que lo va transformando.

Abordar los diversos modelos/perspectivas de la formación docente nos va mostrando cómo los modelos referidos impactaron en el sistema formador de formadores, y por ende en las diversas realidades áulicas. A partir de ello se intenta avanzar un paso más adelante, hacia lo que supone un trabajo del sujeto sobre sí mismo, una acción reflexiva que lo lleva a analizar su propia experiencia y lo que le provoca internamente; es decir que la formación docente estará atravesada 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.

Hilvanando experiencia y subjetividad en la práctica

Iniciamos este apartado con algunos interrogantes que intentaremos responder a medida que avancen las reflexiones y que van surgiendo en esta aventura del trabajo en lo biográfico-

narrativo: ¿qué puede una narrativa?, ¿qué se desprende de su trama?, ¿qué nos permite?, ¿quién/es habla/n? Lo narrativo entrama muchas veces prácticas de resistencias, de lucha, y de silenciamientos. En ella se recortan y atribuyen sentidos, se construyen silencios de acuerdo con intereses singulares y deseos actuales; todo ello nos interpela. Entonces, la narrativa es una forma de construir realidad, de apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos.

Delgado García (2018) destaca que en numerosas investigaciones —Goodson, 2004; Bolívar y Domingo, 2006; Oliveira et al., 2006; Cid-Sabucedo et al., 2009; Hernández et al., 2009; López de Maturana, 2010; Grangeiro Gondim, 2012; Muñiz Terra, 2012; González-Monteagudo y Ochoa-Palomo, 2014; Rubilar Donoso, 2015; Delgado-García y Boza-Carreño, 2016; Hipchen y Chansky, 2017; Passeggi, 2017— puede apreciarse la importancia que el método biográfico-narrativo cobra en la actualidad, hasta lograr integrarse en la dimensión cualitativa como diseño metodológico con entidad propia (p. 2).

La finalidad de lo biográfico-narrativo busca promover interconexiones entre las lecturas, las escrituras y la problematización de las prácticas formativas desde la perspectiva de la investigación, y en contextos de formación en el entorno académico. A su vez, permite revisitar la mirada que tenemos de las prácticas en la trama de la experiencia y de los múltiples entrecruzamientos de factores que se despliegan en ella.

Delgado García (2018), parafraseando a González Monteagudo (2008), expresa que el enfoque biográfico narrativo debe considerarse como:

... una práctica de investigación, formación e intervención, guiada por un objetivo innovador y emancipador, que pretende compaginar el trabajo individual del sujeto narrador de su vida con la dimensión colectiva propia de los seres humanos. En tanto que investigación, el objetivo consiste en la producción de conocimiento; en tanto que formación, la meta perseguida es contribuir a que los sujetos den sentido a su propia vida; en tanto que intervención, el fin consiste en contribuir a que las personas se impliquen en la acción social. (p. 210)

Estos procesos de construcción generan nuevos modelos de pensamiento que se traducen en el hacer, sentir, decir y actuar de los sujetos. Y es el relato el que permitirá realizar un recorrido de aquello que las prácticas producen en términos de experiencia, donde **lo importante no es tanto lo que dicen sino lo que dan a pensar**. Un pensar que por momentos invita a abandonar la literalidad de lo dicho y, por momentos, convoca a volver sobre los relatos para quedarse con las voces y las imágenes que figuran en la narración.

Así, Huber (2014) expresa que los relatos individuales se enredan y se auto(forman) unos a otros. De la misma manera, los relatos narrados (de familiares, de niños, de docentes) se enredan con, se moldean a partir de, y a veces moldean narrativas sociales, culturales, institucionales, lingüísticas y familiares (p. 53-54).

Por ello, pensar al sujeto es pensar la subjetividad y la formación como construcción de la subjetividad. Esa subjetividad es el vínculo peculiar y absolutamente individual que cada uno de nosotros como sujeto singular establece con el mundo. Y esa manera peculiar en la cual nos vinculamos con el mundo es una construcción de sujeto, y tanto la educación como la formación tienen un papel fundamental para esta construcción (Souto, como se cita en Yuni, 2009, p. 20); mientras que la experiencia es una manera especial de mirar los sucesos o situaciones, ya que puede ser dicha, pide ser dicha, en el sentido de que es algo significativo para quien la vive como algo nuevo. Contreras y Pérez de Lara (2013) expresan que la experiencia y la subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad (p. 25).

La subjetividad se construye y esta dinámica actúa re-elaborando permanentemente los trazos, las marcas, las memorias de encuentros previos; es decir, **el rostro de los otros en nosotros**. Los alumnos de las prácticas actúan en un mundo complejo y multifacético, que a la vez actúa sobre ellos; por eso han de rescatarse las miradas de ese mundo y de la futura labor profesional en esta etapa de formación.

Menghini (2016, p. 182) explica a la narratividad como aquello que puede ser narrado, pero siempre dependiendo del sujeto narrador, de sus posibilidades; cuestión que resulta ser la condición básica para que la narración sea posible. Volver la mirada hacia las prácticas invita a preguntarnos por lo que escuchamos y por 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.

Desde el plano metodológico, la consecución del relato narrativo va a tener como principal herramienta a la entrevista biográfica en profundidad. Esta se utiliza para canalizar la información a la que el investigador tiene acceso y, junto con el investigado, entrar así en contacto de forma sucesiva con el objeto de investigación.

En este sentido, es una técnica que demanda la interacción de al menos dos personas. En este tipo de entrevista el investigador cobra un papel secundario, pues se va a limitar a inducir la narración, a transcribirla y a “retocar el texto final”; siendo el investigado el protagonista de la narración de lo acontecido en su vida. Esto se convierte en un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido algunos de esos acontecimientos y experiencias.

Con relación al planteo anterior, Trueba (2020) se interroga: “¿mis entrevistadxs eran lxs que hablaban o era yo quien, utilizando sus palabras, expresaba lo que estas narrativas afectaron de mi propia biografía? (p. 373). Es decir que quien dirige la entrevista se ve afectado, interpelado también a sí mismo.

Entonces, podemos apreciar que la narrativa es una estructura de construcción de significados, ya que los sujetos piensan y dan sentido a la experiencia en una dimensión temporal de acuerdo con estructuras narrativas. El compromiso reflexivo con la práctica sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos, nos permite adoptar una postura crítica que puede contribuir a la elaboración de una explicación más completa de nuestras prácticas. Es fructífero porque amplía nuestra comprensión y provoca consecuencias de mejora (Branda, 2018, p. 77), que dan como resultado los procesos de transformación subjetiva propios de toda formación; una construcción a partir de las experiencias de los propios sujetos, siempre en interacción con otros, no de manera aislada.

La tarea de reconocer la influencia, las marcas, las huellas, los trazos o enseñanzas que otros hemos dejado en esos sujetos que hoy están por ser docentes solo parece posible en tanto ellos accedan y trabajen con su contenido biográfico vivido. Es decir, siempre que los practicantes puedan reconocer y reconocerse una vez realizados sus relatos de las experiencias socioescolares y se hayan enfrentado con ese pasado que han vivido y los ha constituido. En otras palabras, esta tarea se refiere a la comprensión de aquellos procesos involucrados en la construcción del rol profesional que los futuros docentes atraviesan en su trayecto formativo.

En este encuadre, el entramado de voces —institucional, social, cultural, y del otro— hacen de la formación un proceso continuo que no se agota en la formación inicial y que acompaña toda la vida profesional de los docentes. Y en ese proceso los discursos producen sentidos, crean realidades y modos de actuar y comprender. Al respecto, Trueba (2020) manifiesta que esta forma de investigar genera que el investigador deba rastrear datos en una maraña de historias que avanzan y retroceden en el tiempo (p. 380)

Soria et al. (2009, p. 166) retoma las expresiones de Philippe Meirieu al decir que el docente solo puede vivir, pensar, y crear algo nuevo si ha hecho suya su propia historia, más precisamente si esta le ha proporcionado las claves necesarias para la lectura de su entorno, para la comprensión del comportamiento de quienes le rodean, para la interpretación de los acontecimientos de la sociedad en la que vive.

A modo de conclusión

Iniciamos estas reflexiones con el interrogante “¿cuál es la potencia de una investigación que se hace desde lo biográfico-narrativo en la formación docente?”⁴. En todo el texto, la narrativa viene siendo una opción epistemológica, política y metodológica de la investigación doctoral.

Esto implica asignar una mirada/escucha y ser mirado/escuchado por *otros*. Y en ese intercambio comenzamos a desentrañar los hilos que hilvanan la trama de la formación

⁴ Interrogante planteado por el Tribunal Evaluador al momento de la defensa del proyecto de tesis (26.3.21).

docente; donde la mirada poscualitativa a través de lo biográfico-narrativo nos permitirá ir más allá de los viejos esquemas con que la formación docente se definió. Es pensar-la como una tarea artesanal, recuperando los procesos subjetivos que les suceden a los sujetos investigados y al propio investigador, y en los que ambos se encuentran entramados.

El tema de desentrañar las tramas de significación en la formación docente implica preguntarse no solo por una autoimagen, sino fundamentalmente por las formas de ser en un mundo socio-profesional y por las formas de hacer que, desde una posición interna del sujeto, se entretajan en la dinámica social. La propuesta metodológica nos pone en un lugar de múltiples protagonismos, como actores de la experiencia, como sujetos de la escritura, como protagonistas en el análisis sobre nosotros mismos y sobre cómo nos ven los otros. El enfoque biográfico-narrativo se constituye como un camino a la transformación del sujeto investigado pero también del investigador; pues se recuperan voces y vivencias, significaciones y reflexiones sobre el proceso.

El entretelado está compuesto por el investigador, inmerso en esa construcción de sentidos, y por los otros en el intercambio permanente. Existen las hebras tejidas en esa tela que se construyó con experiencias individuales y colectivas, a su vez, existen las hebras que se dejaron de tejer, y que nos llevará a concretar un nuevo entretelado retomando los hilos que se destejan.

Este nuevo modo de narrar supone en sí mismo instancias de interpretación, de construcción y recreación de significaciones, lecturas de la cotidianeidad; por lo tanto, este nuevo texto se presenta desordenado y confuso, discontinuo, azaroso, lleno de ruidos y, también, sordo y mudo. A lo que Allport (en Yuni-Urbano, 2005) señala: “(...) si queremos saber qué siente el hombre y cómo vive, cómo son sus emociones, y los motivos y las razones por las que actúa en la forma en que lo hace: ¿por qué no preguntarle a él mismo?” (p. 210).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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)189-113.
- 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*. 1.º ed. Editorial Biblos Tesis.
- Branda, S. A. (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.

- Contreras D., J. Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Delgado García, M. (2019). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. *Los Documentos* (6). Novedades Educativas Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- 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 Chilenia*]. Universidad de Chile.
- Huber, J.; Caine, V.; Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación* (7)33-74.
- Matoso, E. (1996). *El cuerpo, territorio escénico*. Editorial Paidós.
- Menghini, R. (2016). Narrativas en la evaluación de prácticas y residencias. *Revista de Educación*, 7(9)179-188.
- Menghini, R y Negrin, M. (Comps.) (2011). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Baudino.
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Romero, A. (julio 2022). El campo de la práctica profesional: (re)significación de sentidos. *Revista Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V(5). ISSN 2451-8077.
- Rosato, A. M. (2012). El uso de la expresión “trama cultural” en la teoría interpretativa. *Centro de Documentación* (12). www.fts.uner.edu.ar
- Soria, M. G.; Bellavilla, E. y de Anquin, A. (Comps.) (2011). *Prácticas docentes compartidas. Miradas, experiencias y narrativas*. Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.
- Souto, M. (1996). Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En Butelman, I. *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Capítulo 3, pp. 77-125. Editorial Paidós.
- Trueba, S. A. (2020). La ruptura de la temporalidad en la investigación (auto)biográfica narrativa. En Porta, L. (Coord.) *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Yuni, J. A. (Comp). (2009). *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Encuentro Grupo Editor.

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. 1.º ed. Brujas.