

Taller y formación: prácticas profesionales con arte en los escenarios contemporáneos

Fecha de recepción:

28/02/2026

Fecha de aceptación:

17/03/2026

Palabras clave:

taller,
formación,
organización,
profesionales, arte.

Keywords:

*workshop, training,
organization,
professionals, art.*

Workshop and training: professional practices with art in contemporary settings

Cecilia Durantini Villarino

Instituto Investigaciones Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina
ceciliadurantini@gmail.com

Resumen

El taller, como espacio productivo y de formación, define un campo ampliamente estudiado en las ciencias humanas y sociales con especial relevancia en los escenarios contemporáneos de tecnologización, neoliberalismo y crisis social e institucional. En este contexto, planteo la hipótesis del taller como un modo de organizar la educación con fuerte potencial para formar en una práctica profesional con arte, es decir, orientada por el deseo y la capacidad para realizar un buen trabajo. El planteo se enmarca en el proyecto posdoctoral “Conocimiento de sí y saber sobre la práctica profesional en la formación. Aportes a su comprensión desde lecturas diversas” inscripto en el proyecto de investigación Ubacyt “El conocimiento de sí en el desempeño profesional. Condiciones de su formación”. Los antece-



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-NoComercial-CompartirIgual)

dentes directos coinciden en las cualidades del taller que favorecen la formación para un desempeño reflexivo y artesanal. Mis teóricos proceden del análisis institucional, la pedagogía reflexiva, la filosofía pragmática y sumo la sociología comprensiva de Sennett (2009, 2012, 2018) profundizada en el posdoctorado. Los desarrollos que presento se centran en dos condiciones que entiendo claves en la potencia del taller como espacio formativo. A saber: el grupo del taller y la comunidad profesional, y el estilo de la persona formadora. Por último, reinscribo los nudos comprensivos e interrogantes acerca del taller con foco en sus implicancias sobre los procesos de subjetivación y sostén del lazo social y sobre las responsabilidades éticas y políticas del desempeño, frente a los tiempos de violencias y fragmentación contemporáneos.

The workshop as a productive and training space, defines a widely studied field in the human and social sciences, with special relevance in contemporary scenarios of technologization, neoliberalism, and social and institutional crisis. In this context, I propose the hypothesis of the workshop as a way to organize education with strong potential for training in a professional practice imbued with artistry—that is, guided by the desire and ability to produce high-quality work. This proposal is framed within the postdoctoral project “Self-Knowledge and Knowledge about Professional Practice in Training: Contributions to its Understanding from Diverse Perspectives,” which is part of the Ubacyt research project “Self-Knowledge in Professional

Performance: Conditions of its Formation.” The direct antecedents coincide in the qualities of the workshop that foster training for reflective and artisanal performance. My theoretical foundations stem from institutional analysis, reflective pedagogy, and pragmatic philosophy, and I incorporate Sennett's interpretive sociology, which I explored in greater depth during my postdoctoral studies. The developments I present focus on two conditions that I consider as key to the workshop's potential as a training space. Namely: the workshop group and the professional community, and the trainer's style. Finally, I revisit the comprehensive and questioning nodes about the workshop, focusing on its implications for the processes of subjectivation and support of social bonds, as well as the ethical and political responsibilities of performance in the face of contemporary times of violence and fragmentation.

Introducción

El taller, como espacio productivo y de formación, define un campo ampliamente estudiado en las ciencias humanas y sociales con particular vigencia. De acuerdo con Éric Sadin (2022), el neoliberalismo y la mercantilización de los derechos, la crisis de las instituciones y democracias, basadas en lo público y común, y las transformaciones asociadas a las tecnologías digitales, están profundizando la exclusión y atomización social, la polarización política y el ascenso de figuras autoritarias a escala global. En estos escenarios, la subjetividad contemporánea emerge como totalidad autosuficiente y omnipotente, fuente única de verdad, a pesar de su dependencia y subordinación a las funcionalidades y reglas de las tecnologías. Sujetos que han perdido su relación con lo real y con el otro como semejante. Consideramos que, su diagnóstico del régimen histórico de existencia muestra la importancia de actualizar el conocimiento y desarrollar espacios que contribuyan a la formación para una práctica profesional con arte (Richard Sennett, 2009), de calidad técnica, reflexiva, integral, orientada por el deseo y desarrollo de la capacidad para hacer bien el trabajo y contribuir a una vida mejor para el conjunto social.

El planteo de la hipótesis del taller como un espacio institucional de este tipo se enmarca en el proyecto posdoctoral “Conocimiento de sí y saber sobre la práctica profesional en la formación. Aportes a su comprensión desde lecturas diversas”. Su interés recae en las dimensiones y contenidos del conocimiento de sí, como profesional, que se juegan en la formación durante la práctica, y las condiciones favorables a tal transmisión. Con el propósito de avanzar en la comprensión de esta temática, recupero líneas del marco referencial de base e incorporo nuevas lecturas. Así espero generar aportes para enriquecer el marco teórico del proyecto colectivo de pertenencia “El conocimiento de sí en el desempeño profesional. Condiciones de su formación”. Sus principales inquietudes consisten en identificar los dispositivos que contribuyen al desarrollo del conocimiento de sí mismo, como capacidad profesional, durante la formación

superior y continua para el desempeño en campos específicos. Ambos proyectos comparten una lógica comprensiva hermenéutica cultural que articula con la hipótesis sobre la complejidad de la realidad (Jacques Ardoino, 2005) y supone el análisis de la implicación de quien conoce Cecilia Durantini, 2011a) en tanto sujeto sujetado por determinaciones sociales e institucionales, afectado a nivel libidinal y psicológico consciente e inconsciente. Esta aproximación convoca a la multi referencialidad teórica (Ardoino, 2005) para desarrollar lecturas globales y holísticas que reconozcan la heterogeneidad de los procesos y relaciones entre fenómenos en distintos niveles de expresión. Dadas estas referencias epistémicas metodológicas, se propone un enfoque clínico “amplio” (Diana Mazza, 2014; Souto, 2019) para comprender los sentidos de la experiencia humana en su singularidad mediante la reinscripción de las significaciones que surgen entre los sujetos, en diferentes cadenas de significado. orientado a la comprensión de la experiencia humana singular mediante la traducción de los sentidos emergentes a partir de la reinscripción de las significaciones circulantes en sucesivas cadenas de asociación de significado.

Los avances en el proyecto posdoctoral y en el colectivo, permiten sostener la hipótesis sobre la potencialidad formativa del taller para una práctica profesional con arte (Sennett, 2009), en especial, con respecto a dos condiciones: el grupo y la comunidad de pertenencia, y la otra, el estilo de la persona formadora.

Para dar cuenta de estas elaboraciones y de sus fundamentos, en primer lugar, comento hallazgos investigativos próximos a los enfoques adoptados y el tema. Luego, me detengo en los antecedentes directos de la investigación actual y en los avances del proyecto en curso relevantes para esta cuestión. En segundo lugar, presento las nociones teóricas de base que sustentan el planteo y proceden del análisis institucional, la pedagogía reflexiva clínica y la filosofía de orientación pragmatista. El tercer apartado profundiza los desarrollos de Sennett, desde la sociología comprensiva. Por último, reinscribimos los nudos comprensivos e interrogantes desarrollados acerca del taller. Por un lado, con foco en sus implican-

cias sobre los procesos de subjetivación y sostén del lazo social. Por otro, sobre las responsabilidades éticas y políticas del desempeño, frente a los tiempos de violencia y fragmentación contemporáneos.

Marcos de significación: antecedentes y avances

De la abundante producción sobre los dispositivos y procesos de formación inicial y continua para el desempeño profesional, comento aquellos en estrecha proximidad teórica y/o metodológica con los enfoques adoptados y el tema. Los antecedentes revisados convergen con la hipótesis del taller como modalidad organizativa con potencial para formar profesionales artesanos de su práctica.

Andrea Alliaud (2009, 2017, 2025) desde enfoques sociológicos y biográficos en el área de la formación y la práctica docentes, entiende la enseñanza como un oficio construido durante un trayecto en el cual se producen y transmiten saberes de la experiencia de enseñar. Suma los aportes de Sennett (2009) para destacar los dispositivos centrados en articular teoría y práctica en situaciones donde los docentes experimentados muestren, acompañen y expliciten a los novatos aquello que hacen utilizando las técnicas de comunicación identificadas por este autor.

Con la línea de Bedacarratx (2009) sobre dispositivos de formación docente y los saberes generados en el desempeño del rol, se comparte el abordaje multireferencial desde la complejidad y las referencias teóricas de la Pedagogía de la Formación y el Análisis institucional. Sus últimos trabajos (2021, 2024) se ocupan de las dinámicas intra e intersubjetivas activadas en la situación de desempeño y de sus tensiones con las lógicas socio institucionales. De esta comprensión deriva propuestas formativas centradas en el análisis sistemático de la propia práctica y otorga un papel clave a los otros para acompañar, ayudar a pensar y habilitar el retorno sobre sí.

Desde los enfoques institucionales, las investigaciones de Lidia Fernández

(1994) sobre las cátedras universitarias y los grupos académicos en la Argentina (2013) constituyen una referencia central aquí. En el período de recuperación democrática posterior a la última dictadura militar (1976-1983), estudia el impacto del ingreso irrestricto, la gratuidad y la creación de un Ciclo Básico Común en la Universidad de Buenos Aires. Los resultados muestran que estos cambios no conmovieron las formas de organizar la enseñanza de los grupos de cátedra, sino que su respuesta se relacionaba con el proyecto, la historia y valor atribuidos a los formadores, los modelos de funcionamiento y las representaciones sobre su tarea. Con respecto al estudio de la capacidad de producción en grupos académicos bajo contextos críticos en diferentes universidades públicas halla que la continuidad del grupo y de su producción se relacionaban fuertemente con el liderazgo de larga o destacada trayectoria, el control del conflicto y la rivalidad, el modelo de universidad, la participación de sujetos de diferentes edades y trayectorias y su capacidad de generar espacios para la transmisión del saber y nuevas exploraciones.

Marcela Andreozzi (2011) se ocupó de los dispositivos para las prácticas profesionalizantes en carreras de salud y jurídicas. Con respecto a los procesos de socialización que modelan el vínculo con la actividad profesional, constata el valor de la confianza del formador en las posibilidades de hacer del estudiante y la capacidad de regular sus intervenciones para dar lugar a la iniciativa y la exploración. Entre las condiciones de desarrollo, destaca las rutinas como inductoras de hábitos de trabajo y normas de actuación, la garantía de alternancia entre la acción y la reflexión sobre la acción, y la anticipación de zonas de riesgo para utilizarlas como oportunidades de aprendizaje sin afectar la calidad del servicio.

La investigación doctoral sobre espacios educativos alternativos que posibilitan el aprendizaje y desarrollo de niños con experiencias reiteradas de fracaso escolar (Durantini, 2011 b) reveló la importancia del estilo docente. Sus principales rasgos incluían un proyecto educativo propio, confianza en quienes aprenden, ternura y elaboración de las dificultades mediante la palabra. Estas cualidades se relacionaban con la disposición a reflexionar sobre su experiencia y la

capacidad de integrarla y darle sentido recurriendo al conocimiento de sí (Durantini, 2011b).

El análisis de la experiencia pedagógica en el marco del seminario de posgrado orientado a docentes universitarios de diversos campos disciplinares (Durantini, 2023a) proporciona, asimismo, algunas claves. El seminario se organiza como un taller de reflexión que combina el trabajo con materiales diversos en actividades individuales, pequeños grupos y el grupo total. Se desafía a interpelar representaciones, mandatos, mecanismos y lógicas institucionales, culturales, académicas y profesionales. Las producciones e intercambios revelan el potencial del taller para promover la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y las identidades docentes. También para repensarlas en tensión con las comunidades profesionales de origen que dan acceso a las tradiciones y reglas de producción y transmisión del conocimiento y desempeño. Así como enmarcan los sentidos y saberes que cada sujeto construye. Por lo cual, entendemos que los espacios de formación docente, donde se juega el reconocimiento mutuo, movilizan la constitución de una comunidad de prácticos de la docencia universitaria transversal y superpuesta a las afiliaciones preexistentes de los sujetos a comunidades profesionales, políticas e institucionales.

Los antecedentes investigativos directos, correspondientes a la línea del análisis didáctico multirreferenciado iniciada por Souto (2006), aportan a la comprensión de los procesos y modelos formativos y a la mejora en el diseño e implementación de dispositivos clínicos grupales de formación profesional en general, y docente en particular. La investigación dedicada a la formación preprofesional en carreras universitarias permitió distinguir tres modelos formativos. En la Facultad de Ingeniería, prevalece el modelo tradicional de entrenamiento del pensamiento mediante el pasaje del razonar mostrado por los y las docentes al internalizado por el estudiante. En la Facultad de Medicina, domina el modelo de formación artesanal basado en la capacidad de autoformarse y de imitar al médico-formador, con inmersión en la organización hospitalaria y las situaciones reales emergentes. En la Facultad de Agronomía, se aprendía a estar y

hacer las tareas del campo realizándolas en contacto con quienes allí trabajan. Estos hallazgos muestran la significancia del campo disciplinar y la institución sobre los modelos de formación y los procesos de transformación del futuro profesional.

El proyecto colectivo concluido en el año 2021 experimentó el potencial de un dispositivo clínico organizado como taller, para favorecer procesos reflexivos que transformen los modos de intervención profesional e identificar problemas y necesidades formativas emergentes, con un grupo de profesoras de práctica y residencia de institutos de formación docente para nivel primario. Aquí recupero aportes a los hallazgos sobre los procesos grupales e individuales movilizados en el desarrollo de esta propuesta formativa e investigativa (Durantini, 2023b). En primer lugar, planteo que la historia de formación y los relatos de situaciones profesionales en el espacio grupal, y el análisis biográfico y experiencial en el seguimiento de la docente a mi cargo, movilizan el encuentro y recreación de tramas psicosociales de apoyo al desempeño con efectos de subjetivación. Esta captación podría pensarse como huella de un retorno reflexivo con impacto en el sí mismo profesional, en tanto conduce a estas profesoras a reconocerse como “tejedoras” de tramas en su práctica. Como segunda línea de aporte, retomo los testimonios de estas docentes sobre las condiciones del dispositivo favorables a los procesos recién señalados. Entre las cuales, considero de especial significancia aquí, la pertenencia al mismo colectivo profesional pero no al mismo instituto para atenuar el temor a la exposición y el juicio, característicos de la cultura escolar. También la escucha de la palabra sobre el abatimiento y malestar padecidos ante el sufrimiento, con la devolución de sentidos fundados en la teoría. Por último, el valor del seguimiento individual por la investigadora para preservar el tiempo y espacio reflexivos.

A modo de síntesis, cabe señalar los puntos comunes entre antecedentes y avances, respecto a la hipótesis en discusión. El taller se presenta como un dispositivo, tipo de organización o instancia del trayecto de educación que favorece la formación para el desempeño profesional a través de la reflexión. Lo artesanal emerge como una dimensión global del taller que da sentido al conjunto de condiciones y procesos que lo distinguen. Los estudios coinciden en la atención a la

singularidad de los sujetos como psíquicos y sociales, con poder y responsabilidad sobre sus prácticas a la vez que constreñidos por lógicas en tensión. También, en la intensidad de la experiencia de inmersión en las prácticas, y la apelación a valores y a una ética del oficio. Las condiciones y procesos validados como favorables a la formación para una práctica profesional con arte incluyen el establecimiento de un contrato más o menos explícito entre quienes participan, una duración suficientemente extensa, el análisis sistemático y crítico de modelos y rutinas, la articulación entre conocimientos teóricos, técnicos y prácticos y contextos, la búsqueda y prueba de alternativas.

El grupo y sus integrantes se identifican como mediadores clave de los procesos formativos. La palabra sobre la experiencia, los modos de hacer y relacionarse, las reflexiones y señalamientos bajo un encuadre de respeto y atención mutua se destacan por su impacto. El grupo del taller y, según algunos estudios, la comunidad de pertenencia más amplia, operan como un ámbito de producción, un motor de la adquisición, desarrollo y transmisión de conocimientos, capacidades y actitudes, un espacio que contiene y es fuente de reconocimiento y satisfacción. Por último, existe amplio consenso respecto a la centralidad de quien conduce el taller y las cualidades del buen desempeño. Tales cualidades aluden a las capacidades psicosociales y técnicas para establecer y sostener el encuadre de trabajo en el taller, movilizar los procesos formativos y contextualizar y resignificar los emergentes.

Esta revisión brinda fundamentos investigativos a la hipótesis del taller como un espacio con potencia para albergar procesos de formación en una práctica con arte.

Nociones teóricas de referencia

Las referencias de base en el planteo del taller como un tipo de organización con potencia para formar en la práctica de una profesión con arte, es decir basada en

el deseo y la capacidad de realizar un buen trabajo mediante la integración de habilidades, juicio y compromiso (Sennett, 2009), corresponden a las teorizaciones institucionalistas y la pedagogía reflexiva.

Desde un enfoque institucional psicosociológico, Enríquez (2002) considera que la organización emerge de la articulación entre distintas instancias. La instancia mítica constituye el referente de un orden legitimador necesario para la construcción, instauración y permanencia de una agrupación social. La sociohistórica comprende las relaciones con los modos de producción y la ideología vigentes en la sociedad. La instancia institucional remite a la cristalización de un movimiento en el que convergen el amor que vincula a los sujetos y la violencia ejercida contra lo otro. A esta ambivalencia se asocia su fundación en un saber ley que orienta la conducta y regula los intercambios para cumplir con los fines organizacionales de permanencia sobre los de cambio. En especial, mediante la transmisión de ese saber verdad a los sujetos que la integran, la aplicación de un sistema de castigos y recompensas y su interiorización como reglas, modelos e ideales de comportamiento. Este conjunto de instancias, se articulan, encarnan y estructuran de manera específica y transitoria en la instancia organizacional strictu sensu. El planteo sobre el taller como organización que reviste especial potencial para la formación de artesanos en su campo sea profesional o no, se asienta sobre estos supuestos.

Para profundizar en esta línea conjetural, tomo los trabajos de Fernández (2006) quien distingue, para el campo educativo, entre el espacio institucionalizado que, dentro del espacio social mayor, se especializa y regula respecto a una institución (educación); la organización, que concreta un modo de realizar la tarea asignada (universidad medieval y moderna), y el espacio institucional que habilita un tiempo y trama de relaciones sociales e intersubjetivas donde ocurren sucesos que alojan a la institución. La coincidencia entre estas instancias no es automática. Por lo cual, si bien la organización promete y garantiza la existencia de la institución puede tanto facilitar como obstaculizar su ocurrencia.

Kaës (2002, 2005), con una mirada psicoanalítica define la institución como

una entidad bifronte, una formación de la sociedad y la cultura y una formación psíquica, en la que se intrincan niveles de realidad heterogéneos. La institución participa y está sometida a las normas de la economía, el poder político se ejerce dentro de ella y hacia la sociedad, las regulaciones jurídicas ordenan las relaciones y la cultura se configura alrededor de representaciones, significados y valores. Con lo cual, la institución, proporciona un fondo de permanencia a los movimientos históricos a través de la realización de tareas socialmente necesarias y el cumplimiento de funciones psíquicas en los sujetos singulares. Esta perspectiva está en concurrencia con los aportes institucionalistas expuestos para sostener teóricamente nuestra hipótesis en cuanto atribuir al taller la tarea de formación. A la cual ligué las instancias consideradas por Enríquez (1992), entendiendo el taller como organización, y la potencialidad para formar profesionales con arte según la diferenciación entre espacios de Fernández (2006). Ambas distinciones, señala Kaës (2002), son necesarias para entender la institución como entidad bifronte, en términos de fundamento psíquico de los conjuntos sociales y de nuestra psique.

Ahora bien, Kaës (2002) introduce, retomando los desarrollos de Freud (1930), que la institución asegura tal fundamento a través de formaciones intermediarias que fomenta, produce y administra. Entre ellas, el contrato narcisista, que desarrollo aquí por su relación con mi hipótesis sobre las condiciones que afectan al potencial del taller para formar en una práctica con arte: el grupo y el formador. Los términos del contrato narcisista ofrecen al sujeto singular un lugar valioso en una cadena que lo trasciende, lugar reconocido por el grupo y significado por quienes los antecedieron. Mientras que el sujeto se compromete a reconocer la legitimidad de ese conjunto y portar sus valores e ideales contribuyendo así a su continuidad en el tiempo. De esta manera, el contrato narcisista, como formación intermediaria, contribuiría a las funciones de permanencia y estabilidad que cumple la institución para la vida social y de los sujetos. Para el psiquismo, la institución está en el trasfondo de los movimientos de discontinuidad y para la vida social garantiza la regulación de las relaciones de violencia inherentes al conflicto de intereses. Esta adherencia tiene por efecto que ambos, sujeto y conjunto, puedan

poner en peligro a la institución. El sujeto, el objeto compartido, desde el momento en que se apropia de una parte, que por ese hecho es sustraída a la comunidad. El conjunto, incumpliendo sus promesas de garantizar el reconocimiento de un lugar legítimo a los sujetos que recién llegan.

La validez de aplicar los aportes institucionalistas de estos autores a la lectura de las condiciones y dinámicas del taller en sus diferentes expresiones se valida, a mi modo de ver, en los antecedentes investigativos y en los desarrollos teóricos no institucionalistas que planteo enseguida, así como los ilustran ampliamente los ejemplos analizados por Sennett.

En paralelo, desde la filosofía pragmática, Schön (1992) contribuye a definir el arte profesional, caracterizar el taller como modelo para formar prácticos reflexivos e identificar las cualidades de una buena acción tutorial, orientada por una epistemología alternativa a la técnica. Schön entiende el arte profesional como una forma de inteligencia y tipo de saber que se manifiesta ante las situaciones ambiguas y desconcertantes de la práctica. Se trata de aquellas que no logran resolverse a través de una racionalidad técnica basada en las acciones rutinarias que aplican el conocimiento científico y tácito adquiridos. Frente a un problema indefinido, quien maneja el arte profesional articula ambos tipos de conocimiento con tres niveles de reflexión. La reflexión en la acción que permite, sin interrupciones, reconfigurar el campo concreto, sobre la acción que posibilita reformular el conocimiento tácito puesto en juego, y la reflexión sobre tal esta última para modelizar las acciones futuras. El práctico reflexivo revisa los supuestos de su accionar para replantear el problema o las estrategias y experimentar in situ a fin de ajustarlas y validarlas.

Schön (1992) identifica el “prácticum reflexivo” como el marco y situación educativa adecuados para formar profesionales reflexivos, capaces de desarrollar arte en su campo. Se trata de aprender haciendo mientras se interactúa con pares en un contexto próximo a las condiciones de ejercicio de la práctica con la dirección y acompañamiento de un práctico “tutor”. En el prácticum reflexivo, se busca articular el reconocimiento de hechos y la aplicación de la secuencia de rutina con

la exploración de nuevas formas de conocimiento y acción ante las limitaciones emergentes. De acuerdo con sus estudios de casos en diferentes áreas, el taller representa el paradigma del prácticum reflexivo donde se aprende el arte profesional haciendo y pensando en lo que se hace mientras se está haciendo. En particular, el taller de diseño arquitectónico, del que extrae las claves para una acción tutorial con arte.

Los sujetos protagonistas del taller se encuentran ante diferentes desafíos, uno corresponde al abordaje y resolución de los aspectos y problemas sustantivos y metodológicos que conlleva la tarea profesional misma de acuerdo con los criterios requeridos según el tramo formativo. Otro desafío consiste en el establecimiento de un diálogo que sirva a la formación del aprendiz, lo cual supone un aprendizaje específico. Siguiendo a Schön (1992), el tutor debe aprender a identificarse con el aprendiz para poder comunicarse mediante descripciones, explicaciones, preguntas, ejemplos, consejos y críticas durante el desarrollo de la tarea. Su efectividad depende del grado en que adapte comentarios y demostraciones a los avances del estudiante y a las limitaciones en un momento preciso. Es decir que, el tutor debe aprender formas de decir y mostrar que se ajusten al aprendiz y comprobar que entiende sus intervenciones como tutor. Mientras que el aprendiz debe comenzar a realizar una tarea que desconoce y está aprendiendo, para poder participar del intercambio con el tutor. Por tanto, debe aprender a escuchar operativamente, es decir, aprender el significado de las operaciones indicadas ejecutándolas, imitar reflexivamente, reflexionar sobre su conocimiento en la acción e interpretar los mensajes del tutor. En base a la observación del devenir de este complejo proceso en diferentes casos, Schön identifica un tercer desafío para los protagonistas. Se trata de establecer un contrato orientado al aprendizaje que parta de las expectativas de diálogo y se redefina con el transcurso del tiempo. Esta tarea implica la disposición del tutor a reflexionar tanto sobre su acción y capacidades para comunicarse, como sobre sus diagnósticos y teorías implícitas. Con lo cual se convierte en investigador de su práctica. También destaca la disposición para motivar al estudiante a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y sobre el

diálogo que intentan lograr. Mientras que del estudiante exige no solo mostrarse disponible a este tipo de reflexión sino, de partida, disponerse a realizar una tarea que no maneja, y confiar en el tutor. Aunque deba tolerar el temor a la dependencia y a la pérdida de control.

Del estudio y análisis de los talleres de arquitectura, Schön (1992) concluye que el potencial del *prácticum* reflexivo y la acción tutorial para formar profesionales capaces de una práctica con arte reside en la cualidad que designa como “virtual”. Es decir, representativa del mundo de la práctica sin homologarlo, como para permitir al estudiante experimentar con bajo riesgo y variar su foco y ritmo de trabajo. A la vez que relativamente autónoma del mundo académico como para garantizar la calidad de la formación sin sobrecargar el nivel de exigencia en la tarea demandada.

Desde una pedagogía reflexiva clínica y psicoanalítica en sentido amplio, Souto (2019) entiende la formación como la dinámica de cambios subjetivos a lo largo del tiempo. Alude a un desarrollo personal en los modos de pensar, hacer, sentir y relacionarse con el saber, los conocimientos, las herramientas y los otros, y de posicionarse en el campo para responder a las exigencias de la práctica del oficio (Ferry, 1997; Souto, 2017). Son transformaciones subjetivas duraderas producidas por un trabajo sobre sí y la propia experiencia que compromete dimensiones inconscientes, psicosociales, cognitivas, culturales y corporales. Cambios que se despliegan durante una temporalidad marcada por hitos significativos desde la historia y singularidad del sujeto (Ferry, 1990; Souto, 2019). En ese sentido, el sujeto de la formación es una potencia que se despliega en el encuentro con otros, un singular plural, producto de una historia, portador de historicidad y productor de historias (Souto, 2021). La acción de formar consiste en ayudar a otro a formarse a través de mediaciones. Por tanto, requiere cierto distanciamiento del espacio y tiempo de la práctica (Ferry, 1997) e implica un retorno sobre la experiencia, sobre sí y sobre la representación de los otros y de uno a través de los otros. Un movimiento de objetivación y subjetivación, para captar los procesos subjetivos e intersubjetivos en juego y los modos en que atraviesan el comportamiento

profesional (Ferry, 1997). Para Souto (2017), la construcción y el sostén de espacios formativos con potencia para generar efectos de subjetivación daría respuesta a profesionales sometidos a la ausencia de referentes compartidos y a la dispersión de lenguajes en una sociedad excluyente, virtualizada y heterogénea.

De las aportaciones expuestas, interesa comentar dos cuestiones. Una concierne a la idea del taller como una organización dinámica y estable a la vez. Dinámica, en tanto se configura y reconfigura según los movimientos y horizontes del momento sociohistórico, las coyunturas políticas y económicas y los contextos particulares de inserción. Estable, en cuanto muestra continuidades en los modelos, valores, pautas y modalidades de funcionamiento y vínculo del taller. El carácter dinámico y estable se expresa en los rasgos del grupo y el estilo de quien conduce asociados, en los antecedentes y nociones teóricas de referencia, a la formación. Es decir, los presentan como condiciones de la formación que Sennett me permite resignificar con sus elaboraciones acerca del taller.

Relectura de la problemática: aportes de Sennett

Las hipótesis expuestas conducen a ordenar las conceptualizaciones de Sennett (2009) en tres ejes. Uno, referido a las prácticas artesanales y las condiciones que afectan a su desarrollo, el otro, concerniente a la historia del taller como espacio social, productivo y de formación y el tercero, centrado en las cualidades del taller que, a lo largo del tiempo, han revelado su potencial para formar artesanos/os.

Sobre las prácticas artesanales y las condiciones que afectan a su desarrollo, Sennett plantea que la artesanía es el deseo de y la capacidad para realizar un buen trabajo. Es un impulso humano que abarca el trabajo manual especializado como el profesional, al panadero cuando regula el tiempo de horneado y al cirujano que domina una técnica específica. La posibilidad de ser un artesano del propio campo no depende de un talento excepcional, sino que corresponde a la cualidad humana

de producir cosas integrando habilidad, juicio y compromiso.

Las condiciones socioeconómicas, culturales y organizacionales pueden favorecer o dificultar la formación y práctica artesanales al impactar sobre las posibilidades de acumular experiencia, coordinar y cooperar con otros, reflexionar sobre la práctica e integrar las capacidades que requiere. En Juntos (2012), Sennett analiza los efectos negativos que, los imperativos de competitividad, velocidad y flexibilidad, la meritocracia, el individualismo y las relaciones sociales superficiales producen contra el tiempo que requiere un trabajo con arte. Asimismo, advierte que, en las organizaciones con relativa estabilidad y larga existencia, donde los sujetos permanecen un tiempo suficiente para comprender su lógica, comprometerse en los vínculos institucionales y desarrollar relaciones basadas en la confianza mutua, se construye un conocimiento clave para el trabajo artesanal. Su manejo es fuente de autoridad y un recurso clave en la colaboración necesaria para superar las crisis. Esta observación tiene particular relevancia, para pensar las universidades como espacios de producción científica y formación académica y profesional.

En la historia del taller como espacio social, productivo y de formación, Sennett (2009) remonta los orígenes del taller a la antigua Grecia y China que mostraban una división del trabajo más especializada que la agricultura, con suficiente autonomía por tarea como para definir, en su interior, la manera adecuada de realizarla.

Se detiene, por supuesto, en los talleres medievales. Para caracterizarlos, comienza por su organización en tres niveles de trabajadores, residentes en el mismo establecimiento: los aprendices, cuyos contratos eran por siete años, los jornaleros, por tres años y los maestros, de carácter permanente. El maestro reunía autoridad y autonomía para formar debido a que se le reconocía habilidad para el oficio y un lugar honorable en el gremio de pertenencia. Algunos oficios, como la orfebrería, imbricaban la ética con fuerza dado que se ocupan de identificar el oro falseado por los alquimistas mediante una actividad puramente técnica, el aquilatamiento. El trayecto formativo se estructuraba en etapas con tareas a cargo

en el proceso de trabajo real y obras a presentar para el reconocimiento de las habilidades adquiridas. De acuerdo con el ritual, el aprendiz presentaba una obra exhibida en la sala para su gremio y el público en general. En la etapa siguiente, como jornalero, presentaba una obra solo ante los maestros. En ningún caso podía explicar o fundamentar su trabajo, sino que el juicio debía surgir exclusivamente del producto fabricado. Este recorrido se explicitaba en un contrato que comprometía al maestro a mejorar las habilidades del aprendiz y reconocerlas socialmente, y al aprendiz, a guardar los secretos de oficio recibidos y lealtad hacia el maestro. Así quedaban establecidos los vínculos de honor recíproco dentro del taller como espacio social de formación y producción. Los gremios, por su parte, no acentuaban las diferencias individuales entre talleres, sino que controlaban la identificación de la ciudad de elaboración. Asimismo, aseguraban una red de ayuda a sus integrantes en diferentes situaciones como las mudanzas.

Estas condiciones se modificaron en el Renacimiento con el desarrollo de la sociedad cortesana. La relación más personal de los clientes con los maestros llevó a la individualización de las capacidades y puso en tela de juicio el reconocimiento y sentido de autoridad bajo competencia del gremio, emergiendo la separación entre arte y artesanía. Estos cambios condujeron a la fragmentación del espacio social del taller afectando la transmisión de habilidades y la transferencia de tecnologías y la autonomía de los gremios. Por otra parte, aunque el artista gozaba de una valoración diferencial por la originalidad de sus obras, carecía de la protección de un colectivo ante los variables veredictos de los clientes.

En la Modernidad temprana, la mayor experimentación técnica motorizó la conversión de diferentes talleres en centros investigativos con importantes repercusiones, sobre todo, en la organización de las relaciones jerárquicas. En principio, el descubrimiento realizado por un aprendiz ponía en cuestión la pericia y autoridad del maestro. Con lo cual, se veían afectados también el recorrido formativo y las relaciones jerárquicas entre el maestro y los aprendices. Por otra parte, la búsqueda de innovaciones modificó las relaciones entre el conjunto de los integrantes del taller al dinamizar la comunicación cooperativa. Ambas

transformaciones se profundizaron con la invención de la imprenta. La ampliación del acceso al conocimiento a través de los textos no solo impactó sobre las relaciones al interior del taller sino también entre talleres y gremios para avanzar en la experimentación.

Los períodos referidos permiten pensar en la globalidad del taller como espacio social, de producción y formación. Esta cualidad destaca la continuidad e integración de dimensiones durante los tiempos de estabilidad y su conmoción frente a los cambios. Así, el prolongado trayecto de aprendizaje se apoyaba en el tiempo de realización de la tarea misma, sobre la cual los sujetos adquirían mayores responsabilidades de acuerdo con sus avances. Una cualidad aplicable a los requisitos exigidos para ocupar cada posición. El lugar del maestro correspondía a quien demostraba las capacidades y conocimientos necesarios para garantizar la calidad del producto. Aunque no se mencionan criterios ni mecanismos de validación de sus competencias como formador. De alguna manera, lo global también se expresa en la comunidad de oficio, el gremio, como agente evaluador, de control de calidad y también protección de sus practicantes, hacia el interior como el exterior de cada taller.

Siguiendo a Sennett (2009), la innovación y los cambios en las tecnologías, los procesos productivos y la circulación del conocimiento, junto a las transformaciones políticas y económicas más amplias, generaron un profundo impacto sobre la organización y dinámica del taller en sus distintas dimensiones. Sus ejemplos destacan la modificación de las relaciones de cooperación entre pares y jerárquicas, la puesta en cuestión de la autoridad del maestro, la redefinición de las condiciones de realización de la tarea, el tiempo y las etapas fijados para el desarrollo y validación de las capacidades de desempeño e incluso la fragilización del gremio como garante. Bajo los términos que propuse, afectaron sustancialmente a la cualidad global del taller como espacio social, productivo y de formación.

En esta línea, vale preguntarse si la cualidad global hace a la potencialidad del taller, esta vez, como espacio institucional para formar en una práctica profesional con arte, en la actualidad.

Las condiciones del taller como espacio para la práctica y formación con arte, es decir, reflexiva, integral y orientada por el deseo y la capacidad para realizar un buen trabajo, surgen del análisis de los talleres de luthiers en la época contemporánea, laboratorios científicos y estudios de arquitectura.

Así, la duración extensa del trayecto formativo, institucionalizado o no, sigue revelándose como una de las claves para el desarrollo de las capacidades de un buen artesano. Sennett lo ilustra con elocuencia en el campo de la medicina aludiendo a la precisión diagnóstica del médico experto, comparado con el novato. A lo largo del tiempo, la acumulación de historias clínicas amplifica las habilidades para captar las singularidades del paciente no solo a nivel retrospectivo sino también prospectivo. Con lo cual incrementa las posibilidades de una intervención adecuada. Mientras que el practicante novato, tiende a la aplicación de las reglas generales en términos de causa y efecto dada la falta de casuística suficiente como para imaginar el destino del paciente individual. Con respecto al grupo próximo y a la comunidad más amplia de pertenencia, recupero lo observado en la historia de los talleres, sobre su lugar como agente social con autoridad, basada en el conocimiento y habilidades acumulados, y con autonomía para definir y sostener los criterios de un trabajo bien hecho. Sobre todo, por su vigencia actual frente al abandono y desfinanciamiento del estado y la mayor dependencia de agencias externas de financiamiento, empresas empleadoras y usuarios.

Vale detenerse en los aportes de Sennett (2009) con respecto a la reflexión sobre el posicionamiento y estilo del maestro formador en el taller, condición foco de interés en la tesis sometida a discusión aquí. Para examinarlos, sirve la oposición entre modelos a la que recurre en sus análisis. Desde su perspectiva, cuando el formador es un “genio” reconocido por la calidad y originalidad de su trabajo, la transmisión está en riesgo bajo el predominio del conocimiento tácito sobre el explícito, la copia de sus obras como patrones absolutos, la insuficiente comunicación acerca del proceso en su conjunto. Cada maestro podría reconstruir, en cierta medida, los indicios, juicios y decisiones movilizados en la práctica, para explicitar los conocimientos asimilados, si se lo propusiera. Sin embargo, advierte

Sennett, esta tarea exige superar dificultades y resistencias de distinto tipo. Entre ellas, sacrificar el silencio y misterio de sus secretos como fuente de autoridad, limitar su omnipresencia en cada fase del trabajo, compartir la información reunida sobre el proceso en curso, no apuntar a la reproducción exacta de su pauta bajo la convicción de la inefabilidad de su pericia, y poner en juego habilidades sociales que favorezcan estas dinámicas, evitando su degradación. En el taller de violines de Stradivarius, durante la Edad Media, como en los laboratorios científicos en la actualidad, señala Sennett, cuando el maestro o director del grupo se ocupa personalmente del ajuste final de cada paso, integrando en soledad los datos recopilados durante el seguimiento, dificulta a los demás la captación del sentido global del trabajo. Lo cual, sumado al imperativo de la perfección, detiene las posibilidades de que logren una resolución buena y original fruto de la práctica. En consecuencia, el taller sufre su fragmentación como espacio social de formación y producción.

En cambio, cuando el maestro es “un experto” con habilidades sociales, potencia la formación para una práctica artesanal. En primera instancia, gracias a que logra establecer una relación de confianza basada en la empatía. La capacidad del maestro para retornar a su propio trayecto le permite identificarse con las inseguridades y límites del aprendiz para comprender las indicaciones y recomendaciones, realizar alguno de los actos requeridos y anticipar riesgos, debido a la falta de experiencia suficiente. Aun dado este marco, podría activarse el conflicto entre autoridad y autonomía, central en esta perspectiva del taller. El desafío reside en que el formador, como artesano de su práctica, ofrezca su manera de hacer el trabajo como un modelo de referencia antes que fijarlo como ideal de perfección para la copia. Sennett es muy claro cuando sugiere que el consejo indirecto a través de un ejemplo, “así es como lo hice”, invita al aprendiz a reflexionar sobre esa pauta, experimentar con ella e innovarla.

En esta línea, si bien reconoce el valor de mostrar los procedimientos mediante la acción, señala sus limitaciones para contribuir al desarrollo de habilida-

des en el trabajo. El aprendizaje por imitación directa advierte, desplaza las mayores exigencias en quien aprende. Cuando el maestro expone la realización adecuada de una operación sin explicarla, el conocimiento que ha construido permanece tácito, y el aprendiz se ve obligado a develar secretos careciendo de la experiencia necesaria para interpretar lo observado. Por eso, enfatiza la importancia del uso eficaz del lenguaje y la imagen mediante la formulación de instrucciones expresivas. Entre ellas, incluye las analogías imprecisas, por facilitar la asociación de un acto nuevo con uno ya adquirido, y con ello, generar confianza en el aprendiz. También la metáfora, por aportar, vía lo simbólico, a clarificar el objetivo de cada fase. Así como el relato, mediante la presentación del escenario, establece el punto de referencia desde el cual seguir el cómo del proceso. La creación y puesta en juego de este tipo de herramientas constituye, para Sennett (2009), una capacidad clave para que el formador logre transmitir con éxito sus conocimientos y experiencias y orientar la práctica desde una aproximación a la totalidad del proceso.

Los aportes de Sennett, iluminan planteo sobre la potencialidad del taller como espacio institucional de formación para una práctica con arte, según fue definida. En principio, con respecto a la íntima relación entre tal potencial y la cualidad global del taller en términos de la continuidad y articulación como espacio social, de producción y formación. De las lecturas comentadas, derivo que lo global emerge cuando se garantizan a mi juicio, las siguientes condiciones. La primera dada por el tiempo sostenido de participación en un taller que, además, muestre un funcionamiento estable superador de las crisis. La segunda, por la existencia de un grupo cooperativo y coordinado en un marco de confianza y su inscripción en una comunidad más amplia garante de protección y autonomía en el campo de trabajo. Por último, la conducción del taller a cargo de un formador reconocido como autoridad experta en el campo y con capacidades psicosociales para transmitir conocimientos y acompañar al aprendiz en la adquisición y desarrollo de la práctica con arte.

Relecturas para un desafío común

A modo de conclusión, nos interesa reinscribir los nudos comprensivos e interrogantes formulados acerca del taller haciendo foco en sus implicancias ante los tiempos de violencias y fragmentación contemporáneos.

De acuerdo con Sadin (2022), el neoliberalismo y la mercantilización de los derechos, la crisis de las instituciones basadas en lo público y común, y las transformaciones asociadas a las tecnologías digitales, están profundizando la exclusión, atomización e injusticia social y precipitando la polarización política y el ascenso de figuras autoritarias a escala global.

Sennett (2006; 2014; 2023) advierte que, enfrentar el neocapitalismo y sus efectos destructivos sobre la democracia, el lazo social y la subjetividad, requiere procesos de reconfiguración política y social junto a un estado muy activo en satisfacer las necesidades sociales, económicas, culturales y psicológicas de los sujetos. Desde una posición pragmática apoyada en el proyecto democrático de John Dewey de integrar las prácticas locales, basadas en sistemas abiertos y en la igualdad y compromiso de las personas para entenderse, con una filosofía preocupada por las interacciones e integración del conocimiento, la experiencia, la sensibilidad, la práctica y la reflexión (Schön, 1992; Sennett, 2018), sostiene que las teorizaciones generadas sobre la artesanía y la técnica comportan aportes claves ante este momento histórico crítico. La práctica con arte, asentada en la experiencia y el conocimiento reflexivo del sujeto sobre las capacidades y habilidades que moviliza en el trabajo tiene efectos sobre el autogobierno de sí y la democracia (Sennett 2009, 2012). Su potencial para construir una vida más justa se amplifica al considerar puntos de énfasis en las referencias pragmatistas consultadas. En especial, sobre la distribución igualitaria de las capacidades para este tipo de práctica, no restringida a una élite (Sennett 2009); la creatividad del trabajo cotidiana-

no, en tanto supone de manera indefectible resolver problemas (Sennett, 2012; Schön, 1992); y las oportunidades de desplegarlas y ejercerlas en la superación colectiva de las crisis y dificultades, sin cancelar las diferencias singulares, como ejercicio democrático (Sennett, 2012). No obstante, este aporte al cambio social tiene estrecha conexión con los márgenes de libertad del sujeto para manejar las relaciones entre medios y fines del trabajo (Schön, Sennett). En ese sentido, el despliegue de la práctica con arte contribuirá a una vida en común más plena, si es conducida y orientada por el sujeto con ética. De estas relaciones y tensiones dan cuenta los procesos y condiciones, ya expuestos, asociados al desarrollo de una práctica con arte, ya. La hipótesis central de este artículo, propone al taller como un espacio con potencia para albergar procesos de formación en una práctica con arte profesional, es decir, reflexiva, integral y orientada por el deseo y la capacidad para realizar un buen trabajo, con fundamento en antecedentes investigativos y en referencias teóricas de base.

Las elaboraciones presentadas a discusión, concurren alrededor de la íntima relación entre la potencialidad del taller para formar artesanos y su cualidad como espacio global. Lo global designa, aquí la articulación y continuidad entre las dimensiones sociales, de producción y formación que constituyen al taller como espacio institucional. En esta línea conjetural, lo global emerge cuando se garantizan, al menos, tres condiciones centrales: la primera, dada por el tiempo de participación del sujeto en un taller dinámico y estable; la segunda, por la existencia de un grupo donde prevalezcan relaciones cooperativas basadas en la confianza, y su inscripción en una comunidad más amplia que asegure protección y autonomía en el campo; la tercera, en el momento en que la conducción del taller se encuentra a cargo de un formador reconocido como autoridad experta en el campo y con capacidades psicosociales para transmitir conocimientos, sostener tramas de apoyo y acompañar al aprendiz en la adquisición y desarrollo de la práctica con arte. Es decir, una práctica profesional basada en el deseo y la capacidad de realizar bien el trabajo mediante la integración de habilidades, juicio y compromiso a nivel disciplinar, técnico, psicosocial y ético político, para un desempeño profesional

responsable.

Si se acuerda con el diagnóstico de Sadin respecto a la existencia contemporánea, resulta vital una política del testimonio basada en los derechos humanos, humanista del presente por oposición al futurismo tecno digital y clínica, orientada hacia la atención del sujeto versus la implementación de programas estandarizados. En esta línea, Sennett advierte que el tecno capitalismo condujo a sujetos que eligen entre alternativas, pero no las producen. Por lo cual, una clave para superar la crisis actual consiste en recuperar y ampliar el conocimiento sobre cómo ir más allá del dominio de un campo para crear el dominio de las alternativas. Este sería realmente el pasaje desde un sujeto pasivo hacia un sujeto activo.

En adhesión con estos compromisos, las elaboraciones y reflexiones abiertas se suman al desafío de ampliar el conocimiento, diseño, experimentación y consolidación de espacios potentes para formar en el arte profesional.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. Archivos de Ciencias de la Educación, 5, 99-115. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Novedades Educativas.
- 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*. Biblos.
- Bedacarratx, V. (2021). Dialécticas de la formación y la práctica docente: Aportes teórico-conceptuales de la pedagogía de la formación y la psicodinámica del trabajo. Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, 2 (Nº2), 31-58.

- Bedacarratx, V. (2024). "Hacerse docente": aportes teóricos para comprender las dinámicas de la iniciación. *Revista de Humanidades*, 51, 129-156.
- Durantini Villarino, C. (2011 a). El vínculo con los actores del caso estudiado y la tarea de investigación: una relación al borde de lo imposible. En R. Romo Beltrán (Comp.) *Estudios Socio Institucionales. Sujetos, tramas e implicación* (pp. 95-118). Universidad de Guadalajara,
- Durantini Villarino, C. (2011, b). Enseñar o cuidar a niños maltratados socialmente: el procesamiento de este dilema en el maestro de un espacio educativo alternativo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 7 (6), 198-212.
- Durantini Villarino, C. (2023 a). Experiencia de formación en análisis de las prácticas de enseñanza, con docentes universitario/as, dentro de un entorno virtual. *Revista Ciencias Sociales y Educación*, Universidad de Medellín, 12 (23), 29-46.
- Durantini Villarino, C. (2023 b). Tramas grupales y subjetivación en un dispositivo clínico de formación para profesoras de residencia docente. *Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 4, (1), 13-45.
- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades Educativas.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Paidós
- Fernández, L. (2006). Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y su consecuencia para el análisis. En M. Landesman (Comp.) *Instituciones educativas: instituyendo disciplinas e identidades*. (pp. 17-50).
- Fernández, L. (2013). Los grupos de cátedra frente al cambio de condiciones por innovación. Un estudio de cátedras universitarias en el período 1986-1993. Universidad de Buenos Aires, Argentina. *Integración y Conocimiento*, 2, 126-142.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas
- Freud, S. (2012). *El malestar en la cultura*. Amorrortu. (Obra original publicada en 1930)

- Kaës, R. (2002). *La institución y las instituciones*. Paidós.
- Kaës, R. (2005). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Paidós.
- Mazza, D. (2014). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11 (11), 1-21.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1493>
- Sadín, E. (2022). *La era del individuo tirano*. Caja Negra
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama
- Sennett, R. (2018). *Construir y habitar. Ética para la ciudad*. Anagrama
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- Souto, M. (2006). Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones. *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo*, 1 (1), 51-72.
- Souto, M (2017). *Pliegos de la Formación. Sentidos y Herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Souto, M (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16), 1-16.
- Souto, M. (2021). Modos de pensar las historias de formación. *Revista Encuentro Educativo*, 2.(1) , 23-47

