

Una nueva forma de entender el oficio docente¹

Lic. Mtra. Soledad Rodríguez Morena

Lic. Mtra. Silvana Arbelo Hernández

Crear el mundo de nuevo

El presente ensayo pretende dar cuenta de una temática polémica, candente y actual que intenta reflejar lo que hoy en día significa ser docente. Empresa ardua, de una magnitud abrumadora, que transita un momento complejo, de peripecias, rupturas y encrucijadas, pero que busca encontrar su eje transversal: la enseñanza.

En la actualidad los docentes buscan recuperar el centro de su oficio, interpelando su quehacer, asumiendo una postura ético-política, recobrando la confianza como el cimiento para entablar un encuentro con uno mismo y con el otro, donde prevalezca la igualdad, la humildad y el acogimiento, pero por sobre todo, la convicción y la certeza de poder crear el mundo de nuevo.

Reconstruir el oficio de enseñar

En todo profesor existe la nostalgia de una “escena primitiva”, como dicen los psicoanalistas, que este conserva celosamente. Y no hay nada de malo en este fenómeno. Todo lo contrario: es una extraordinaria fuente de energía. También es un punto de referencia, una baliza para navegar durante el temporal. Pues la fidelidad a este acto creador nos sigue proporcionando un horizonte posible cuando las condiciones de ejercicio del trabajo cambian, los programas evolucionan y todo lo que en la escuela nos recordaba a nuestra propia escolaridad ha desaparecido. (Meirieu, 2006, p. 35).

¹ Este ensayo fue publicado originalmente en el siguiente libro: Instituto Crandon (2015). *Ser docente en el siglo XXI: Ensayos*. Instituto Crandon. Montevideo: Ediciones B.

A lo largo de este recorrido, el lector podrá sumergirse en sensaciones encontradas, algo reiteradas pero de algún modo significadas, es decir, reconstruidas, revisadas e interpeladas.

El presente trabajo intenta mostrar las impresiones que experimentamos los docentes en la actualidad, como forma de recuperarlas para encontrar una salida creativa, artística que nos permitirá recuperar el centro de nuestro oficio, confiando en nuestras propias posibilidades y en las de los demás.

Asistimos a un período de crisis, fragmentación, pérdida de sentido de las instituciones. En este contexto, los docentes reconstruimos nuestra labor, convirtiéndonos en figuras y artesanos, buceando en la búsqueda de alternativas, pero a partir de un trabajo conjunto que permite el encuentro, la conjunción de miradas, saberes y haceres.

En un primer momento, nos cuestionamos respecto de cómo habitar en este nuevo mundo, plagado de incertidumbres que nos desvelan y nos aquejan. Vivimos una situación en la que ya no existen guiones fijados de antemano, frente a lo cual es necesario crear. Entablamos un diálogo con diferentes autores que de algún modo nos alertan sobre la propia dificultad de estar.

En función de esto, en una segunda instancia, nos abocamos a interpelarnos a nosotros mismos, allí donde figura y oficio se conjugan. Asumimos lo que es enseñar y cómo la enseñanza deviene en oficio. Pero también intentamos develar cómo el acto educativo se constituye desde lo vincular, apostando al encuentro, al tropiezo con experiencias, ideas, movimientos, sensaciones.

Asimismo, los procesos de intervención ya no se aplican, sino que se construyen. Los docentes somos considerados productores de saber, promotores de un enigma, convirtiéndonos en referentes y asumiéndonos como ciudadanos ético-políticos, además de ser conscientes de los efectos que podemos producir en los distintos encuentros.

Por último, luego de descubrir cómo nos construimos y constituimos, nos abocamos a poner en marcha lo que predicamos, tomando decisiones y construyendo alternativas.

¿Cómo habitar el nuevo mundo?

[...] un profesor se hace, se fabrica, se construye. Nadie nace profesor y quizá nadie llegue a serlo plenamente. Lo cierto es que usted que está leyendo y ha decidido apropiarse de este oficio estará de acuerdo conmigo en que es mucho lo que hay que transitar para ser profesor. Enseñar no es un arte menor. Exige un trabajo permanente de apropiación de las herencias, una consulta incesante de archivos y memorias y una posición que se resume en un no ceder: no ceder en la enseñanza. Es común escuchar que las profesiones se abrazan. Abrazar una profesión exige estar dispuesto a no ceder, a perseverar, a continuar. (Antelo, 1999, pp. 13-14)².

Al pensar en el docente del siglo XXI debemos tener en cuenta los nuevos escenarios que enmarcan nuestro quehacer. Estos condicionan, de alguna manera, nuestra forma de “estar”, pero, al mismo tiempo, nos hacen sentir confusión y desconcierto, dado que los marcos que le daban razón de ser a nuestro hacer ya no existen.

En los tiempos del Estado Nación la escuela como gran institución otorgaba sentido al igual que otras instituciones como la familia, el hospital, la fábrica... Esta se constituía como un engranaje que reforzaba y aseveraba cierta eficiencia y eficacia para la sociedad *disciplinaria*. El pasaje de la institución familia a la institución escuela, o de la institución colegio a la universidad, originaba oportunidades, posibilidades, movilidades, ciertas relaciones, que de algún modo estaban estipulados de antemano. Esto tenía andamiaje, dado que cada institución y, por ende, la escuela establecía claramente sus límites, sus fronteras, y configuraba su forma de intercambiar con el afuera. Según expresa Duschatzky (2008):

[...] los cercos institucionales existían dando lugar a conexiones y facilitando de diversas maneras ese *pasaje*, asociado a la posibilidad de ascender en la escala social. A manera de guión prefijado, estaba trazado un trayecto y solo restaba para aquellos que tenían la posibilidad de atravesarlo, elegir alguno. En la idea de *carrera* estaba implícita la noción de trabajo a largo plazo. (p. 95).

² Al hablar de “profesor” se hace referencia al docente de cualquier nivel educativo.

Así pues, la escuela contribuía en dichos *pasajes*. El futuro era de cierta forma predecible y la correspondencia de sentidos era lineal. Las instituciones eran lugares “protectores” y la palabra “cambio” no era más que lo ya previsible. En este contexto, se forjó la figura del maestro como un ideal a seguir, más allá de la propia situación de enseñanza.

Hoy, podemos decir que el tiempo transcurrió de forma abrupta, con afán de destierro. Nuevos horizontes se suscitan, ya no es posible prever, nada se traza, y los guiones han desaparecido. Nos encontramos sumergidos en un mundo posmoderno, en una sociedad que está signada por la inmediatez y todo es un devenir en presente. En este marco, podemos afirmar, en palabras de Lipovetsky que:

Sociedad posmoderna significa en este sentido retracción del tiempo social e individual, al mismo tiempo que se impone más que nunca la necesidad de prever y organizar el tiempo colectivo, agotamiento del impulso modernista hacia el futuro, desencanto y monotonía de lo nuevo, cansancio de una sociedad que consiguió neutralizar en la apatía aquello en que se funda: el cambio. Los grandes ejes modernos, la revolución, las disciplinas, el laicismo, la vanguardia han sido abandonados a fuerza de personalización hedonista; murió el optimismo tecnológico y científico al ir acompañados los innumerables descubrimientos por el sobrearmamento de los bloques, la degradación del medio ambiente, el abandono acrecentado de los individuos; ya ninguna ideología política es capaz de entusiasmar a las masas, la sociedad posmoderna no tiene ni ídolo ni tabú, ni tan solo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador, estamos ya regidos por el vacío, un vacío que no comporta, sin embargo, ni tragedia ni apocalipsis. (Lipovetsky, 2000, pp. 9-10).

Inmersos en esta sociedad “sin ídolo ni tabú”, donde se ha perdido el entusiasmo y nada parece movilizar a la humanidad, nos preguntamos: ¿cómo ser docentes hoy?, ¿caminamos a la deriva?, ¿somos sin verdaderamente estar?, ¿qué nos mantiene de pie?, ¿qué nos permite seguir haciendo camino?

A lo largo de este ensayo intentaremos responder estas y otras interrogantes, al mismo tiempo que pretendemos dar cuenta de una realidad que nos desvela, nos inquieta y moviliza en la búsqueda de nuevos sentidos o razones de ser.

Ya no existen guiones prefijados de antemano

Pensar en ser docente en el siglo XXI nos remite indiscutiblemente a ciertos sentimientos o emociones, tales como: desasosiego, incertidumbre, desconcierto, frustración, impotencia, pero también nos conduce a otro tipo de sensaciones o actitudes como: creación, construcción, reconstrucción, valoración, invención, vibración, ruptura, entre otras. Estas nos invaden, conquistando una especie de equilibrio respecto de nuestro hacer, y permitiéndonos seguir siendo.

Si bien dichas formas de sentir pueden parecer antagónicas e intensas, denotan apertura, posibilidad y transformación en una época también cambiante, contradictoria y líquida.

Nuevos escenarios sociales y culturales se “imponen” en las escuelas, a pesar de ser estas instituciones fuertemente conservadoras. La cultura de masas. La proliferación de medios por donde fluyen y circulan los conocimientos y la información. Las comunicaciones. El respeto por las particularidades y la construcción de valores locales. Los acuerdos, la convivencia. Fenómenos de pobreza, fracaso y marginalidad. Las crisis, la fragmentación y la dualidad. Los avances científicos y tecnológicos. La exigencia de nuevas competencias y destrezas profesionales. La especialización. Distintos modelos de organización familiar. La acentuación de las diferencias intergeneracionales, los cambios en la niñez. Y podríamos continuar.... (Alliaud, 2004, p. 1).

Al decir de Duschatzky y Corea (2013) la escuela se encuentra entre la destitución y la invención. Existe, en general, una pérdida de credibilidad respecto de las instituciones y de lo que estas implican desde lo simbólico. La escuela ya no puede otorgar un espacio fiable para la construcción de la subjetividad, al contrario, se siente impotente frente a los nuevos escenarios. De ahí que los docentes nos veamos inseguros, confusos, perplejos, en constante tensión. Pero, de ahí también,

la oportunidad de crear, inventar, producir formas inéditas de ser a partir de la enunciación y la posibilidad.

En esta disyuntiva se construye y reconstruye la figura docente en la actualidad. Hablamos de figura y no de rol, justamente, porque intentamos dar cuenta de este nuevo acontecer en el ámbito educativo. Ya no podemos hacer referencia al rol del docente puesto que esto implica “entrar y salir”, “ocupar o desocupar” una función. Hoy en día, podemos decir que, ser docente, implica una forma particular de estar en el mundo (Meirieu, 2006). Según Duschatzky:

Las figuras aluden a movimientos que dibuja el cuerpo de un danzarín en sus coreografías.

Desde el punto de vista lingüístico son un discurso, con sus idas y venidas, andanzas e intrigas, vibraciones y ambivalencias. Son una construcción poética-filosófica que capta de una manera mucho más viva el gesto y el hacer. Hablar de *figuras de maestros* es encontrar el modo de hablar de un movimiento y de los efectos de un conjunto de operaciones. Operaciones que dan cuenta de modos de existencia, modos de ser, que implican y explican dichas figuras. Lejos de las definiciones, estas van acompañadas de argumentos, de relatos de pequeños dramas, historias. (Duschatzky, 2008, pp. 17-18).

Ser docente en el siglo XXI es ser una figura que se moviliza entre vestigios del pasado y asincronías de un presente inmediato, complejo, dinámico y vertiginoso. Es un “buscar ser” permanente, retrospectivo y prospectivo que

[...] requiere de la valentía para resignificar nuestras prácticas y del esfuerzo para recuperar el sentido de enseñar y aprender. Requiere de cierta cuota de locura para recuperar la risa y el asombro y de un cierto ánimo de aventura para atreverse a pensar con otros, otro tanto de travesura para dejarse fascinar por lo desconocido. (Bixio, 2010, p. 49).

De esta forma, al decir de Cullen (2009), ser docente implica una tarea de *resistencia, insistencia y persistencia*. El desafío está en resistir lo instituido, dar paso a lo *instituyente*, creando, inventando, innovando, siempre parados desde la posibilidad y el encuentro como puntos de partida, puesto que “[...] nosotros somos

los encargados de hacer vivir a los demás el acto creador que hemos vivido”.
(Meirieu, 2006, p. 34).

Una forma diferente de estar en el mundo: la dificultad de estar

Desde la perspectiva de Lucía Garay (1998) las instituciones constituyen sombreados laberintos. Son productos y productoras de procesos, inscriptas en la historia social y en la historización singular. Desarrollan sus propias lógicas según las funciones que desempeñan. Son la sociedad en su conjunto y los sectores sociales quienes las promueven y sustentan, y los individuos singulares, sus actores con sus prácticas cotidianas, son quienes las constituyen, las sostienen y las cambian.

En la actualidad, en diferentes instituciones educativas, observamos que la cotidianidad institucional, la tarea docente, el aprendizaje están marcados por el malestar, la desazón, la insatisfacción, la ineficacia...

En el escenario de las escuelas estos efectos se cuelean en el fracaso escolar, en los trastornos del aprendizaje, en la inadaptación escolar, en la pérdida de sentido del trabajo, en la indisciplina y la violencia, en el ausentismo docente, en la apatía... Efectos dramáticamente actuados por los sujetos -alumnos, docentes, directivos, padres- a los que el discurso de la institución ubica en el lugar de “ser causa de sus fallas” por sus carencias de inteligencia, lenguaje, integración familiar; por su falta de formación o compromiso, en el caso de los docentes. (Garay, 1998, p. 132).

Valiéndonos del planteo de Charlot, se podría afirmar que hoy en día la institución escolar se ha convertido en un lugar de sufrimiento, dado que para muchos alumnos la escuela es sumamente aburrida debido a que no le encuentran sentido. El desfasaje entre el no sentido del presente y la importancia para el futuro es enorme. En ese espacio se produce sufrimiento. Los docentes también sufrimos porque cada vez es más difícil ser maestro o profesor, cada vez es más arduo enseñar, y cada día es más imperioso construir las condiciones para llevar adelante nuestra tarea. Los padres sufren porque se trata del futuro de sus hijos, a su vez, tienen la tendencia y la tentación de culpar a los docentes. Nosotros, a su vez, adoptamos un discurso para culpar a la familia. En palabras de Charlot:

Ese mundo es un mundo de sufrimiento, o muchas veces, es un mundo de humillaciones. Humillación general; humillación del alumno que fracasa; del profesor maltratado por el alumno, del profesor que no consigue hacer su trabajo; humillación de los padres llamados por los profesores. (Charlot, 2013, p. 15).

En el día a día, en nuestro andar, nos sentimos desbordados, culpables, impotentes, incompetentes, perdedores. Nos convertimos en portadores de críticas y quejas puesto que no solo afrontamos escenarios complejos, signados por la época descrita, sino que, a su vez, nos vemos acosados por un exceso de burocratismo absurdo en contraposición con nuestro proyecto y sueño de enseñar.

De esta manera, habitamos una brecha, un contraste entre nuestro ideal y la cotidianidad institucional. Nos indignan las exigencias institucionales que nos alejan de lo esencial: *la enseñanza*. Soportamos y sobrellevamos esta situación, sufrimos por ello, y en palabras de Meirieu “Acabamos explotando. Y, en los momentos de cólera, acabamos preguntándonos si los que se ocupan de la administración de nuestra institución no tienen como objetivo principal impedir que enseñemos”. (2006, p. 39).

Podríamos decir, de esta manera, que los docentes nos convertimos en seres sagaces, concretando un exceso de actividades, además de exponernos ante “[...] aproximadamente 30 grupos familiares, 30 singularidades, un grupo de colegas y un equipo directivo y de supervisión.” (Bixio, 2013, p. 57).

Nos sentimos agobiados, excedidos. Nos debatimos entre el simplemente ser y el querer realmente estar, y muchas veces, no contamos con recursos que permitan llevar delante de la mejor manera la tarea educativa. La familia delega, la sociedad encomienda y reclama, los gobiernos pasan y, los docentes seguimos allí, firmes pero a la vez frágiles, inquebrantables pero también vulnerables. Somos caballitos de batalla puesto que afrontamos una multitud de dificultades: malas condiciones laborales, bajos salarios, necesidad de tener varios puestos para sobrevivir, desvalorización de nuestra figura frente a los cambios de los roles tradicionales, violencia generada por la insistente permanencia del alumno en el sistema a pesar de todo, desvalorización de la que somos objeto frente a las autoridades, un fuerte

involucramiento emocional que engloba nuestra labor y podríamos seguir enumerando. Vivenciamos nuestro quehacer con cierto malestar que, a su vez da cuenta de una crisis de lo público donde la significación social de la escuela se pierde. Sin embargo, persistimos, insistimos, resistimos (Cullen, 2009).

Esto lleva a pensar que el realmente estar y ser docente es directamente proporcional a la forma en que cada uno de nosotros afronta el conflicto que, desde enfoques pedagógicos tradicionales, se lo entiende como aquello que irrumpe alterando la “armonía” de la realidad, concebida como estática y simple. Desde esta óptica, el conflicto desestructura un orden preestablecido y por lo tanto, resulta necesario eliminarlo porque genera disfunción y atenta contra la “armonía”. (Barila y Cuevas, 2007).

Por el contrario, desde una perspectiva crítica, el conflicto es inherente a la realidad, que se concibe como contradictoria, compleja y dinámica. Desde esta óptica, el conflicto es considerado como elemento constitutivo de los procesos institucionales: es lo que acontece y es con lo que se debe lidiar porque es propio de la tarea del docente y de la escuela. Aquí el conflicto es algo natural, se halla instalado en todo tipo de organizaciones y en la vida misma, además, se configura como un elemento necesario para el cambio social. (Barila y Cuevas, 2007).

De acuerdo con este planteo, la forma de transitar nuestras prácticas dependerá de cómo nos posicionemos frente al conflicto.

Así, consideramos que debemos adoptarlo como apertura para nuestro crecimiento profesional y la transformación que tanto ansiamos. Afrontar el conflicto implica confiar en la posibilidad, en el cambio y alejarnos de los mecanismos de exclusión puesto que muchas veces al no encontrar una intervención oportuna tendemos a culpabilizar a los demás o simplemente quedarnos sin capacidad de acción.

Por ello, los docentes debemos hacer de nuestra práctica, una práctica reflexiva; es imprescindible que la reflexión “[...] se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o las decepciones.”

(Perrenoud, 2007, p. 13). En este sentido, la práctica reflexiva, debe ser un elemento transcendental en nuestra identidad profesional.

Tenemos que alejarnos del “pánico” que nos paraliza y de la “butaca del mero espectador” para acercarnos hacia el “temor y temblor” que genera la desafiante tarea de educar. (Cullen, 2009).

En síntesis, no solo interesa enfrentar el conflicto para mejorar el funcionamiento de aulas y escuelas sino para propiciar una adecuada tensión de los actores hacia la creatividad, los procesos de participación, de democratización y emancipación. (Barila y Cuevas, 2007).

Allí donde figura y oficio se conjugan a pesar de todo

Según González “[...] el maestro es una tensión permanente y también un rito de pasaje en la cultura [...] pieza indisputable e irremplazable en nuestras visiones de la educación y el conocimiento”. (González, 2008 en Duschatzky, 2008, pp. 11-12).

Hoy los docentes nos debatimos entre el deber ser y la realidad. Día a día afrontamos nuevos obstáculos y desafíos emergentes, tambaleando entre lo deseable y lo posible, entre lo que exige la normativa y lo que dictan las circunstancias. En este presente nos encontramos escasamente preparados. Frente a esto nos preguntamos: ¿por qué nos sentimos así?, ¿qué ha sucedido? Esto nos remite de algún modo a un pasado mítico, no muy lejano, en el que la educación y las instituciones respondían a un sistema moderno, lo cual daba la sensación de cierta solidez. En este sentido, Bixio señala que hoy el *habitus*³ ya no funciona como sistema de estructuras estructuradas, predisuestas para funcionar como estructurantes. Carece de disposiciones duraderas y transferibles. Aquello que nos orientaba a actuar de determinada forma frente a ciertas situaciones se ha esfumado en medio de acontecimientos inéditos, para los cuales las respuestas prefijadas que constituían el *habitus* ya no son oportunas. (Bixio, 2010).

Hoy las instituciones ya no son las mismas, están resquebrajadas, agrietadas. Si bien se aferran a ciertas características que le dan sustento, ya no son funcionales

³ “Bourdieu define al *habitus* como “un pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos.” (Bourdieu, 1973, citado por Perrenoud, 2007, p. 13.)

para lo que la actualidad dicta. La institucionalidad ha cambiado, lo que antes era asegurado por la propia gramática escolar, ahora debe ser construido y garantizado por los propios actores educacionales. (Alliaud, 2011).

En estos vaivenes es necesario ser competentes a la hora de fomentar instancias de enseñanza y de aprendizaje e intercambio colectivo, generar un buen clima de convivencia en el aula, potenciar el vínculo entre la familia y la institución, formarnos constantemente, trabajar en red, y un sinfín inagotable de actividades. Aquí es donde se conjuga la figura con el oficio. Es decir, el docente se convierte en artesano de su propio hacer, en un malabarista que intenta conquistar un equilibrio para poder recuperar la esencia de su oficio: enseñar.

Según Alliaud y Antelo (2011), enseñar tiene que ver con hacer señas. “Quien enseña hace señas, señaliza. Y una seña es un signo de entendimiento. En este sentido enseñar es casi como mostrar [...] una teoría del reparto de signos siempre es útil para la pedagogía”. (p. 22).

Enseñar es dejar aparecer, develar, repartir guías para obrar en lo sucesivo, y se constituye en sí mismo como un acto intencional. Los docentes debemos enseñar a los que vienen desprovistos de señas, somos los que tenemos el cometido de transmitir el legado cultural, y para ello debemos recuperar el centro de nuestro quehacer que hoy se encuentra desvirtuado. En este emprendimiento es que la enseñanza deviene en oficio puesto que tiene una íntima relación con un “saber hacer”, con, crear, producir, inventar. [...] la enseñanza está anclada en un oficio, en la medida que, a los individuos que la realizan, se los forma y se les paga para actuar sobre otros, “sobre las almas de otros”. Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. (Dubet, 2006, citado por Alliaud y Antelo, 2011, p. 82).

La grandeza de este acto radica no solo en el accionar sobre otros, sino en los principios y valores que poseemos, además de un componente vocacional que nos diferencia y le atribuye a nuestro hacer un componente de realización personal.

El acto de educar supone en sí mismo un rasgo vincular, afectivo, relacional. “Todo oficio encierra misterio y autoría en el proceso por el cual algo que era de determinada manera se transforma en otra cosa.” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 83).

A partir de esta idea, decimos que hoy los docentes debemos conquistar el oficio. Existe “un algo” que se constituye en el motor del acto de enseñar, y en el obrar le permite al docente encontrar sentido en el proyecto de enseñar.

Porque como se supone que todo está aclarado, tanto en los contenidos que hay que enseñar como en las numerosas tareas impuestas por la institución, sabéis perfectamente - aunque no siempre os atreváis a confesarlo- que queda “un resto”. Una dimensión oculta, a la vez muy personal y universal, que atañe a lo más profundo del “proyecto de enseñar”. Una especie de vibración particular de la que son portadores los maestros y que no se puede reducir a la lista de competencias necesarias para enseñar, del mismo modo que el sonido de un violín no se puede reducir a su concepción técnica [...]. (Meirieu, 2006, pp. 13-14).

Ese “algo” que no podemos definir con palabras, caracteriza el acto pedagógico y le da un carácter singular. En él, los docentes superamos los reduccionismos de un mero rol, nos convertimos en figuras asumiendo un carácter ético-político, de agentes y ciudadanos, siendo mucho más que una mera pieza de un engranaje institucional. (Cullen, 2013).

No podemos perder de vista la esencia de nuestro oficio, y a su vez, debemos adoptar una postura competente, brindar contenidos exigentes y proporcionar guías para que los alumnos se sientan confiados frente a los saberes que los sobrepasan. (Meirieu, 2006).

Sin lugar a dudas, hoy en día, seguimos siendo figuras y artesanos a pesar de las adversidades, porque hay algo que nos moviliza, que nos impulsa a seguir caminando, un secreto o un misterio que nos lleva a apostar al encuentro, “al cuidado de sí y al cuidado del otro”. Y aquí nos atrevemos a indagar respecto a lo que supone un encuentro, más aún, cuando tenemos a la vista una crisis educacional donde se vislumbran fragmentos, individualismos y opacidades. Hablar de encuentro en lo educativo supone “[...] tropezarse con experiencias y recorridos subjetivos, con ideas, movimientos, pensares, y a partir de allí, inaugurar otro recorrido, una historia, una transformación que altera el estado de cosas y desde donde ya nada es lo mismo”. (Duschatzky, 2008, p. 48).

Rescatar lo esencial del oficio, apuntando al encuentro, parece ser la alternativa donde el pensar y el hacer se integran, donde los procesos de intervención ya no se basan en “aplicar”, sino que son concebidos como procesos de creación, prueba, ensayo y experimentación. Los docentes se transforman en productores de saber “[...] a partir de las situaciones que protagonizan, de los problemas que solucionan y también de los que descubren”. (Alliaud [s.d], p. 4.).

Como artesanos producimos saber a partir de las diferentes experiencias que protagonizamos, experimentamos, creamos, resignificamos y, por ende, permitimos que exista la posibilidad de seguir obrando.

Los matices del encuentro

Existe un “casi nada”, un “no sé qué”, que desencadena *la diferencia* y puede tener diferentes nombres: deseo, voluntad de saber, ganas de aprender... El deseo abre el camino a un espacio, un lugar y un tiempo donde estar. Como diría Ronald Barthes, no es la persona del otro sino la apertura de una dialéctica del deseo que posibilita que las cartas no estén echadas, y que haya juego todavía (Barthes, 2003). El casi nada es un elemento invisible, inexistente, ambiguo [...] El casi nada es lo que falta cuando, por lo menos aparentemente, no falta nada; es lo inexplicable, irritante, la irónica insuficiencia de una totalidad completa a la cual no podemos reprocharle nada pero sin embargo nos deja curiosamente insatisfechos y perplejos. (Duschatzky, 2008, p. 49).

Creemos que ese “casi nada” o ese “no sé qué” es lo que permite seguir haciendo camino en este siglo XXI. Existen diferentes escenarios y diversos tipos de encuentros.

Hablar de escenarios nos remite a concebir a la educación como un proceso de socialización, mediado por saberes, que siempre acontece situado. (Cullen, 2009).

Referirnos a distintas gamas de encuentros implica concebirlos singulares, únicos e irrepetibles. No hacemos referencia a un tiempo y a un espacio en el que las personas están juntas, sino que preferimos abocarnos a la escena donde dichos sujetos construyen un entramado y le otorgan sentido. Es allí donde se conjuga la interioridad y la exterioridad, donde podemos permitirnos darle lugar al asombro y a la extranjería.

Pero también, es aquí donde se edifica lo singular, el misterio de ese acto educativo, de esa relación pedagógica que se construye. Esto es, de algún modo, lo que permite que haya juego todavía.

Como señala Pablo Martinis (2006), un educador es aquel capaz de dejar una huella. Esta huella hace referencia a la transmisión de algo, a la vez que se establece un vínculo. “La posibilidad de dejar una huella tiene que ver con *eso* que se trasmite pero sobre todo con el *vínculo* que se establece”. (p. 268). El vínculo no tiene sentido sin un objeto de conocimiento.

En el vínculo se conjugan el cuidado del otro y la exigencia. El cuidado refiere a la asistencia, preocupación, acogimiento y recibimiento del otro, y la exigencia tiene que ver con la tensión que aparece en la relación cuando se desafía al otro a hacerse cargo de la potencialidad de su inteligencia. (Martinis, 2006).

Recordemos algo: no se puede ser educador sino se aspira a conservar algo, si no se apuesta a transmitir, legar algo. Esto, siempre supone una violencia, a la vez que **una apuesta: creer que el otro puede hacer algo con eso que se le lega**; más allá de toda determinación y de todo contexto. Allí, en eso no previsto que un otro puede hacer con algo que le es legado, es donde está la salida, el futuro, lo que vendrá a recordarnos que esta historia no ha acabado. (Martinis, 2006, p. 269)⁴.

Esa apuesta, esa confianza, es fundamental a la hora de enseñar, dado que, como afirma Graciela Frigerio “a nadie le está negado aprender, siempre y cuando se confíe en que aprenderá” (Frigerio, 2007, p. 37). En tal sentido, el cuidado del otro, la confianza en el otro en cuanto otro genera un espacio de libertad y de creación por parte de los sujetos, por tanto, un ambiente propicio para la construcción de lo nuevo, de lo desconocido, de lo imprevisible.

En este marco, debemos ser capaces de “Promover un enigma con el saber: promover un saber con el enigma”. (Meirieu, 2009). Es fundamental, entonces, apoyarse en las adquisiciones anteriores, en lo que los alumnos saben y saben hacer. De esta manera, es posible ofrecer, transmitir nuevos conocimientos a partir de los

⁴ Los destacados son nuestros.

que ya poseen, por tanto, generar las condiciones para que los educandos construyan nuevos conocimientos, para que construyan lo inédito a partir de lo dado.

No es nada más, en el fondo, que una situación-problema: un conjunto de datos que denominamos –lo que sabemos-, un juego de presencia/ausencia, de conocimiento/ignorancia, que crea una aspiración y suscita un deseo. **Un juego siempre inacabado, en la medida en que cuanto más sabemos más deseamos saber, y en que la solución, en contra de lo esperado, siempre hace crecer el enigma.** (Meirieu, 2009, p. 109)⁵.

Cabe señalar que el enigma muere cuando nadie está presente para dar muestras del placer que se puede sentir al intentar descubrirlo, desaparece cuando el adulto olvida el placer de saber, la felicidad por buscar. (Meirieu, 2009). En tal sentido, es fundamental que el educador sea un modelo, que conquiste, que inspire, que ponga en marcha, que invite a ir más allá, que movilice verdaderamente a sus alumnos.

Duschatzky (2008) afirma, en esta línea de pensamiento, que la figura del docente puede ser concebida como alguien muy lejano o muy cercano de acuerdo con las vivencias y singularidades de cada ser.

Sabemos que la admiración y el deseo de imitar representan los resortes más sólidos del aprendizaje escolar. (Meirieu, 2009).

Lamentablemente, en la actualidad nos resistimos a la existencia de modelos, de referentes que inspiren el deseo de saber, la pasión por conocer, las ganas de aprender. Desde nuestra perspectiva, debemos ser modelos de referencia para nuestros alumnos, no desde una óptica determinista o condicionante, sino modelos que propicien instancias donde sea posible crear el enigma, provocar el deseo de aprender, el deseo de saber, despertar la pasión por el conocimiento.

De acuerdo con Meirieu (2009) los verdaderos modelos no son una imagen rígida a imitar, sino una dinámica capaz de inspirar otras.

Esta es la paradoja de la relación educativa; **requiere que el educador sea percibido al mismo tiempo como alguien muy cercano y muy lejano: lo suficientemente**

⁵ Los destacados son nuestros.

cercano como para que pueda algún día ser como él, lo suficientemente lejano como para que tenga deseos de, algún día, ser como él. Aquí está la dificultad de su acción: manifestar, sin escrúpulos, su diferencia, darse a conocer en lo que hace mejor y, en ese preciso momento, dar pruebas de su extrema proximidad, dejar percibir la emoción compartida, la inquietud o el miedo, la señal tangible de su humanidad. (Meirieu, 2009, pp. 110-111)⁶.

En este contexto, en el que hablamos de encuentros, la transmisión es fundamental, en tal sentido, los docentes no podemos claudicar, no podemos dimitir. La cultura se transmite, las nuevas generaciones no vienen hechas, necesitan de las generaciones adultas, necesitan de aquello que las generaciones adultas ponen a disposición, un acumulado histórico, una herencia cultural. Los nuevos necesitan de ello para constituirse como sujetos, no se constituyen solos. La transmisión de la cultura es imposible como obra completa y total, siempre algo de lo que se transmite en el acto mismo de la transmisión se subvierte, siempre el otro hace algo con eso que recibe justamente porque no es un sujeto vacío, sino un sujeto que puede significar. (Martinis, 2014).

Como sabemos la cría de la especie humana nace inacabada e imperfecta, la humanidad no está en cada individuo que nace, es necesario construirla. En palabras de Bernard Charlot:

Lo que es humano es el conjunto de lo que la especie humana produce a lo largo de su historia: prácticas, saberes, conceptos, sentimientos, otras, etcétera. La cría de la especie humana no se vuelve hombre si no se apropia, con la ayuda de otros hombres, de esa humanidad que no le es dada con el nacimiento, que es, al comienzo, exterior al individuo. La educación es esa apropiación de lo humano por cada individuo, la educación es hominización. (Charlot, 2008, p. 57).

Adhiriéndonos al planteo de Cullen (2013), es posible afirmar que la docencia es, por definición, una práctica ético-política. En tal sentido, los docentes estamos interpelados éticamente por el rostro del otro en cuanto otro, lo cual nos hace

⁶ Los destacados son nuestros.

responsables de esa otredad, antes de cualquier iniciativa que tomemos. En palabras de Cullen: “[...] la docencia es un entre el cuidado de sí y el cuidado del otro, siempre gravitada por el suelo que habitamos, sin la ilusión de pretender ser sin estar, hablar sin decir, o vincularnos sin comprometernos. (Cullen, 2013, p. 12).

Nuestro oficio y sus efectos. Enseñanzas implícitas

Es en el ejercicio de nuestro oficio donde ponemos en juego nuestro sentir, nuestro hacer, nuestro pensar. Es en él, donde también tenemos la certeza de que en el encuentro con el otro sucede algo que nos hace vibrar, conmover, estremecer.

De acuerdo con Alliaud (2002) los conceptos de “aprendizaje implícito” (Quiroga, 1985) y “enseñanzas implícitas” (Jackson, 1999) son útiles para dar cuenta del carácter formativo de la experiencia escolar vivida, es decir, de los aprendizajes producidos en situación.

Ana Quiroga se refiere a los “aprendizajes implícitos” que se van adquiriendo durante la escolaridad de la siguiente manera:

En cada experiencia hay un aprendizaje explícito que se objetiva y condensa en un contenido o en una habilidad; aprendemos la fecha de la independencia, a multiplicar, a andar en bicicleta. Pero la experiencia en la que se desarrolla ese aprendizaje deja una huella, se inscribe en nosotros, afianzando o inaugurando una modalidad de interpretar lo real. Este es un aprendizaje implícito, estructurante. (Quiroga, 1985, p. 48, citada por Alliaud, 2002, pp. 40-41).

Por su parte, Philip Jackson (1999) señala que “lo que se aprende de los docentes no es solo el contenido que estos transmiten, al tiempo que reconoce la dificultad de rendir cuenta de ese otro *aprendizaje implícito o adicional*”. (Jackson, 1999, pp. 25-26, citado por Alliaud, 2002, p. 41).

En las “instituciones de existencia”⁷ el docente tiene una doble posición como enseñante: lo que el docente *es* y *hace* enseña tanto como lo que *dice*. Su pasión por

⁷ Enríquez (1987) señala que la finalidad primordial de algunas instituciones -educativas, de acción social, terapéuticas, familiares- es de “existencia”, no de producción; dado que *se centran en las relaciones humanas*, en la trama simbólica e imaginaria donde estas se

el saber y su deseo de que el *otro* aprenda inciden tanto como sus aciertos en la planificación de actividades y proyectos; en la implementación de estrategias didácticas; etc. (Garay, 1998).

Nuestra forma de comunicarnos, de relacionarnos, de vincularnos, nuestra pasión por el conocimiento, por la reflexión, nuestro deseo de despertar o provocar el deseo de aprender son tan importantes como los conocimientos disciplinares que transmitimos.

Enseñamos lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. Estos modos y maneras de ser, sentir, pensar, hacer, relacionarnos y vincularnos tienen más peso que los discursos que les podamos dar a los educandos.

Como docentes estamos permanentemente influyendo en la construcción de subjetividades, dado que a través de la relación que establecemos con los alumnos, ellos observan y experimentan actitudes que podrán integrar a su propio universo, a través de su singularidad.

Educamos con lo que somos, con lo que hacemos y con lo que no hacemos, con lo que expresamos y con lo que no expresamos, en la clase, en el recreo, en los actos escolares, en las salidas didácticas. Siempre estamos educando e influyendo en la construcción de subjetividades. En muchos casos no somos conscientes de ello, ni de las consecuencias de nuestras acciones, expresiones u omisiones.

De acuerdo con Lucía Garay (1998), las tramas de relaciones y vínculos, los modos de organización, las formas y sentidos de la autoridad y el poder no son en las instituciones educativas meras condiciones que plantean obstáculos o facilitan los procesos de enseñanza y de aprendizaje; son tramas, contenidos y sentidos que tienen función educativa en sí mismos. La dinámica del mensaje que estas tramas de relaciones y vínculos transmiten tiene tanta eficacia educativa como los contenidos programáticos.

Lo vivido en nuestra biografía escolar ha dejado huellas, marcas en nosotros, ciertamente algunos maestros y profesores nos han legado enseñanzas implícitas que

inscriben y no en las relaciones económicas. Operan con seres humanos a los que les posibilitan, o no, vivir, trabajar, educarse, confortarse, curarse, cambiar y “tal vez crear el mundo a su imagen” (Garay, 1998, p. 134).

contribuyeron a conformar esquemas que organizan las prácticas, representaciones, discursos, perspectivas y visiones del presente.

Como docentes debemos ser conscientes de los efectos que ejercemos en la vida de nuestros alumnos, consideramos de vital importancia la reflexión sobre dichos efectos. En tal sentido, Jackson afirma:

Si en los años venideros no somos capaces de reflexionar más profundamente que hoy acerca de algunas de las complejidades que habitan el corazón mismo de la enseñanza, si no somos capaces de apreciar más plenamente el papel que pueden desempeñar y desempeñan los docentes en nuestra vida, estamos condenados a tener aquellas escuelas y aquellos docentes cuyas potencialidades formativas nunca llegan a realizarse. (Jackson, 1999, p. 10).

Decisiones, elecciones, apuestas y alternativas

De acuerdo con Cullen (2013) la docencia es, por definición, un compromiso ético-político por un mundo más justo, lo cual implica un movimiento entre “huellas socio-históricas” y “horizontes emancipadores”.

Hoy más que nunca, hay que afirmar rotundamente su carácter ético-político e histórico, puesto que nos encontramos inmersos en escenarios donde la palabra es destituida y la crisis de la subjetividad es notoria.

Como docentes y agentes de transformación, debemos ser conscientes de nuestro estar, siendo autogestivos, creadores, hacedores, inventores, resistiendo, insistiendo y persistiendo. La gramática escolar ya no es funcional a lo que acontece en el día a día, por lo cual creemos que es la oportunidad de resignificar nuestras prácticas y volver a crear.

Debemos aumentar nuestra “potencia de actuar” (Cullen, 2009), asumiendo el conflicto, rescatando, fortaleciendo y restituyendo el motor de nuestro oficio: el enseñar. Tenemos que volver a creer en nosotros, en nuestra capacidad de crear, de hacer, de producir.

Así pues, es necesario proyectarse hacia horizontes más azarosos donde prevalezca la movilidad, la flexibilidad, y lo *instituyente*. La docencia debe constituirse en sí misma como una “experticia en alternativas” al decir de Cullen (2009).

De acuerdo con Alliaud (2004), debemos apostar a generar saber a partir de nuestras experiencias y comenzar a hacerlas públicas puesto que

Quienes protagonizan situaciones de enseñanza relatan, narran, cuentan y reflexionan acerca de lo que vivieron en escenas particulares. En ese relato, la experiencia vivida y los saberes construidos se redimensionan, se tornan accesibles y comunicables a otros, contribuyendo a construir nuevos ejes o sentidos sobre la enseñanza, la formación o la alfabetización. (pp. 6-7).

En este sentido, nuestro hacer puede formar parte de lo que podríamos denominar una “memoria pedagógica o narrativa” que signifique un insumo en el saber “alternativo” opuesto a un marco normativo rígido e impuesto.

Pero, desde este lugar, debe primar una “pedagogía de la confianza” (Hevia, 2013) y al mismo tiempo existir una nueva forma de hacer escuela o de concebir lo institucional. Ya no podemos quedarnos con lo que acontece en nuestras aulas, en solitario, debemos abrir nuevos caminos donde no solo circule el saber producto de nuestro hacer, sino que podamos formar parte de una mirada y un hacer conjunto. De esta forma, creemos que existe una apertura, en cuanto al trabajo en redes.

Las redes constituyen una forma de coordinación social que combina la independencia (la autonomía) con la interdependencia (la cooperación). Se da la paradoja que, al mismo tiempo en que la sociedad jerarquizada tiende a la atomización, la sociedad en redes tiende al intercambio, al pluralismo, a la cohesión. (Castells, [s.d], citado por Hevia, 2013, s/p).

En este marco, al decir de Hevia (2013) deben suscitarse ciertos mecanismos que fortalezcan relaciones de confianza en su interior: el forjamiento de una comunidad con proyectos compartidos y propósitos comunes, una estimulación co-responsable en cuanto a metas de aprendizaje (involucramiento de todos los actores en las metas de aprendizaje, “contratos”), la creación de normas de comportamiento y cooperación consensuadas al igual que una comunidad de valores compartidos donde todos sean partícipes de la palabra, en una relación de horizontalidad, humildad y

acogida de sí mismo y del otro. Esto supone, una vez más, hablar desde el encuentro, desde un lugar, no necesariamente acotado a lo escolar, donde los sujetos se encuentran desde sus propias potencialidades y se potencian.

Así pues, recobrar la esencia de nuestro oficio implica:

Recuperar la risa y el asombro, la invitación a pensar de a varios, con otros, la fascinación por lo desconocido, el dolor y la bronca, la audacia y el atrevimiento, la indisciplina del pensamiento y la razón, en lugar de seguir escudándonos en nuestras pobres certezas y descascaradas verdades que, si bien nos dan cierto marco de seguridad y tranquilidad para nuestro trabajo, también nos oprimen y esclerosan nuestras prácticas. (Bixio, 2006, citada por Bixio, 2008, p. 51).

Entre peripecias, rupturas y encrucijadas: recuperar nuestro oficio

Nuevos escenarios condicionan la forma de “estar” y de “ser” docente. La escuela se encuentra entre la destitución y la invención. Carece de sentido, de disposiciones duraderas y transferibles (*habitus*), ya no puede otorgar un espacio fiable para la construcción de la subjetividad.

Los docentes nos sentimos confusos, inseguros, perplejos, en constante tensión. Pero, al mismo tiempo, seguimos estando, porque en la crisis encontramos la oportunidad de transformar, de crear.

Ser docente, hoy, implica una forma particular de estar en el mundo, forma que adopta la noción de figura, puesto que allí radica el obrar, la posibilidad, el movimiento, y una búsqueda de ser permanente retrospectiva y prospectiva, que requiere de valentía para resignificar nuestras prácticas y de esfuerzo para recuperar el sentido de enseñar y aprender.

Sufrimos, nos quejamos, nos agobia el malestar, pero resistimos, insistimos, persistimos.

La forma de transitar nuestras prácticas depende de cómo nos posicionamos ante al conflicto. Debemos tomarlo como algo natural y necesario, con coraje y

audacia, porque en él radica la posibilidad, la emergencia de lo inédito, de lo nuevo. A su vez, debemos reflexionar, interrogar lo que hacemos y confiar. Confiar en que somos capaces de producir saber, de volver a conquistar nuestro oficio porque esto es lo que da sentido a nuestro proyecto de enseñar. En ello no podemos claudicar, no podemos dimitir.

Esto implica, también, asumir a la educación en su carácter ético-político, considerarnos verdaderos ciudadanos convencidos, comprometidos y dispuestos a crear, cambiar, transformar.

¿Cómo lo lograremos? ¿Es posible? Identificando eso que nos hace seguir de pie, ese “algo”, y apostando al encuentro, abocándonos a la escena donde los sujetos construyan un entramado y le otorguen sentido.

En este “estar”, el cuidado de sí, el cuidado del otro, la confianza en sí mismo y en los demás generará un espacio de libertad y de creación por parte de los sujetos, por tanto, un ambiente propicio para la construcción de lo nuevo, lo desconocido, lo imprevisible.

En esta escena nos convertimos en modelos de referencia, no condicionantes, donde podrá tener lugar la creación del enigma, la pasión y el deseo por el conocimiento. También, en este escenario, debemos ser conscientes de nuestro estar, siendo autogestivos, hacedores, creadores, productores de saber.

Debemos convertir la docencia en una “experticia de alternativas” (Cullen, 2009), apostar, compartir, intercambiar y aventurarnos al encuentro con otros más allá de los límites de la institución, puesto que intentamos dar cuenta de una nueva forma de hacer escuela.

Fundados en una pedagogía de la confianza donde se priorice la igualdad, la humildad y el compartir, podremos volver a crear el mundo nuevamente.

Como decía Espinoza, se trata de encontrar un lugar a las pasiones cerquita de la razón, del entendimiento y no imaginarlos como opuestos o enemigos íntimos. La filosofía de Espinoza es una filosofía de la acción. El esfuerzo ético consiste en transformar las pasiones tristes en pasiones alegres y estas en acciones. Y eso es hacer docencia hoy. Transformar los obstáculos en desafíos y estos en actos cuyo objetivo es

ayudarles a nuestros estudiantes a imaginar mundos posibles, construir proyectos y asumirse como sujetos éticos, esperanzados y libres. (Bixio, 2010, p. 65).



Referencias

- Alliaud, A. (2011). *Innovar 2011*. [Youtube]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=QqvR5Aypaw>
- Alliaud, A. (2004). *La experiencia escolar de maestros "inexpertos", biografías, trayectorias y práctica profesional*. Revista Iberoamericana de Educación, 34 (3), pp. 1-11.
- Alliaud, A. [s.d]. *La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber*. Recuperado de:
<http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/latapi/docs/Andrea%20Alliaud.pdf>
- Alliaud, A. (2011). "Las tareas de los docentes", en *Encuentro Internacional de Educación: Fundación Telefónica* [Youtube]. Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=5IPTVf0iUOo>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Alliaud, A. (2002). *Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar*. En Davini, M. C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor*. Buenos Aires: Santillana.
- Barila, M. y Cuevas, V. (2007). *El docente y las situaciones conflictivas en una escuela nocturna de nivel medio*. Praxis Educativa, Nº 11 (11), pp. 38-47. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=153112899004>

Bixio, C. (2010). *Maestros del siglo XXI. El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire*. Rosario: Homo Sapiens.

Charlot, B. (2013). Entrevista exclusiva al Dr. Bernard Charlot. *Revista Quehacer Educativo* N° 117, febrero 2013, pp. 10-15.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Trilce.

Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.

Cullen, C. (2013). *La ética docente entre el cuidado de si (la libertad y los juegos de poder) y el cuidado del otro (la responsabilidad y la justicia)*. Recuperado de https://www.google.com.uy/?gws_rd=cr&ei=29ZTU7SgNe7JsQSC14GYBQ#q=la+etica+docente+entre+el+cuidado+de+si++cullen

Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2013). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G. (2007). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. *Revista Educarnos*. Año 1 N° 1, octubre (pp. 34-40). Recuperado de http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_1/educarnos01/educ_01_apo_02.html

Garay, L. (2010). *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones*. En: Butelman, I. (comp.) (2010). *Pensando las instituciones: Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Hevia, R. (2013, marzo). *El taller de educadores, una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de la propia práctica*. En: *Formación de formadores*. Atlántida, Uruguay: ANEP. MEC. CAECID.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. España: Anagrama.
- Martinis, P. en AA.VV. (2014). Mesa redonda "Educación y adolescencia" (Parte 4). En: *La Criatura Fílmica* [Youtube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tEkFz4hgTxU>
- Martinis, P. (2006). *Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto*. En Martinis, P. (comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psico Libros Waslala.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

ACERCA DE LAS AUTORAS

Soledad Rodríguez Morena. Maestra de Educación Común egresada de los Institutos Normales de Montevideo. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR). Experta Universitaria en Administración de la Educación (UNED, España). Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Posgrado Aulas 2.0. Recursos y Entornos Digitales para la Educación Extendida (FLACSO, Uruguay).

Desde 2008, Docente Contenidista de Ciencias Sociales en el portal Uruguay Educa de la ANEP.

Fue profesora de las asignaturas Investigación Educativa, Observación y Análisis de las Instituciones Educativas y Análisis Pedagógico de la Práctica Docente en el Instituto de Formación Docente de la Costa (CFE).

Actualmente es profesora de Investigación Educativa en los Institutos Normales de Montevideo (CFE).

Integrante del Equipo de la Línea de Investigación “Pedagogía Social y Escuela”, radicada en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UdelaR).

Asistente de Investigación en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).

Silvana Arbelo Hernández. Maestra de Educación Común egresada del Instituto de Formación Docente de Pando. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR.

Maestra de Apoyo en la Escuela nº 58.

Actualmente es profesora de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente en el Instituto de Formación Docente de la Costa (CFE).

Fue profesora de Líneas Pedagógicas en el Instituto de Formación Docente de la Costa (CFE).

Integrante del Equipo de la Línea de Investigación “Pedagogía Social y Escuela”, radicada en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR).