



## TESTIMONIOS

**Fermentario N. 8 (2014)**  
ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

**Quando lo aprendido se vuelve disonante.**  
**Reflexiones en la Práctica Docente.**

*Rosario María Piastri Moreira*  
*Tomás Miguel Prado Pertusatti*  
*Pablo Eduardo Robaudo Falcón*

**Resumen:** El presente trabajo intenta rescatar las experiencias de sus autores como estudiantes de Formación Docente de Uruguay en el contexto de la Práctica Docente del último nivel de la carrera del Profesorado de Filosofía. Recorre las “disonancias” vividas e identificadas (aunque las más de las veces no explicitadas) entre las clases teóricas de los cuatro años de la carrera, los primeros encuentros con el funcionamiento institucional de los liceos y las instancias de práctica en el primer grupo a cargo. No es otro el objetivo del trabajo que des-ocultar tales contradicciones, visualizarlas, para emprender la tarea de una correspondiente transformación.

**Palabras clave:** Disonancias, Educación. Enajenación. Práctica Docente. Transformación.

**Abstract:** This paper attempts to rescue the experiences of the authors as students of Teacher Training Uruguay in the context of the Teaching Practice of the last level of the career Teacher of Philosophy. Browse the "dissonance" lived and identified (although more often unspoken) between the lectures of the four years of the race, the first meetings with the institutional functioning of the schools and consulting practice in the first group charge. It is another objective of the work des-hide such contradictions, visualize, to undertake the task of a corresponding transformation.

**Keywords:** Dissonance. Education. Alienation. Teaching Practice. Transformation.

## **Introducción: Las disonancias como oportunidad para la reflexión sobre nuestras prácticas educativas<sup>1</sup>.**

Las disonancias, sean de la índole que sean, siempre son desagradables, pues las mismas nos colocan en una permanente tensión sobre la percepción de la realidad y de nosotros mismos. Por esta razón en la mayoría de los casos pasan inadvertidas o preferimos no hablar de ellas. Cuando su carácter es demasiado evidente y enérgico hasta el punto que nos fuerzan a enfrentarnos con ellas, surgen las voces todopoderosas de la racionalización que justificándose y buscando culpables pretenden redimir de toda responsabilidad.

Consideramos, así mismo, que en el marco de las instituciones educativas de las que formamos parte, las disonancias constituyen los resultados de un entramado de complejidad propio de la realidad educativa en donde confluyen y entran en conflicto aspectos económicos, sociales, políticos y culturales de diversas índoles. Es desde aquí que importa pensar lo que como actores de dicha realidad decimos, se nos dice y hacemos, así como las distancias que separan la realidad de nuestras instituciones y los discursos esgrimidos y proyectados.

Es por estas razones que creemos que identificar las contradicciones y disonancias de nuestras prácticas no es un mero ejercicio retórico, sino que pone a la luz del pensamiento crítico aquello que debería ser señalado y puesto en consideración. Esto nos permite trascender las fronteras de un conformismo autocomplaciente propio de una mentalidad burocrática que se regocija con maquillar números, pronunciar grandilocuentes discursos disimulando o minimizando las hondas problemáticas subyacentes. Por el contrario, y coincidiendo con Marx, creemos que las contradicciones son las que permiten el movimiento

---

<sup>1</sup> Actualmente, en Uruguay, la Formación Docente (tanto para Profesor de Educación Secundaria como para Maestro de Educación Primaria) tiene una duración de cuatro años. Durante el segundo y tercer año se realiza la práctica docente en compañía de un profesor adscriptor con las correspondientes visitas del docente de Didáctica específica de la asignatura durante la cual el "practicante" comienza a "dictar" sus primeras clases. En el último año le es asignado un grupo a cargo (individual o en "pareja pedagógica" junto a otro practicante) recibiendo en el transcurso del año lectivo las visitas evaluativas del docente de Didáctica específica, previas al examen final. Las experiencias que se redactan en este trabajo forman parte de este último tramo de la práctica docente correspondiente al cuarto año de la carrera.

En lo que respecta a nuestro caso, la práctica docente del cuarto año de la carrera la hemos realizado en modalidad individual, en grupos de cuarto año de Educación Secundaria (con alumnos de 15 a 16 años de edad) dictando clases de "Filosofía y Crítica de los saberes", con una carga horaria de cuatro horas semanales de 45 minutos cada una.

dialéctico de la historia, siendo una de las misiones de la Filosofía dejarlas al descubierto y patentes, extrayendo todas las tensiones y conflictos de intereses en las que se revisten.

Desde esta perspectiva se desarrollará el presente trabajo con el objetivo de pensarnos en dicho entramado poniendo en perspectiva a la educación con sus fines y funciones, procurando hacer consciente en el análisis las disonancias teórico-prácticas adquiriendo dimensión de sus implicancias, alcances y consecuencias. Este traer a la conciencia, en la violencia de las contradicciones, lo estimamos de enorme valor en tanto que constituye el primer paso para la desnaturalización y transformación del carácter reproductivista e insensibilizante de las prácticas educativas llevadas a cabo de manera no reflexiva.

Así mismo debemos tener siempre presentes, aquella distinción hecha por Vaz Ferreira en cuanto al pensar por ideas y el pensar por sistema. No pretendemos forzar la realidad con una explicación cerrada y sistemática, que por ello mismo se convertiría en racionalizante y totalitaria, por el contrario ensayamos aquí el concebir la experiencia como inagotable y por ende resistente a la reducción sistemática. Por el contrario muchas de las observaciones de las disonancias presentadas a continuación nacen de la conmoción y el desconcierto frente a la experiencia de una situación, en algunos casos, fundamentalmente injusta e incluso ridícula. Por lo que lejos de cerrar la discusión pretendemos abrirla a nuevas ideas y perspectivas teniendo la convicción de que compartir y pensar estas experiencias redundan en el mejoramiento de nuestras prácticas.

## **Algunas disonancias. Desocultamiento.**

### **Docentes / Personas**

Queremos detenernos aquí a pensar qué docentes están formando las actuales instituciones. En otras palabras, queremos atender en qué medida la formación del futuro docente lo considera y valora a éste como la “persona” que es, en su dimensión intelectual, claro está, pero también en sus aspectos afectivo-motivacionales y ético-políticos que hacen de él un individuo completo.

Consideramos de especial valor notar que no es posible formar un docente que se encuentre a sí mismo realizado con su labor sin tener en cuenta la inseparabilidad de los aspectos antes mencionados. De dejar de lado esto, estaremos incursionando en una formación docente que podríamos catalogar como “despersonalizada”, la que se deja ver en docentes que implícitamente entienden que deben abandonar una parte de ellos a la hora de entrar al aula.

En nuestro liceo de práctica nos encontramos con un caso que, aunque sin pretensión de realizar generalizaciones inapropiadas, nos llamó a la reflexión. Una reciente docente egresada (desconocemos la especialidad) en una oportunidad, al oír el timbre de entrada a clase expresa una fuerte queja y hunde su rostro en su mochila como tratando, ineficazmente, de escapar de esa situación. Manifiesta claramente un sentido pesar y malestar por la clase que debe comenzar.

Lo que merece ser pensado de esta situación, es el hecho que una docente joven, recién egresada, muestre descontento tal ante el hecho de tener una nueva instancia de clase, de encuentro con sus alumnos. ¿Dónde se ubica el punto de inflexión que encauzó hacia esa especie de frustración? Seguramente no a causa de un solo factor. Caemos en un error si intentamos abordar un hecho así con una óptica analítica reducida. Por el contrario, es reconociendo la complejidad y la multiplicidad de factores involucrados, como podemos intentar incursionar consecuentemente en este hecho. Una de las causas la direccionamos a las líneas por las cuales la formación docente se dirige en la preparación que otorga a los futuros profesores.

Desde nuestras instituciones se ha puesto por centro el alcance de un determinado perfil de egreso docente, al cual se le sustrae la conformación como personas plenas en nuestro trabajo. Se están formando docentes creyendo no necesitar atender a la formación de toda la persona, que trasciende el hecho de la asimilación de un bagaje de contenidos cuando éstos pueden estar incorporados en una persona que sea capaz de integrarlos en su propia experiencia singular y única y a la totalidad de su persona, sabiendo darse lugar a sí misma. Cuando la misma persona se reduce y la profesión aparece sola, la disociación no trae otra cosa que encontrarse extraño a uno mismo, no-fiel a sí mismo, dejándose fuera. Me pierdo en la docencia y creo encontrarme al término del día. Cuando esta situación personal

se funde con condiciones de trabajo que sobrepasan al individuo y no le permiten ejercer una actividad dignificante y realizadora de sí mismo estamos ante una situación de enajenación. Y de tal situación nuestras instituciones tienen responsabilidad en tanto no estamos formando personas y menos aún personas capaces de afirmar su propia voz como actores educativos que son. Unimos nuestra denuncia a la realizada por Marx. Nos encontramos ante una situación frente a la cual podríamos trasladar las palabras de Marx en *“Manuscritos Económico Filosóficos”* cuando éste ha señalado en referencia al trabajo enajenado:

(...) el trabajo es externo al trabajador, es decir, no pertenece a su ser; el trabajador no se afirma sino que se niega, no se siente feliz sino desgraciado  
 (...) Está en lo suyo cuando no trabaja y cuando trabaja no está en lo suyo  
 (...) su actividad es la pérdida de sí mismo. (Marx, 1972: 108-109)

Realmente es triste ver a docentes jóvenes desanimados de su labor, apesadumbrados de tener que ejercerla. Docentes que no han tenido la oportunidad de encontrarse en sus Prácticas consigo mismos, tal como son, auténticamente. Pero, de igual manera que concordamos conjuntamente con Foucault en que de esta situación *“la transformación se vuelve a la vez muy urgente, [y] muy difícil”* confiamos en que resulta ser *“completamente posible.”* (Foucault, 1981: 21). Esta es la esperanza que tiene que seguir impulsándonos y hacer explícita esta disonancia nos permite dejarnos hablar e interpelar por nuestra propia vivencia como personas y docentes, desde el aula y fuera de ella.

Comprendemos que en la apertura hecha colectivamente son posibles nuevos cambios ante la situación actual en educación. Retornando a la idea de persona (y fieles a su raíz histórica) es preciso que hagamos oír nuestra voz, *“hacer sonar”* (personare) nuestra voz en la denuncia que desde dentro de la institución y en instancias de reflexión como estas, desde fuera de nuestros liceos, construyamos *“esferas públicas”* donde se piense y actúe, como señala Giroux, con valor cívico (cf. Giroux, 1992: 151-155).

## **Docentes críticos y reflexivos / Sumisos inactivos.**

Ejercer este valor cívico, al que nos referíamos, conduce necesariamente a dejar notar las contradicciones que se siguen dando entre los discursos institucionales. Traemos un hecho sucedido en una de las reuniones docentes de las últimas semanas cuando de forma arbitraria se dijo de una de las alumnas que *“ella no puede nunca tener nota alta, porque no es normal, sólo se ríe de todo.”* Merece ser observada tal reducción de la criticidad de algunos de nuestros colegas docentes cuando en instancias de encuentro con otros terminamos limitándonos solamente a etiquetar y patologizar a los estudiantes por un lado, y por otro a guardar silencio ante esto.

Parece quedar así sólo en palabras uno de los lineamientos desde la Didáctica General de Formación Docente para el actual Plan, cuando señala que *“la diversidad es precisamente una de las connotaciones esenciales de todo el ámbito educativo y no seremos (...) quienes, haciendo como si no existe, la ´normalicemos´”* (DFPD, 2008: 74). ¿No está en disonancia con esta preconizada atención a la diversidad el hecho de estigmatizar con una condición de anormalidad a un estudiante que expresa sus emociones de manera distinta a los otros (como en el caso mencionado)? El análisis presentado por Manuel Smith al respecto de los modelos de la anormalidad, como el estadístico, que versan aquella de acuerdo a *“la frecuencia de una condición específica”* (Smith, 1979: 38), esto es, al simple hecho de la reiteración cuantitativa de determinado comportamiento en una población ya identificada, dejan explícito los caminos en más de una vez restringidos ante la búsqueda de aquello que realmente produciría un cambio partiendo del reconocimiento y valoración de lo diferente, pero no por eso falta de normalidad.

Nuestra disonancia es aún mayor cuando recordamos las palabras con las que iniciamos los cursos: *“Recibimos en cuarto año la mejor generación de egresados Ciclo Básico. Han logrado un nivel total de promoción”*; sostenía la Dirección de la institución. Hoy, sus palabras ya no se hallan basadas en el entusiasmo y la confianza hacia los estudiantes, pues manifiesta su descontento ante la permanencia de algunos de éstos: *“¿Todavía sigue ese aquí?”, “si no le interesa lo que enseñamos que se vaya”*; sostiene la misma.

La decepción surge cuando la institución percibe que algunos adolescentes ya no poseen la *“notable plasticidad que les permite adaptarse a una gama indeterminada de formas, creencias y pautas de conducta”* (Egan, 2000: 27) que se consideran socialmente válidas y dignas de perpetuar en el tiempo. Estos alumnos no se adaptan a las imposiciones institucionales, reaccionan y cuestionan el contenido de las mismas.

Dicha actitud no produce una apertura o replanteamiento del sistema acerca de la inclusión –o al menos aceptación- de valores diferentes. En la reunión de docentes nadie se pregunta siquiera: ¿Por qué condenamos a los alumnos que responden en un tono de voz agresivo ante nuestros llamados de atención? ¿Por qué nuestros alumnos responden con tono de voz agresivo?, o ¿Por qué expulsamos con observaciones del aula a estudiantes que ingresen con gorros y sin uniforme? ¿Por qué nuestros alumnos ingresan sin uniforme? Simplemente se emiten juicios negativos en relación a éstos: *“son unos irrespetuosos”, “lo hacen para llamar la atención”*.

¿Qué diferente serían nuestras instituciones si verdaderamente permitiéramos que nuestros estudiantes *“llamen nuestra atención”*, nos sorprendan, permitiéndonos repensar los valores que promovemos a diario! Distintamente a ello, cada reunión de docentes naturaliza y legitima las prácticas realizadas por los educadores; patologizando o pretendiendo anular las conductas que no corresponden a los cánones preestablecidos.

En los discursos de cada educador únicamente se manifiesta el deseo de homogeneizar. Se exalta la necesidad de lograr la *“coherencia dentro del grupo social”* (Egan, 2000: 27), desconociendo la complejidad en la que nos hallamos inmersos. Un aparente interés racional, legitima de este modo las más grandes falencias humanas. Fomenta la exclusión de todo aquello que considera diferente, extraño y por lo tanto *“irracional”*. Nos sentimos profundamente identificados con las palabras de Morín:

Basta, pues, con que los hombres sean considerados como cosas para que resulten manipulados sin piedad, sometidos a la dictadura racionalizadora moderna que encuentra su apogeo en el campo de concentración. (Morín, 1984: 300).



Como partes de un Sistema, del “*Sistema educativo*”, la institución procura que cada uno de sus actores estén incluidos y colaboren en la consecución de ciertas finalidades. Los estudiantes que no se adaptan a éstas representan una amenaza, pues son la expresión más fiel de las falencias y contradicciones que presenta ese “*todo organizado*” desde su propio interior.

Nuestra institución educativa se ha convertido en un “*campo de concentración*”. No tortura cuerpos de manera explícita (como sucedió en el nazismo), realiza un trabajo aún más sutil: ¡los vuelve dóciles! Ante la imposibilidad de lograr dicho cometido los excluye.

¿Qué hacer ante estas situaciones?, ¿Cómo evitar sentirnos una pieza más de este sistema? Realmente son estos los momentos en los que sentimos que “*el sistema*” nos absorbe, que cualquier herramienta brindada hasta el momento se vuelve insuficiente. Pues el mayor desafío que se nos presenta es lograr trasladar a la institución praxis innovadoras que hasta el momento únicamente han permanecido en un nivel discursivo.

Son éstas las instancias en la que percibimos que las metas que nos hemos establecido como educadores al inicio del curso pueden perder toda vigencia en la práctica si no somos lo suficientemente críticos para transformar nuestras palabras en acciones. Tenemos riesgo a “*contaminar*” nuestros propósitos con principios conservadores que únicamente tenderán a reproducir las características de los sistemas educativos tradicionales.

De aceptar tales sistemas, le hallamos un nuevo fundamento a la expresión planteada por Fukuyama. Pues si las instituciones educativas únicamente reproducen los cánones existentes, formaremos individuos incapaces de crear por sí mismos. Verdaderamente nos hallaremos ante “*el fin de la historia*” (Fukuyama, 1992), pero el motivo de ello no radica en lograr un desarrollo científico, tecnológico e ideológico incapaz de ser superado, sino en persuadir a los individuos de esto a un grado tal que les imposibilita construir su propio destino. ¿Son estos adolescentes responsables de su presente y futuro? No podemos desconocer el mismo planteo sartreano: “*Soy responsable para mí mismo y para todos, y creo cierta imagen del hombre que yo elijo; eligiéndome elijo al hombre*” (Sartre, 1957: 5).

Sin embargo consideramos que atribuirle toda responsabilidad a los mismos, constituye un mecanismo de justificación hacia nuestra incompetencia al momento de actuar. Si permitiéramos que sean los estudiantes quienes elijan la *“imagen de hombre”* no permitiríamos que los mismos sean expulsados del sistema por actuar de manera diferente a la mayoría. ¿No es éste un mecanismo de anulación del ser?

Atendiendo a los planteos sartreanos constatamos y reafirmamos la presencia enmascarada de otro mecanismo de tremenda sutilidad ejercida sobre los jóvenes. Hacia 1973 el filósofo francés ya denunciaba con sagacidad, y adelantándose a nuestros días, la *“coartada”* estratégica esgrimida por los Medios e instituciones a fin de sumergir a la juventud en la pasividad y, peor aún, determinándoles progresivamente una identidad política desde el exterior que no les es para nada propia. Le dejamos la palabra a Sartre:

[La coartada consiste] en presentar incansablemente mientras se simula aflicción, la imagen de una juventud desencantada, cínica, políticamente inútil e ineficaz. En ese espejo pintado que se le tiende, el joven cree finalmente reconocerse. Se dice: “Si todos los otros son así, sin duda yo también lo soy.” (Sartre, 1973: 103).

Esta *“coartada”* se hace presente también desde las instituciones educativas. La preconización de una obediencia callada tras la queja constante e irritada de *“cómo son hoy los gurises”*. Las consecuencias se visualizan cuando cada vez más seguido los oímos decir a los mismos estudiantes: *“somos los peores; no sabemos nada; (tal) profesora ya nos dijo”*. *“¿Para qué intentar algo distinto si ya somos así? –es este el pensamiento que subyace a lo que nos comentan- Nosotros no cambiamos. Es lo que hay.”*

Como acompañantes de éstos durante un año, realmente nos sentimos responsables de sus planteos, pues ¿a quiénes han entregado su libertad los adolescentes? A educadores que se hallan en una situación de esclavitud aún mayor que los jóvenes, pues evidentemente desde hace mucho tiempo han optado por cederle su libertad *“al sistema”*, a una fuerza instituida que emana sobre los actores educativos, más poderosa que cualquier persona o autoridad, pues no responde siquiera a un rostro fácil de detectar y al cual reprocharle, pero es capaz de incluir y someter a sus demandas a todos aquellos que se consideren con la suficiente soberbia para impartir sus propios valores y exigirle a otros que los reproduzcan.

Nos sentimos aún más responsables que los estudiantes, nos preguntamos: ¿Cómo evitar el etiquetamiento?, ¿Cómo fomentar el pensamiento crítico en instituciones donde se exige la reproducción? Como docentes queremos la afirmación de la propia voz de los estudiantes, la construcción activa por parte de ellos de su propia identidad a través de la acción y el valor de pronunciarse activamente ante los determinismos siempre circundantes y excluyentes.

### **Educadores / Castigadores.**

Una de las disonancias que más fuertemente nos afectaron consistió en un supuesto “castigo” impuesto por la Dirección de la institución a los alumnos de cuarto año debido a su “*mala conducta*” (romper un vidrio). Dicho castigo consistía en que mientras los demás alumnos del liceo participaban de la “*jornada de integración*” o “*viernestina*” (según optemos por el vocabulario de las autoridades institucionales o del alumnado) los estudiantes de cuarto año, ¡serían castigados concurriendo a clases!

El liceo, como centro de enseñanza, siempre educa, esto es, siempre enseña y este educar no sólo se da en las aulas con las asignaturas que allí se imparten, sino que también en la forma en que se resuelven los problemas, en el trato con los alumnos y, sobre todo, con las decisiones y acciones que se llevan a cabo. Si nos detuviéramos a pensar un rato en lo allí acontecido ¿qué se estaba enseñando? No era nada más que la institucionalización y el reconocimiento abierto de la enajenación; o sea, admitir que, después de todo, concurrir clase es un castigo, que como el trabajar, no nos “*realiza*”, sino que antes bien se nos opone. Esto guarda infinitas similitudes con lo que Marx, en el siglo XIX, evidenciaba en el trabajador fabril: “*tan pronto como no existe una coacción física o de cualquier otro tipo se huye del trabajo como de la peste.*” (Marx, 1972: 109).

Hoy, como lamentable realidad, la mayoría de nuestros alumnos huyen de las aulas como de la peste; quienes se quedan, sienten que están coaccionados, por la familia o por la aniquiladora inseguridad de un futuro incierto. En el mejor de los casos, ven en la educación un medio para acceder al sueño del status quo social: a ocho horas de trabajo más o menos bien pagas con las cuales soñar una vida más

o menos sin demasiadas preocupaciones. Esto es una ósmosis institucional de la enajenación; escuela-fábrica y educación-trabajo no forman ya sino un continuo cuyo valor consiste en la obtención de los medios para vivir, pero que no constituye la vida misma.

Este lamentable panorama vigente, no puede ser combatido sino por el trabajador mismo, y por la institución educativa misma. ¿Pero qué sucede cuando es la institución y los docentes mismos los que decretamos la irreversibilidad del actual estado de cosas? ¿Consideramos que nos debemos una sincera reflexión al respecto en tanto crítica de las concepciones teóricas que manejamos y de lo que realmente hacemos?

Como sostiene Foucault: *“Hay siempre un poco de pensamiento aún en las instituciones más necias; hay siempre pensamiento aún en las prácticas silenciosas”* (Foucault, 1981: 21); no sólo los grandilocuentes discursos de los Directores al iniciarse el año revelan las políticas y los pensamientos de la institución, sino que el verdadero pensamiento, las verdaderas concepciones se hallan, antes bien, en las *“prácticas silenciosas”*. Y como sostenía Marx, la relación que el hombre establece con el *“otro”* es la relación que establece consigo mismo. Si la institución castiga a los alumnos por su *“mala conducta”* teniendo clases, es porque ella misma considera que la educación es un castigo, y que, después de todo, la función escolar no consiste más que en un *“vigilar y castigar”* ¿y cómo castiga y vigila la institución? Con lo que le es más propio, con lo que constituye el núcleo de su esencia, esto es *“educando”*. Los discursos pronunciados ante padres y autoridades inspectivas acerca de la educación liberadora y emancipadora no quedan más que en lindas frases, o, en forma de apaciguar la conciencia de los *“castigadores”* que no resistirían el peso de tan pobre función.

El docente no escapa a esta situación. Después de todo, nosotros tampoco escapábamos a ese gran círculo enajenante, ¿no éramos nosotros castigados a ser el castigo de otro? Esto es, a que nuestros alumnos nos vieran como el castigo de turno que les era impuesto. Menciona uno de nosotros:

Conversando con ellos acerca de cómo me sentía y de lo que representaba lo impuesto por la institución comprendí algunos de los argumentos que a ellos se les habían dado acerca de la decisión tomada. Supuestamente, el castigo de asistir a

clases se debía a que necesitaban de las mismas para “aprender a portarse bien” o incluso “civilizarse”.

Y he allí otro supuesto implícito de la acción tomada: la concepción antropológica de nuestra educación y el fin que esta persigue.

Educación es visto en este caso, siguiendo las ideas identificadas por Egan (2000: 26 y ss.), como socializar; aunque una socialización a nuestro juicio bastante pobre, producto de una concepción antropológica francamente decadente. Ya que se socializaba castigando, de manera tal que se “enseñaba” conductas socialmente aceptadas removiendo el estado natural o “incivilizado” de los alumnos. Una concepción antropológica derivada de que el hombre nace “malo”, (o tal vez “pecador”) y la educación no es, a fin de cuentas, más que las arduas tareas de mortificación que la sociedad nos imparte con el fin de poder vivir al abrigo del “orden” y las “buenas costumbres”. Como si la violencia simbólica y “civilizada” fuese el arma más efectiva contra la violencia connatural al hombre e “incivilizada”.

A nuestro juicio, dicha concepción antropológica esencialista y determinista tiene consecuencias nefastas, traducibles en un ideología inmovilizadora, que aunque disfrazada de muy respetable utopía presenta disonancias como la presente. Lo lamentable es como institucionalmente la educación resulta incapaz de llevar a cabo una situación de enseñanza-aprendizaje que no implique el uso arbitrario de la violencia. No obstante, la presente disonancia resulta simbólica en muchos sentidos, según la institución a causa de la “mala conducta” los alumnos no pueden participar de las “jornadas de integración”, cuyo supuesto radica en que el aula de clases diaria no es “integración”; esto sólo puede surgir de una práctica institucional que considera la educación como algo monótono y aburrido, donde no hay espacio para hablar de los problemas propios, y donde el alumno no puede hacer otra cosa que atender a su cuaderno y al docente, como el obrero obedece a la tuerca y a su jefe; es decir, la educación vista como un castigo digno de ser temido. Entonces, cuando se supone que las cosas son así, son necesarias para encubrirlas, las “jornadas de integración” y los discursos moralizantes.

### **Conclusión. Algunas ideas y preguntas que quedan con nosotros.**

Hoy, como docentes, queremos mirar y mirarnos retrospectiva y proyectivamente. Mirar hacia atrás a la Formación recibida. Mirar hacia adelante a la labor que tenemos por ejercer. Mirar a aquellos que nos preceden en su función docente, mirarnos a nosotros en nuestros primeros pasos, y mirar a las generaciones que continuarán formándose. En las líneas anteriores simplemente hemos intentado dejar patente la situación con la que nos encontramos. A lo largo de todo este año, dos situaciones institucionales han venido dialogando fuertemente en nosotros, no sin aquellas instancias de incertidumbre y preocupación que hemos plasmado en este trabajo. Se han caído máscaras, se han confirmado realidades, y en esto “nos” hemos encontrado no pocas veces con una realidad de la que no pretendíamos no nos impactara, pero ante la cual sentimos que exigirá de nosotros docentes no de discursos bonitos y vacíos sino personas docentes de acción.

En estos días algunas instituciones de Formación Docente responden a necesidades edilicias revisando fisuras y óxidos, remodelando techos y paredes, ampliando salones, lo cual es necesario. Le sumaríamos a esto, primera e imprescindible, no olvidar acudir a revisar los mismos cimientos donde descansa aquello que se entiende por “*formación*”, por “*formación docente*” y por “*educación*”. Es trabajo para autoridades pero también para los formadores de formadores y es una tarea que, de parte nuestra, intentamos llevarla adelante al hacer explícitas en estas líneas nuestras propias vivencias en Secundaria y las preguntas que hoy nos hacemos, porque son estas interrogantes y vivencias las que, luego de formularnosla a nosotros mismos, se las presentamos y planteamos a la Formación Docente.

Como lo expresó Fernando Pessoa en uno de sus poemas, cuyo sugerente título habla por sí solo, “*Olvido de cuanto me enseñaron*”, siempre es posible reencontrarnos con nosotros mismos, “*desaprender para reaprender*”, reaprender desde la realidad y desde aquellos que están exigiéndonos sean escuchados y acompañados en el camino. Esperamos que nuestra praxis diaria logre denunciar y transformar dichas prácticas, pues es imprescindible una renovación desde el interior de las instituciones. Rubio Llorente en su Introducción a los “*Manuscritos Económico Filosóficos*”, expresa: “*Si la esperanza es un elemento constitutivo del hombre, una*

*determinación esencial de su ser, la Utopía es necesariamente parte integrante de su horizonte.*" (Rubio Llorente, 1972: 28). Queremos ser docentes de esperanza y docentes capaces de reconocer en sí mismos las disonancias en las que podamos incurrir.

No consideramos un retroceso en nuestras instituciones el mirar hacia atrás y recrear los sentimientos de utopía propios de la Modernidad. Anhelamos creer nuevamente en el hombre, sentimos la necesidad de confiar en nuestros propios logros, en nuestras metas y utopías. Nuestra mayor confianza se centra la renovación misma de las instituciones educativas, pues ¿no son éstas las que deben impulsar a las futuras generaciones? Nuestro mayor desafío, no radica en *"formar mentes"*, porque consideramos que el mayor error que han tenido las instituciones radica en la domesticación de los individuos. Nos proponemos *"abrir mentes"*, *"abrir horizontes"*, no únicamente porque estos propósitos se hallan de manera teórica en nuestros programas de filosofía, sino porque tenemos la convicción y sentimos la necesidad de contagiar este espíritu a las praxis institucionales diarias. En nuestro acercamiento hacia las mismas hemos percibido claramente que esta tarea es la más ardua y difícil que debemos enfrentar. Allí se halla nuestro mayor desafío.

Somos conscientes que hasta el momento ha sido únicamente una utopía, sin embargo confiamos en las palabras de Galeano:

Me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos, y el horizonte se desplaza diez pasos más allá. A pesar de que camine, no la alcanzaré nunca.  
¿Para qué sirve la utopía? Sirve para esto: para caminar. (Galeano, 2012).

Nos sentimos más proyecto e incompletos que nunca, nos hallamos inmersos en contradicciones y deseosos de cumplir nuestros locos desafíos; y lo único que hemos hecho en función de éstos, es empezar a caminar.

Si la educación y el saber realmente liberan, apostamos por nuestra parte a que tomar conciencia de estas disonancias pensándolas desde las aulas con nuestros alumnos y los demás docentes, permitan dejar a la luz la estupidez de las prácticas a que nos someten; dicha conmoción no puede dar lugar más que a la necesidad imprescindible de la transformación que, como bien decía Freire, *"no puede dejar de venir de afuera, pero no puede dejar de partir de dentro"* (Freire, 2000: 4).

## BIBLIOGRAFÍA.

DFPD. (2008) **Plan de Formación Docente 2008, SUNFD. Documento Final.**

Montevideo. Disponible en:

[http://www.dfpd.edu.uy/cfe/estudiantes/planes\\_program/profesorado/plan\\_2008/prog2008\\_profesorado.html](http://www.dfpd.edu.uy/cfe/estudiantes/planes_program/profesorado/plan_2008/prog2008_profesorado.html)

(Acceso: 10 de marzo de 2014).

Egan, K. (2000) **Mentes Educadas.** Paidós-Ibérica. Barcelona.

Foucault, M. (1981) “¿Es importante pensar?”. Entrevista con Éribon, D. Liberation nº15. París.

Freire, P. (2000) Paulo Freire, constructor de sueños. Registro videográfico de conversaciones con Paulo Freire. Realizado por Arana, L., Esquivel, J., Orozco, E.. IMDEC. Guadalajara. Disponible en:

[http://estrategiadidactica.files.wordpress.com/2011/12/freire-paulo\\_constructor-de-suec3b1os.pdf](http://estrategiadidactica.files.wordpress.com/2011/12/freire-paulo_constructor-de-suec3b1os.pdf)

(Acceso: 8 de febrero de 2014).

Fukuyama, F. (1992) **El fin de la historia y el último hombre.** Buenos Aires. Planeta S.A..

Giroux, H. (1992) **Teoría y resistencia en educación.** Siglo XXI. México.

Marx, K. (1972) “El trabajo enajenado”. En: **Manuscritos Económico Filosóficos.** Alianza. Madrid.

Morín, E. (1984) **Ciencia con conciencia.** Antrophos. Barcelona.

Rubio Llorente, F. (1972) “Introducción”. En: Marx, K. (1972) **Manuscritos Económico Filosóficos.** Alianza. Madrid.

Sartre, J.P. (1957) **El existencialismo es un humanismo.** Sur. Buenos Aires. (Trad. de Victoria Prati de Fernández).

\_\_\_\_\_ (1973) **Situaciones, VIII - Alrededor del 68.** Losada. Buenos Aires.

Smith, M. (1979) **Libérese de sus miedos.** Grijalbo. Madrid.