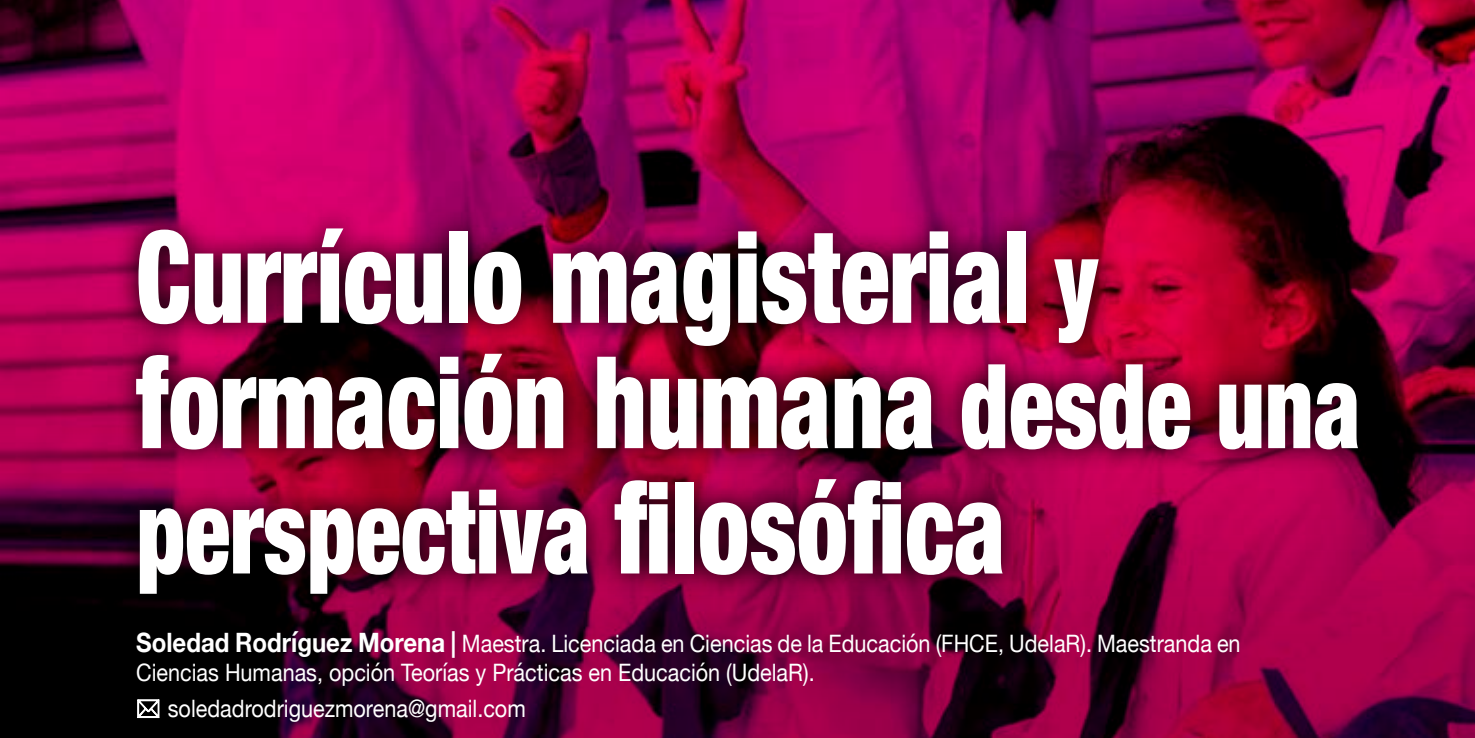




Currículo magisterial y formación humana desde una perspectiva filosófica

Soledad Rodríguez Morena | Maestra. Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar). Maestranda en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (Udelar).

✉ soledadrodriguezmorena@gmail.com

Resumen

Este artículo procura explorar, analizar y repensar algunos aspectos que caracterizan a la formación docente en la actualidad y, particularmente, la ausencia de la formación humana desde una perspectiva filosófica en el currículo de Magisterio.

De este modo, el presente texto intenta dar cuenta de consideraciones y reflexiones que surgen a partir del diálogo con diferentes autores como Nietzsche (1977), Charlot (2013), Meirieu (2009), Cullen (2009), Garay (1998), Sanjurjo (2012), Díaz Genis (2016), entre otros.

Tras revisar y considerar la importancia de integrar y promover la formación humana desde un punto de vista filosófico en la carrera magisterial, se concluye planteando la necesidad de crear y generar dispositivos o estrategias de acompañamiento a los maestros recientemente egresados, en espacios colectivos tanto en el marco institucional como interinstitucional, en los que sea posible repensar, escribir, analizar y socializar diversas experiencias pedagógicas a la luz de los planteos de diferentes autores.

Introducción

«Los sabios decían que el hombre debe ser como el junco: adaptarse al movimiento de los vientos pero a partir de su propia identidad.

Por eso Blas Pascal nos comparaba con juncos pensantes.

Endebles pero flexibles.

Y en la flexibilidad está la fuerza.

Vivir es readaptarse.

Vivir con sentido es calibrar esa adaptación sin renunciar a la autenticidad propia.» (Barylko, 2000:69)

Como se mencionó anteriormente, la producción del presente artículo surge a partir de la necesidad de explorar, repensar y analizar algunos aspectos que caracterizan a la formación docente en la actualidad y, particularmente, la ausencia de la formación humana desde una perspectiva filosófica en el currículo magisterial. De esta forma, pretendemos dar cuenta de consideraciones y reflexiones que surgieron a partir del diálogo con diferentes autores.

En instancias de intercambio, reflexión y aprendizaje recíproco percibimos que los estudiantes de Magisterio vivencian ciertas tensiones y contradicciones en la formación que reciben en los institutos de formación docente, por un lado, y en la institución escolar donde realizan la práctica docente¹, por otro. A partir de allí comenzamos a cuestionarnos sobre esta formación inicial, preguntándonos: ¿Por qué existe esta escisión o ruptura? ¿Dónde se encuentra la dificultad para hallar puntos de contacto o coordinación entre lo que suponen la teoría y la práctica? ¿Se debe a lógicas institucionales diferenciadas? ¿Se promueve realmente lo que propone el perfil de egreso del Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008? ¿Se potencia así la formación de verdaderos profesionales de la educación? ¿Se promueve la formación humana desde una perspectiva filosófica en el currículo de los futuros maestros? En tal sentido, ¿se propicia una formación integral u holística como futuros educadores?

¹ Cuando hacemos referencia a la práctica docente no nos centramos únicamente en el "hacer". Las prácticas involucran siempre pensamiento y valoración, así como diversas nociones o imágenes sobre el mundo. «...acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales.» (Davini, 2015:24)

A nuestro entender, un maestro no debe ser únicamente un docente que enseñe conocimientos socialmente valiosos y significativos o, al decir de Litwin, que genere aproximaciones a las diferentes disciplinas, “protodisciplinas”, o áreas de conocimiento (Lenguas, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, etc.). Debe tratarse, además, de un ser humano que pueda desenvolver sus diferentes potencialidades y, a la vez, contribuir a desarrollar en sus alumnos, diversos talentos, habilidades, capacidades, contribuyendo de esta forma al logro de la autonomía, de la independencia y de la emancipación del estudiante.

Al escribir, procuramos generar o contribuir a crear ciertos *instituyentes* que, de alguna manera, hagan “sacudir” y “movilizar” diversos *instituidos*, que permitan crear insumos para una formación docente sólida, crítica, reflexiva e integral.

Instituciones educativas y enseñanzas implícitas

«En tiempos donde todo se mide, todo se compra y se vende, todo es instalado en un espacio mediático, e inmediato, virtual, ¡qué intempestivo parece ser el tema que traemos ahora! Sin embargo, como bien decía Nietzsche, muchas veces, para ser actual hay que ser inactual. Es perfectamente actual la necesidad de repensar los aportes de la filosofía para la formación humana, dado que, precisamente en tiempos “líquidos”, de prevalencia de nihilismo, de muerte de los absolutos, de relativismos, de descreencias, de falta de modelos o grandes metarrelatos, releer la filosofía antigua y sus repercusiones en la historia, hace que nos percatemos que hemos olvidado lo que quizás sea fundamental en este momento para todos. Y esto es algo que está concentrado en la idea de la filosofía como forma de vida, y a partir de un concepto de formación del género humano que tiene por central la idea de que los humanos debemos aprender a cuidarnos a nosotros mismos. No hay nada más importante que pueda enseñarnos la filosofía y es esto: aprender a cuidar de nosotros mismos y en esta misma medida aprender a cuidar a los otros. Y cuidar de nosotros mismos es cuidar la vida, aprender a reflexionarla, aprender a conocernos. Y esto no puede ocurrir si no tenemos inquietud, desasosiego, dudas, preguntas, etc.» (Díaz Genis, 2016:15-16)

Desde la perspectiva de Garay (1998:129), las instituciones constituyen sombreados laberintos. *«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 frustración, la desazón, la desilusión, la insatisfacción, la ineficacia... Desde nuestra perspectiva, los objetivos de la escuela están alejados de que los niños aprendan a conocerse, a cuidar de sí mismos y a cuidar de los otros, parecería tratarse de todo lo contrario...

«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, 1998:132)

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. Quiroga (1985) se refiere de la siguiente manera a los “aprendizajes implícitos” que los alumnos van adquiriendo durante la escolaridad:

«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, profundo, estructurante” (Ibid:48).» (apud Alliaud, 2002:40-41)

Por otra parte, «Philip Jackson (...) sospecha 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...» (Alliaud, 2002:41).

En las “**instituciones de existencia**”², el docente tiene una doble posición como enseñante: lo que el docente **es** y **hace** enseña tanto como lo que **dice**. Su pasión por 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 (cf. Garay, 1998). Nuestra forma de comunicarnos, nuestra pasión por el conocimiento, por la reflexión, nuestro deseo de conocernos, de cuidarnos, de cuidar a los otros, nuestra aspiración a despertar o provocar el deseo de saber y 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 y relacionarnos, tienen más peso que los discursos que les podamos dar a los educandos. Los 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. En suma, 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... Permanentemente 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. Lamentablemente, todos estos elementos no se abordan en la formación magisterial; por lo tanto, no se hacen conscientes ni en lo individual ni en lo colectivo, no se socializan, no se problematizan, no se interpela a los futuros docentes sobre estas aspectos que hacen al oficio de enseñar.

De acuerdo con Garay (1998), las tramas de relaciones y vínculos, los modos de organización, las formas y los 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; ciertamente, algunos maestros y profesores nos han legado enseñanzas implícitas que contribuyeron a conformar esquemas que organizan las prácticas, representaciones, discursos, perspectivas y visiones del presente.

Los docentes debemos ser conscientes de los efectos que ejercemos en la vida de nuestros alumnos, por lo que consideramos de vital importancia la reflexión sobre dichos efectos.

Repensar y resignificar las prácticas pedagógicas

Desde nuestra óptica, en la formación de los futuros maestros se deben crear espacios y tiempos para poder analizar, objetivar, contextualizar, historiar, *resignificar* y repensar las prácticas, a los efectos de constituir una verdadera comunidad de aprendizaje. A nuestro entender, esto puede sentar las bases para que se generen cambios y modificaciones en quienes se conciben como verdaderos autores o protagonistas de su formación. Y de este modo se pueden forjar transformaciones en los formatos escolares tradicionales y hegemónicos, de manera que todos los educandos puedan aprender, al decir de Frigerio (2004), estén habilitados «*en el territorio de lo común, para ser par, para formar parte, para tener su parte*», que puedan, justamente, aprender y enseñar, y a su vez, donde todos los maestros, efectivamente, podamos enseñar y aprender.

² Enríquez (1987) señala que la finalidad primordial de algunas instituciones –educativas, de acción social, terapéuticas, familiares– «es de “existencia”, no de producción; se centran en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde éstas se 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”» (apud Garay, 1998:134).

Por tal motivo consideramos que es fundamental incluir, integrar y promover la formación humana desde una perspectiva filosófica en la carrera magisterial y, de esta forma, en las instituciones escolares. En tal sentido, de acuerdo con los estoicos:

«...la filosofía no consiste en la mera enseñanza de teorías abstractas o, aún menos, en la exégesis textual, sino en un arte de vivir, en una actitud concreta, en determinado estilo de vida capaz de comprometer por entero la existencia. La actividad filosófica no se sitúa sólo en la dimensión del conocimiento, sino en la del “yo” y el ser: consiste en un proceso que aumenta nuestro ser, que nos hace mejores. Se trata de una conversión que afecta a la totalidad de la existencia, que modifica el ser de aquellos que la llevan a cabo.» (Hadot, 2006:25)

A los efectos de comprender cabalmente las ventajas o los beneficios de la formación humana desde un punto de vista filosófico, nuestra atención se centra en otro pasaje del referido autor.

«Según todas las escuelas filosóficas, la principal causa de sufrimiento, desorden e inconsciencia del hombre proviene de sus pasiones: de sus deseos desordenados, de sus temores exagerados. El dominio que sobre él ejercen las preocupaciones le impide vivir en la verdad. La filosofía aparece en primer lugar, pues, como terapia de las pasiones (...). Cada escuela dispone de su propio método terapéutico, pero todas entienden tal terapia unida a una transformación profunda de la manera de ver y de ser del individuo. Los ejercicios espirituales tendrán como objetivo, justamente, llevar a cabo esta transformación.» (ibid., pp. 25-26)³

Vivimos en una sociedad compleja, enmarañada, enredada, “líquida”, en la que el modelo globalizador desdibuja las diferencias, individualidades o singularidades, intentando uniformizar y homogeneizar. De esta manera procuramos reflexionar sobre la necesidad de una educación que promueva **la inquietud de sí, el cuidado de sí y de los otros, y el autoconocimiento**, al decir de Foucault (2001), o sea, sobre la necesidad de repensar nuestras prácticas en función de una educación integral que respete las diferencias,

las singularidades, la diversidad. Para ello es imprescindible que los docentes repensemos nuestro quehacer, cuestionemos lo *instituido*, *deconstruyamos* lo dado, al decir de Derrida y Roudinesco (2003), pero primordialmente pongamos en práctica **la inquietud de sí, el cuidado de sí en el sentido socrático-platónico⁴ para poder, luego, ponerlo en práctica con los educandos**. Si los educadores no somos capaces de “vernós a nosotros mismos” y “pensarnos” para cambiar en función de las necesidades actuales, no podremos promover una atención que permita desplegar las potencialidades de cada alumno. En este marco, los docentes deberíamos *«...incitar a los otros a ocuparse de sí mismos, a cuidar de sí mismos y no a ignorarse»* (Foucault, 2001:20).

En función de lo expuesto podría pensarse que los docentes debemos ocuparnos de nosotros mismos para poder enseñar, para poder educar; de lo contrario, no podríamos transmitir ni generar la apropiación por parte de los estudiantes del conocimiento de sus capacidades, de sus talentos, de sus cualidades y, al mismo tiempo, de sus limitaciones y debilidades. Dicho de otro modo, no podríamos generar ni propiciar el conocimiento de sí mismos.

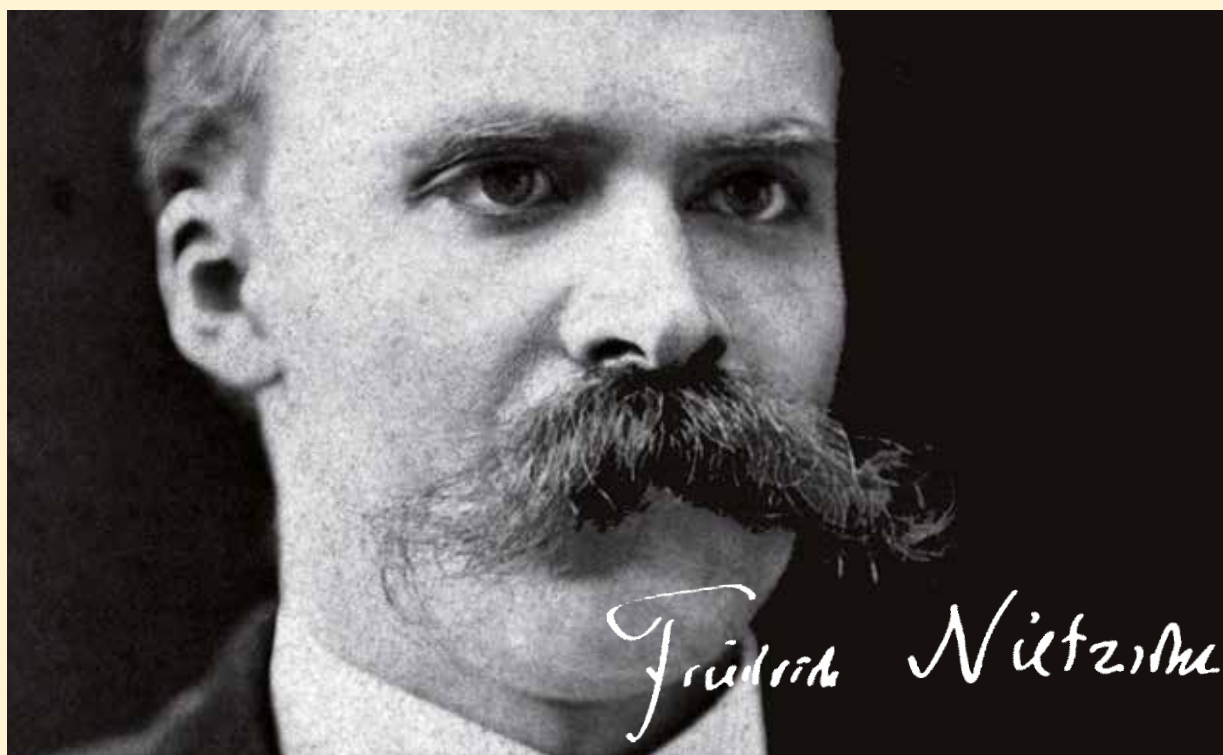
«Ocurre que el que se conoce a sí mismo (...) no es simplemente el que sabe su nombre, sino el que conoce las cualidades que tiene para “su uso como ser humano”, de esta manera, alcanza el conocimiento de sus capacidades, de las “adecuadas e inadecuadas”. Se trata de que uno mismo debe conocer sus talentos, sus cualidades, pero también sus limitaciones (...) Pues el que desconoce sus capacidades no se conoce a sí mismo. [...] El que se conoce sabe hasta dónde puede, qué puede hacer y quién es.» (Díaz Genis, 2016:31)

¿Para qué educar?

Como sabemos, Nietzsche está en contra de la educación de masas, de la masificación de la educación, porque considera que, de esa manera, la educación se “superficializa”, es decir, se convierte en un mero barniz cultural (Nietzsche, 1977). Por el contrario, él aboga por el *unicum*, por **la singularidad**.

³ Cuando se hace referencia a los “ejercicios espirituales” que propone Pierre Hadot no se habla de religión.

⁴ Con la expresión “inquietud de sí mismo”, Foucault (2001:17) intenta traducir una noción griega compleja y rica, pero también frecuente, que tiene una prolongada vigencia en la cultura griega: la de *epimeleia heautou*. «Epimeleia heautou es la inquietud de sí mismo, el hecho de ocuparse de sí mismo, preocuparse por sí mismo...»



«La diferencia del que sobresale, pero también la diferencia cultivada hacia el interior. La cultura transmitida a través de la educación debe dar las condiciones, por lo tanto, para que surja este unicum dentro y fuera de nosotros. Nos parece que no deja de ser importante e interesante resaltar que, si bien la educación nietzscheana se construye a partir de la idea de una aristocracia espiritual en que sólo unos pocos pueden ser los representantes (de los cuales, en Alemania, Goethe y el mismo Schopenhauer son los ejemplares más altos), también se puede hacer una lectura “pre-existencialista” de su propuesta educativa, extensible a todos, en tanto que desde una perspectiva educativa también se promueve la “autenticidad” y lo que nosotros hemos dado en denominar “lo genuino” que hay en nosotros.» (Díaz Genis, 2016:110)

Podríamos tomar el planteo nietzscheano a fin de pensar en la posibilidad de poner en marcha una escuela pública que enseñe verdaderamente, que habilite la circulación de saberes en una propuesta pedagógica diversificada, es decir, que promueva el desarrollo de la “autenticidad” y “lo genuino” en cada uno de los educandos.

«Educar la humanidad es el desafío más complejo y quizá una tarea imposible, aunque siempre necesaria. La filosofía pretendió ser su educadora. Los verdaderos educadores son precisamente los grandes genios, que nos muestran hasta donde puede ir el despliegue de lo humano e incluso más allá de lo humano. Los ultrahombres, faros que nos permiten estar en tensión con nuestras insuficiencias para ser mejores. El rigor intelectual, la exigencia de disciplina no están reñidas con la libertad, siendo que ésta las reclama para sí. El tema aquí no es disciplina o libertad, pues no hay libertad sin rigor y sin disciplina. El problema fundamental y filosófico es para qué hay que educar. Hay que educar para hacernos mejores, pasa sacar lo mejor de nosotros mismos y para ello, no hay mejor que los mejores para enseñarnos. Este es el legado y la enseñanza de la filosofía nietzscheana.» (ibid., p. 121)

En este repensar y reconstruir la formación magisterial y, por tanto, la institución escolar...

«...será importante desarrollar nuevas sensibilidades y disposiciones para volver a instalar a la igualdad y la justicia en el centro del debate educativo, renovando el compromiso ético y político con una sociedad más democrática y más justa, y también más plural, que valore el aporte original que cada uno quiera hacerle.» (Dussel, 2005)

Los educadores nos convertimos en referentes, no determinantes ni categóricos, en este contexto donde podrá tener lugar la creación del enigma, el deseo por conocer y la pasión por aprender. También en este escenario debemos ser conscientes de nuestro estar, siendo hacedores, creadores y productores de saberes. De esta manera, estamos en condiciones de promover nuevas formas de hacer escuela, nuevos formatos escolares. Fundados en una “pedagogía de la confianza” (Hevia, 2006) «donde se priorice la igualdad, la humildad y el compartir, podremos volver a crear el mundo nuevamente» (Arbelo y Rodríguez, 2015:128).

«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, 2010:65)

Reflexiones finales...

Los estudiantes de Magisterio atraviesan grandes tensiones, preocupaciones, desasosiegos, inquietudes y contradicciones a lo largo de su formación. Por tal motivo nos cuestionamos respecto de esta formación inicial o formación de grado, con la finalidad de repensar los trayectos formativos a los efectos de generar cambios, modificaciones y transformaciones que, a nuestro modo de ver, puedan conducir a una educación integral u holística de los futuros educadores.

Cabe señalar que la formación docente constituye el proceso a través del cual el futuro maestro se va apropiando de creencias, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas, y con todo ello construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente. En este proceso formativo podemos reconocer diferentes trayectos: «la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional» (Sanjurjo, 2012:37).

Autores como Alliaud (2004), Sanjurjo (2012), entre otros, consideran de alto impacto aquellos aprendizajes que influyen y dejan marcas profundas en la manera en que se asumen las prácticas. En este marco acordamos con los autores en enfatizar la importancia de explorar, revisar y examinar, crítica y reflexivamente, la *biografía escolar* y los *procesos socializadores*. Asimismo apostamos, como plantean muchos de ellos, al empleo de dispositivos y estrategias de formación que generen mayor impacto que los aprendizajes realizados en la *formación inicial* y durante todo el *desarrollo profesional*, como la inclusión de la formación humana desde una perspectiva filosófica, la realización de ateneos, narrativas, autobiografías, etcétera. Andrea Díaz Genis, basándose en Schopenhauer, señala que el educador debe ser un “medio” para el logro del propio descubrimiento.

«¿Acaso esta no fue la función por excelencia de Sócrates en los albores de la filosofía? Foucault decía, refiriéndose a la enseñanza socrática en su *Hermenéutica del sujeto* (2006), algo que parece un círculo vicioso, pero da cuenta de lo central de la actividad educativa socrática:

“El maestro es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene con respecto a sí mismo y quien encuentra, en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de éste en relación consigo mismo. Al amar de manera desinteresada al joven, se erige, por lo tanto, en el principio y el modelo de la inquietud que éste debe tener por sí mismo en cuanto sujeto.”» (Díaz Genis, 2016:115)

El Plan 2008 de Magisterio y Profesorado afirma que ser docente supone un profesional situado en las complejidades de la sociedad; creador y difusor de cultura; capaz de tomar decisiones; protagonista en los procesos de discusión, elaboración y definición de las políticas educativas; formado en el trabajo colaborativo; capaz de problematizar sus conocimientos; consciente de la necesidad de superar las contradicciones entre teoría y práctica; comprometido con los procesos educativos...

Conforme con lo expuesto nos preguntamos: ¿Cómo promover una formación integral de educadores? ¿Cómo incluir o integrar la formación humana desde un punto de vista filosófico en el currículo magisterial? ¿Cómo impulsar la autoformación, la libertad y la autonomía en la formación de maestros?, cuando todavía se da una fuerte presencia de lo *instituido* y de lo hegemónico con lógicas que normalizan, aquietan y apaciguan los movimientos *instituyentes*.



Para finalizar, cabe recordar que **educar, formar lo humano** constituye una tarea ardua y compleja...

«Educar, formar a lo humano no es sólo darle herramientas cognitivas y conocimientos académicos. Digo no lo es sólo, lo es también. Formar lo humano es el más alto destino de la humanidad y la labor más compleja e importante. No basta con el desarrollo de la inteligencia académica. Hay

que hacernos mejores personas. No es que tenga yo las respuestas para semejante desafío, pero lo cierto es que hay que iniciar o reiniciar cada vez procesos de humanización que nos mejoren a nosotros mismos, con nosotros mismos y en la comunidad. Mucho nos enseña sobre esto la escritura de sí mismo y esta relectura de la filosofía en clave formativa y terapéutica.» (Díaz Genis, 2016:161) 

Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, Andrea (2002): "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar" en M. C. Davini (coord.): *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- ALLIAUD, Andrea (2004): "La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional" en *Revista Iberoamericana de Educación*, 34/3, pp. 1-11. En línea: <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>
- ARBELO, Silvana; RODRÍGUEZ, Soledad (2015): "Una nueva forma de entender el oficio docente" en *Ser docente en el siglo XXI. Ensayos*. Montevideo: Ediciones B.
- BARYLKO, Jaime (2000): *Exigencia y alas. Educar en valores*. Buenos Aires: Ediciones B.
- BIXIO, Cecilia (2010): *Maestros del siglo XXI. El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- CULLEN, Carlos (2009): *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- DAVINI, María Cristina (2015): *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Edición Especial Ministerio de Educación de la Nación.
- DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Élisabeth (2003): "Escoger su herencia" (Cap. 1) en *Y mañana, qué...*, pp. 9-28. Buenos Aires: FCE.
- DÍAZ GENIS, Andrea (2016): *La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- DUSCHATZKY, Laura (2008): *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- DUSSEL, Inés (2005): "La escuela, la igualdad y la diversidad: Aportes para repensar hacia dónde va la escuela media" en *Seminario Internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*, Córdoba (5-8 de abril). En línea: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/huerta_dussel.pdf

FOUCAULT, Michel (2001): *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FRIGERIO, Graciela (2004): "La (no) inexorable desigualdad" en *Ciudadanos*, Año 4, N° 7/8. Buenos Aires: Fundación Arturo Illia para la Democracia y la Paz. En línea: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxcwcmFjdGlibzJ8Z3g6NDFmZGEyMzdkOWU4MzczOQ>

GARAY, Lucía (1998): "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones" en I. Butelman (comp.): *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, pp. 126-158. Buenos Aires: Ed. Paidós.

HADOT, Pierre (2006): *Ejercicios espirituales y Filosofía antigua*. Madrid: Ed. Siruela. Colección Biblioteca de Ensayo.

HEVIA, Ricardo (2006): "Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza" en *PRELAC*, N° 2, pp. 70-75. En línea: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/frente-a-la-tesis-de-sentido-una-pedagogia-de-la-confianza.pdf>

MEIRIEU, Philippe (2009): *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Ed. Octaedro.

NIETZSCHE, Friedrich (1977): *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Madrid: Labor.

SANJURJO, Lilián (2012): "Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas" (Cap. I) en L. Sanjurjo (coord.): *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, pp. 15-43. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

XAVIER DE MELLO, Ma. Alicia (2013): "Entrevista exclusiva al Dr. Bernard Charlot para la revista QUEHACER EDUCATIVO" en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 117 (Febrero), pp. 10-15. Montevideo: FUM-TEP.