



DOCENTES Y CONOCIMIENTO: LA ALEGRÍA DE DESCUBRIR Y COMPARTIR

DOCENTES Y CONOCIMIENTO: LA ALEGRÍA DE DESCUBRIR Y COMPARTIR

María Verónica Sejas

Abstract:

Este artículo trata sobre la relación de los docentes con el conocimiento. Específicamente, con el saber objeto de su enseñanza. Adopta la forma de brevísmo ensayo, en el cual se articulan varias ideas sobre el tema que conjugan el aporte de diversos autores y la experiencia lograda a lo largo de varios años de ejercicio de la docencia. Por la extensión y características de este trabajo, los planteos que se presentan quedan abiertos, a manera de invitaciones, a ser profundizados posteriormente con la lectura de especialistas.

En el primer apartado daremos cuenta de por qué la relación con el conocimiento es constitutiva, medular, esencial a los docentes. Luego, la inscribiremos en un marco mayor: la función asignada a la institución escolar. En siguientes apartados nos serviremos de los aportes de varios autores para categorizar y caracterizar esta relación, valorando algunas formas por sobre otras. Finalmente, como culminación del derrotero realizado, procuraremos extraer algunas consecuencias que nos tocan de cerca a todos los que participamos de procesos de formación docente inicial.

Palabras Claves: Función Social de la Escuela - Enseñanza - Enfoques de la Enseñanza - Relación con el Saber- Estudio.

1. La enseñanza como función que distingue a los profesores

¿Qué es un profesor? Un profesor es esencialmente alguien que enseña. Vale decir: la función específica, característica y distintiva de los profesores es la enseñanza.

¿Es enseñar la única tarea de los profesores? No, sin dudas. ¿Son los únicos que enseñan los profesores? Otra vez la respuesta es negativa. Pero, aunque no sea su única tarea, ni sean los únicos que la realizan, la nota que define a los profesores es la enseñanza. De un profesor esperamos que enseñe, y que lo haga bien, además.

Este planteo no es inocente, ni neutral. Expresa un posicionamiento frente a la manera de entender la tarea de la escuela y de los profesores. Expresa una reivindicación de la enseñanza como tarea de la escuela y de los profesores, en tiempos en que esto se ve amenazado.

Corresponde entonces inquirir por la enseñanza. De las muchísimas y diversas definiciones de enseñar, hay una que prefiero por la potencia que esconde su poética expresión: Enseñar es compartir con los demás la alegría de nuestros propios descubrimientos. Corresponde al pedagogo francés Philippe Meirieu, quien la incluye en su libro “Cartas a un joven profesor” (Meirieu, 2006).

Me gusta porque señala muy bien dos momentos del enseñar, que podemos traducir en los dos trabajos principales que tiene un profesor. En primer lugar, se trata de experimentar la alegría de descubrir. Alude directamente a la relación del docente con el conocimiento. “Descubrimientos” y “alegría”... ¡qué palabras tan poderosas en el punto de arranque de la enseñanza! El segundo momento y tarea alude a compartir este conocimiento con los demás, con los niños y adolescentes de las escuelas primarias y secundarias en las cuales se ejercerá el oficio de profesor. Compartir, comunicar, transmitir —¡Palabra incomprensiblemente maltratada en el ámbito pedagógico-didáctico!—. Eso es enseñar.

Si el primer momento no es serio, el segundo momento será muy pobre. La razón es sencilla: nadie puede dar lo que no tiene. Como miembros de una institución dedicada a la formación de docentes, gran parte de nuestros esfuerzos están dirigidos a cultivar una relación adecuada (entiéndase: rigurosa,

comprometida, gozosa, placentera, inteligente...) de los futuros docentes con el conocimiento que han de transmitir. Por ello, me propongo, en las páginas que siguen, profundizar un poco más en la relación entre los docentes y el conocimiento.

Se imponen algunas aclaraciones. La primera de ellas es que el conocimiento al cual me referiré es casi exclusivamente el saber que es objeto de transmisión, sin ignorar que existe un cúmulo de otros saberes que se ponen en juego cuando el docente enseña.

Otra aclaración es que la perspectiva que se adopta en este texto es una posible entre varias. Me interesa destacar el posicionamiento del sujeto (docente, docente en formación) frente a la tarea de apropiarse del objeto de enseñanza. El abordaje de la relación docente-conocimiento en tanto problemática curricular es otra rica posibilidad, por ejemplo. Hay abundante bibliografía que profundiza en el papel de los docentes como agentes activos en la configuración del currículum ofrecido a los alumnos (Cfr. Gimeno Sacristán, 2010; Terigi, 1999).

2. La escuela y la transmisión de la cultura como marco de la relación docente-conocimiento

Una de las grandes funciones asignadas a la institución escolar es la transmisión de la herencia cultural. Lo propio y distintivo de la experiencia escolar tiene que ver con este pasar a otros una herencia que toma la forma de saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes. Como se insinuó más arriba, hoy más que nunca caben las preguntas acerca de la vigencia de la escuela como lugar de transmisión. No es la única agencia de transmisión (hay otros competidores, con apariencia más seductora o la promesa de mayor eficiencia) ni es esta su única misión. Sin embargo, coincidimos con Romero (2025): “¿Podría accederse a los aprendizajes fundamentales fuera de la escuela? Es probable que sí para algunos grupos, pero la escuela tiene el mandato social y legal de ser la institución

que garantice los aprendizajes fundamentales" (pp.37).

No debe afirmarse esta función de la escuela como una obviedad. En ocasiones, las palabras transmisión, herencia, cultura... han sido objeto de sospecha. En este sentido, es auspicioso que pensadores de fuste, del ámbito global y local, retomen la noción de transmisión como un elemento central para la relación entre el pasado y el futuro de las sociedades, para el enlace entre herencia y herederos. La transmisión no implica repetición o reproducción sino también la posibilidad de creación de algo nuevo, distinto. Los mismos autores señalan a la escuela como uno de los instrumentos que inventó la sociedad (no el único) para llevar a cabo este proceso (Cfr. Morandi, 2022; Frigerio y Diker, 2017).

La transmisión de la cultura, como función de la escuela, se ha convertido en un tópico que suscita multiplicidad de debates, problematizaciones y posicionamientos. Apasionante discusión, sin dudas. Hace algunos años, un autor de nuestra tierra, expresaba su preocupación por el debilitamiento de la función de transmisión de la escuela:

Hoy parecería ser que el sistema educativo se ha fijado como objetivo el de entretenér a los jóvenes, haciéndoles más fácil, más liviano, más irresponsable, el tránsito por esa etapa de la vida. Como se suele decir, la educación busca "contenerlos". Seguramente habrán advertido el predominio de esta concepción de contener a los jóvenes en la escuela, en detrimento del énfasis previo en la educación. Esto encierra un grave peligro: la escuela está dejando de ser un lugar de educación para transformarse en un sitio de entretenimiento entre las personas más favorecidas y de asistencia social entre aquellos más necesitados (Jaim Etcheverry, 2004: 3).

En otras latitudes, el académico George Steiner y la profesora Cecile Ladali, en una obra preciosa titulada Elogio de la transmisión, apuntaban, en referencia al caso francés:

Trabajar de manera que nuestros alumnos tengan acceso a una cul-

tura elevada –la que nos fue transmitida- forma parte de esa pequeña y apasionante revolución que mis compañeros y yo llevamos a cabo a diario. Pero dicha causa no suscita unanimidad de opiniones, precisamente (Steiner y Ladjali, 2005: 36).

En consonancia con las ideas anteriores, en su ya clásico trabajo, Tedesco y Tenti (2002) compartían no sin asombro sus hallazgos tras un extenso estudio realizado con docentes latinoamericanos. Advertían con preocupación una desvalorización de la idea de la educación como apropiación de conocimientos y capital cultural en general, posiblemente asociada al peso de ciertas corrientes pedagógicas reactivas a la llamada “educación tradicional”. Además, alertaban elocuentemente sobre las consecuencias negativas de adoptar tal posición:

[...] la preferencia exclusiva por “la creatividad y las capacidades críticas” puede quedar en buenas intenciones cuando se separa y opone a la idea de educación como apropiación de los frutos de la cultura y la civilización humanas. Salvo que se conciba a la creatividad como una cualidad casi mágica, es decir, como una capacidad de hacer algo con nada (al igual que una capacidad divina), ésta no es más que una simple expresión de deseos si no va acompañada por un fuerte énfasis en la apropiación de aquellas herramientas de pensamiento y de acción que los hombres han desarrollado, codificado y acumulado a lo largo de su historia (Tedesco y Tenti, 2002: 18).

En función de lo anterior, resulta sumamente conveniente encontrar en documentos de la política educativa del más alto nivel, una solicitud explícita a la institución escolar de conservar su función de transmisión de la cultura:

Sin poner en duda la obligación de dar continuidad, por ejemplo, a la atención de las necesidades básicas de los niños, es hoy un deber reafirmar la función enseñante de la escuela y de los docentes. La institución escolar debe hacerse cargo fundamentalmente de la distribución social

del conocimiento y de la recreación de la cultura; el modo de construir igualdad es restituir el lugar de lo común y lo compartido, a través de la transmisión a las nuevas generaciones de los saberes y experiencias que constituyen el patrimonio cultural de nuestro país, de los pueblos que lo integran y de la humanidad (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2008: 16).

¿Qué interés revisten estas consideraciones sobre la función transmisora de la escuela para el tema central de este artículo (el vínculo docente-conocimiento)? Sostenemos que es el marco donde se inserta este vínculo, y que contribuye en buena medida a configurarlo. Una institución que tenga en alta estima el saber y su transmisión, que prioriza la enseñanza por sobre otras funciones, estimula un determinado estilo de relación de los profesores con el conocimiento. Huelga decirlo, que en este particular estilo no solo confluyen condicionantes del sistema educativo, de la institución escolar, de cada escuela en particular, e incluso del macro contexto que los contiene a todos: las opciones personales e individuales de cada profesor siempre tienen un peso propio muy importante.

3. Tres categorías para pensar los modos de relación de los docentes con el conocimiento:

Elena Achilli (Achilli, 2008) refiere diferentes modos posibles de relación de los docentes con el conocimiento. No deben entenderse como situaciones en las que “clasificar” a los docentes particulares; más bien son tendencias, o construcciones clave que acentúan ciertos aspectos de una problemática compleja.

Un primer modo de relación docente-conocimiento es llamado por la autora dialéctico/complejo. Se refiere a las situaciones en que los docentes participan tanto en la producción/generación de un campo de conocimientos a través de procesos de investigación, como en la circulación de esos conocimientos me-

diente los procesos de enseñanza y aprendizaje desplegados en el contexto áulico. Por ejemplo, la docencia de un historiador que ha construido un determinado conocimiento que, a su vez, lo despliega en circunstancias de aprendizajes. El ejemplo puede extenderse a otros “oficios”: los de geógrafos, físicos, sociólogos, antropólogos, científicos de la educación, matemáticos, biólogos que, además, “enseñan” los conocimientos generados. Es destacable mencionar que, en las interacciones que tienen lugar en ocasión de la enseñanza, se produce una transformación del conocimiento que circula, y aun del mismo sujeto investigador.

Un segundo modo relacional es el de la apropiación dialéctica del conocimiento. Refiere a las situaciones que podríamos considerar como las más generalizadas en las prácticas docentes. La mayor parte del conocimiento que circula en el aula es resultado de procesos de apropiación por parte de los docentes. Se trata de una apropiación crítica, que no evade ni omite el trabajo de juzgar. El docente se involucra activamente en la internalización de un objeto o campo de conocimiento. Implica un trabajo reflexivo que incorpora el conocimiento a partir de entender su lógica, sus fundamentos, sus diferenciaciones. Un trabajo de contrastación crítica del conocimiento acumulado como base para decidir qué recortes hacer, cómo, por qué. En ese proceso, sujeto y objeto resultan transformados y reconstruidos.

El tercer y último modo de relación de los docentes con el conocimiento es el modo que Achilli denomina enajenado. Se trata de una práctica docente disociada del conocimiento. Supone una relación de exterioridad con los conocimientos generados. Un contacto con determinado campo de conocimientos obligado por los requerimientos de la práctica pedagógica. En este sentido, se construye una práctica reducida a mera reproducción, a un trabajo de ejecución de un conocimiento externo al docente. Una práctica limitada a la circulación de un conocimiento ajeno, no perteneciente ni incorporado a la propia experiencia de trabajo. Es decir, una práctica docente alienada en la medida que se trabaja

con un conocimiento que ni se ha generado ni se lo ha apropiado significándolo y resignificándolo en el proceso pedagógico.

El trabajo con estudiantes en procesos de formación docente nos permite afirmar que estos ubican sin dificultad a los profesores de todo su recorrido escolar en las categorías presentadas. No dudan en afirmar su preferencia por aquellos docentes que ofrecían un saber hecho propio, vivificado, juzgado y ofrecido con riqueza. Hacia ellos hay gratitud. En los casos contrarios, predomina un sentir de cierta injusticia.

4. Un enfoque que pone de relieve la relación del docente con el saber

En la obra *Enfoques de la Enseñanza*, Gary Fenstermacher y Jonas Soltis (Fenstermacher y Soltis, 1998) exploran diferentes estilos teórico-prácticos de concebir y realizar la enseñanza, que cristalizan en el postulado de tres grandes enfoques: el enfoque del ejecutivo, el enfoque del cultivador y el enfoque del liberador.

La relación del docente con el conocimiento a enseñar puede analizarse en todos los enfoques; en cada uno de ellos adquiere tintes propios. Pero es en el enfoque denominado del liberador que esta relación cobra un relieve singular, constituyéndose en el rasgo que lo distingue frente a los otros estilos. Ofrece, además, muchas y muy valiosas consideraciones para pensar sobre el tema central de este artículo. Exploraremos.

A diferencia de los enfoques del ejecutivo (que destaca las habilidades docentes específicas), y del cultivador (que centra su atención en el estado emocional de los alumnos), el enfoque del liberador enfatiza el contenido. Pero no a la manera enciclopédica, acumulativa. Aquí el conocimiento que el docente enseña tiene por finalidad liberar la mente del estudiante de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia, de la trivialidad, la convención, el estereotipo. Se trata, en

definitiva, de enseñar a pensar críticamente, a juzgar.

Para que ello pueda ocurrir, el propio docente debe vivir una relación de tales características con la disciplina que es objeto de su enseñanza. Debemos pensar en un docente totalmente compenetrado con su disciplina, que lee el mundo con la mirada y las categorías propias de su saber, y lo pone de manifiesto cuando enseña.

Uno de los aportes más atractivos y osados de los autores, a mi entender, lo constituye la noción de modelo, la cual trae a primer plano la relación del docente con el conocimiento como elemento estructurador de la enseñanza:

Usted es el profesor que debe servir como modelo para los estudiantes. Si usted desea que ellos se conviertan en investigadores críticos, como lo exige la naturaleza de su disciplina, deben observarlo a usted haciendo una indagación crítica. Para actuar como modelo, usted frecuentemente debe hacer ciencia en su salón de clases, de modo tal que sus alumnos puedan ver qué significa que ellos hagan ciencia como investigadores críticos. Sería disparatado que usted esperara que sus alumnos tuvieran una conducta crítica y cuestionadora sobre los fenómenos del mundo si la persona que les enseña la materia no actúa de ese modo (Fenstermacher y Soltis, 1998: 83).

Lo propio del modelo es la posesión de una serie de maneras (otro concepto que aportan los autores) o principios de procedimiento, característicos de cada campo disciplinario. Son disposiciones relativamente estables para actuar de un determinado modo, coherentes con la naturaleza del saber que se enseña. Hay maneras específicas de cada campo del saber, y hay maneras generales, aplicables a todos los campos. Los autores las agrupan bajo el título de virtudes morales e intelectuales. Se refieren, entre otros rasgos, a: amplitud de espíritu, valoración de las pruebas, racionalidad, curiosidad, honestidad. La manera, sostienen los autores, es parte del contenido:

La manera es una parte del contenido de la enseñanza porque mientras usted comunica el contenido de algún tema a sus alumnos, también les enseña la manera en que usted enfoca y trata ese contenido. Los estudiantes aprenden no solo de lo que usted dice y lo que les asigna hacer; aprenden del modo en que usted lo hace. Es normal que usted no piense demasiado en esta faceta de la docencia (es parte de una noción que se conoce como *curriculum oculto*) pero para el liberador, es una parte vital de la enseñanza. El liberador desea que el estudiante adquiera la manera (general y especial) tanto como el contenido, porque el contenido sin la manera no será liberador (Fenstermacher y Soltis, 1998: 87).

Las maneras —como puede inferirse a partir de las expresiones precedentes— se enseñan con el ejemplo y el modelo, no por medio de la enseñanza directa.

Los aportes de Fenstermacher y Soltis en relación con el enfoque del liberador nos resultan sumamente útiles para recordarnos que los alumnos aprenden más del modo en que el docente hace las cosas, que de lo que el docente dice. Este modo de hacer es fruto de la relación que vive el docente con el saber que enseña. Para que la enseñanza conduzca a liberar la mente del alumno, la relación del docente con su disciplina debe ser profunda, seria, rigurosa. En otras palabras, apasionada.

5. Pasión por el saber, aprendizajes de los alumnos... y condicionantes que limitan

La pasión es un concepto recurrente al momento de describir y explicar una práctica de enseñanza. Con bordes difusos en el intento de definirlo, y probablemente impulsado por la mayor legitimidad conseguida por el mundo de las emociones, la pasión es un concepto que ha ganado presencia en los últimos años.

En su libro *Pasión por enseñar*, Christopher Day (Day, 2016) nos ofrece una descripción de la pasión:

El diccionario define la pasión como un sentimiento muy intenso. Es un motor, una fuerza motivadora que emana de la emoción. Las personas se apasionan por cosas, asuntos, causas, personas. El apasionamiento genera energía, determinación, convicción, compromiso e, incluso, obsesión. La pasión puede llevar a una visión más penetrante (la determinación de alcanzar una meta profundamente deseada), pero también puede limitar una visión más amplia (...) (Day, 2016).

El mismo autor realiza una advertencia fundamental: la pasión no se refiere solo a un entusiasmo inicial intenso. También es llevarlo a la práctica de manera inteligente.

¿Cuál es el enlace entre pasión y enseñanza? ¿En qué contribuye para enriquecer nuestra mirada sobre la relación entre el docente y el conocimiento? Day afirma que existe una clara conexión entre la enseñanza apasionada y la calidad de los aprendizajes de los alumnos. La enseñanza apasionada, en su visión, involucra tres vectores: la pasión del docente por sus alumnos, el convencimiento de los profesores acerca del poder de la enseñanza (otro nombre de la esperanza) y la pasión de los profesores por su asignatura.

Hay páginas maravillosas que nos ofrecen ejemplos de estudiantes impresionados al ver a sus docentes apasionados por el conocimiento que enseñaban. En *Mal de escuela* Daniel Pennac expresaba sobre su profesor de matemáticas en el bachillerato:

Nos esperaba sentado a su mesa, nos saludaba amablemente y, desde sus primeras palabras, nos adentrábamos en las matemáticas. ¿Con qué estaba hecha aquella hora que tanto nos retenía? Esencialmente con la materia que el señor Bal enseñaba y que parecía habitarle, lo que

le convertía en un ser curiosamente vivo, tranquilo y bueno. Extraña bondad, nacida del propio conocimiento, deseo natural de compartir con nosotros la «materia» que arrobaba su espíritu y de la que no podía concebir que nos resultara repulsiva o, sencillamente, ajena. Bal estaba amasado con su materia y sus alumnos (Pennac, 2007: 219).

Llegados a este punto, no podemos evitar una consideración que introduce nuevas variables en este panorama, y genera una fuerte tensión con lo que venimos diciendo. Seguimos en el planteo a Achilli. Postula la autora que, siendo la relación entre el docente y el conocimiento tan medular a la enseñanza, existen no obstante varias fuerzas que en su accionar tienen como efecto un corrimiento, una descentración o alejamiento del docente en relación al conocimiento:

En otras palabras, las condiciones de trabajo docente, las actividades burocráticas y externas a lo pedagógico, la estructuración jerárquica que caracteriza las relaciones institucionales -en el sentido de transformar al docente en mero "transmisor" o "ejecutor" de lo que diseñan o generan otros-, son algunos de los límites que lo diluyen como sujeto "intelectual". Es decir, que lo "alejan" del trabajo reflexivo y crítico del conocimiento (Achilli, 2008: 24).

Excede largamente los límites de este artículo la posibilidad de entrar en el atrapante debate acerca de las transformaciones de la profesión docente y de las condiciones del puesto de trabajo docente. Basta saber que la forma en que se configura actualmente la preparación de los docentes, las tareas y funciones que se asignan a los maestros y profesores en las instituciones, y las características laborales de la docencia, al menos en estas latitudes, propician una relación de los docentes con el saber objeto de su enseñanza que dista mucho de ser óptima, o siquiera adecuada.

Sin embargo, esto no resta nada de valor a los postulados que afirmamos

más arriba: la centralidad de la relación docente-conocimiento, y el impacto positivo sobre el aprendizaje de los alumnos cuando esta relación es seria, integral, totalizadora y apasionada. Más aún, arriesgaremos sin ingenuidad que la alegría, el gozo y aun el placer que pueda experimentar el docente al descubrir, apropiarse y enriquecerse con los conocimientos, pueden ser un elemento motivador para la enseñanza, en escenarios donde muchas condiciones parecen atentar contra ella.

6. Una tarea ineludible y un tiempo precioso

¿Cómo se logra un compromiso auténtico con el saber? ¿Qué fórmula convierte a un profesor en un apasionado por su ciencia? En cierta medida, esto es imposible de explicar. Como sugieren los expertos: quizás lo más esencial de la formación es imposible de ser enseñado... Los caminos son singulares. Las biografías de cada docente comprometido, crítico y entusiasta de su disciplina, pueden dar cuenta de la multitud de circunstancias y sujetos que se conjugaron para hacer nacer y cultivar un afecto singular por su objeto.

Pero hay una actividad común e ineludible: el estudio. Llegados a este punto, la reflexión nos interpela en primera persona. ¿Qué características debe tener el estudio, para favorecer una relación apasionada, crítica, viva con el saber?

En su libro *Los jóvenes y el ideal*, Giussani (1996) propone que la primera tarea a la cual ha de aplicarse un profesor (cabe también para los profesores en formación) es un compromiso auténtico con el objeto de su enseñanza. Con lealtad, con pasión y con atención. Debe indagar en lo específico sin absolutizarlo, cultivando la conciencia de que la parte pertenece al todo:

La primera coordenada se refiere directamente al profesor. Explique lo que explique, el modo en que afronta el objeto y en que comunica esta relación —más cuanto más madura es— el amor que tiene

por la verdad, no como realidad abstracta, no como valor abstracto, sino como contenido de su destino, como contenido del horizonte para el que está hecha su vida (Giussani, 1996: 206).

Contra el imperio de lo instantáneo que caracteriza nuestra época, un punto notable en la caracterización que nos ofrece Giussani es el que se refiere a la maduración de la relación docente-conocimiento que se logra con el tiempo. ¡Habrá que ser paciente con los propios procesos!

Algo más. Agrega el autor: "La forma religiosa en que uno vive incide en el modo en que se enfrenta con la realidad de la que se debe tratar, sobre la que se trata en clase" (Giussani, 1996: 206). No puedo evitar pensar en cuántos esfuerzos realizamos a nivel del conjunto de las escuelas confesionales para lograr que el currículum escolar exprese la fe que queremos compartir, en una síntesis fe y saber cada vez más logradas. Esfuerzos loables, necesarios, y que debemos perfeccionar cada vez más. Pero la observación de Giussani nos coloca en el meollo del asunto: es en la relación del docente con su objeto de enseñanza que se pone en juego (o no) una forma religiosa de mirar la realidad.

Un profesor que se posiciona de esta manera frente al objeto de su enseñanza, está en condiciones de ofrecer una respuesta auténtica, convincente a los cuestionamientos de los alumnos acerca del sentido, porque él mismo se implica en la pregunta y en la respuesta: "¿Por qué enseño esto, por qué deben aprenderlo mis alumnos? ¿Qué tiene que ver esto con mi vida y la vida de estos chicos?"

Como se ha dicho más arriba: el estudio es un camino inexcusable para los docentes y los docentes en formación.

Muchos docentes dedicados a la formación de futuros docentes vemos con preocupación el debilitamiento del estudio en nuestros estudiantes y el consecuente empobrecimiento de los aprendizajes auténticos. En este sentido, herramientas fabulosas como la IA y otras tecnologías pueden ser espléndidas

aliadas del estudio, o significar su derrota.

Estudio es una palabra ligada a sentidos y significados que la cultura dominante no valora. Estudiar es una elección, un compromiso, un trabajo; puede llegar a ser un sacrificio. Exige energía cognitiva y afectiva. Su valor no se percibe claramente; el sacrificio radica en esto, precisamente: dedicarle tiempo y energía a algo que no es tan estimulante como la satisfacción inmediata de una apetencia

Hay un tiempo privilegiado para estudiar: el tiempo de la formación inicial. ¡No podemos desaprovecharlo! No nos cansemos de proponer a los maestros y profesores que estamos formando el camino exigente y hermoso del estudio. Breguemos para que encuentren placer y gozo al aprender; para que puedan asombrarse, maravillarse al leer un texto, escuchar a un experto, realizar una experiencia, recorrer un libro, preparar un buen examen... y tantas otras ocasiones en que somos invitados al festín del saber. Cultivemos la conciencia de que hay que estudiar para enseñar: bien podría ser esta una síntesis del cometido de la formación inicial.

Por último, un deseo. Que nunca dejemos de experimentar la alegría que provoca el conocer. Que nunca dejemos de compartir con otros nuestros descubrimientos. Que nunca dejemos de enseñar y de aprender.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2008) "Investigación y Formación Docente" Rosario, Laborde,
- FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1998) "Enfoques de la enseñanza" Buenos Aires, Amorrortu
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2017) "La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción" Buenos Aires, Noveduc
- GIMENO SACRISTÁN, J (2010) "Saberes e incertidumbres sobre el currículum" Madrid, Morata,
- PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2008) "Diseño Curricular para la Educación Primaria" Primer Ciclo
- JAIM ETCHEVERRY, G. (2004) "Discurso en la Jornada Académica realizada con motivo de la celebración del 90º Aniversario de la fundación del Partido Demócrata Progresista." Buenos Aires
- MEIRIEU, P. (2006) "Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy". Barcelona, Grao
- MORANDI, G. "Enseñanza y procesos de transmisión cultural: perspectivas conceptuales" en *Pensar La Formación En Comunicación. Desafíos políticos- pedagógicos y prácticas de enseñanza*. Morandi, G., Ros, M y Iotti, A (2022) La Plata, EDULP
- ROMERO, C. (2025) "Liderazgo educativo. Para mejorar las escuelas" Buenos Aires, Aique,
- STEINER, G. y LADJALI, C. (2005) "Elogio de la transmisión. Maestro y alumno" Madrid, Siruela
- TEDESCO, J. y TENTI FANFANI, E. (2002) "Nuevos tiempos y nuevos docentes" Buenos Aires, IIPE,
- Terigi, Flavia (1999) "Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio" Buenos Aires, Santillana
- DAY, C. (2016) "Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores" Madrid, Narcea
- PENNAC, D. (2008) "Mal de Escuela" Buenos Aires, Mondadori
- GIUSSANI, L. (1996) "Los jóvenes y el ideal. El desafío de la realidad" Madrid, Encuentro