

El valor del trabajo docente



23 de mayo: Día del Trabajador de la Educación

“Muchas de las reivindicaciones que las organizaciones sindicales docentes nucleadas en la CTERA llevamos y exigimos con el plan de lucha y la Marcha Blanca de 1988 hoy son derechos de los trabajadores de la educación, de los alumnos y del conjunto del pueblo trabajador. Así las conseguimos, luchando en unidad.”¹

Autor: Atencio, Andrés Emilio

Profesora: Sánchez, Luciana

Seminario: Trabajo y Rol Docente

Día de cursada: jueves

Fecha de entrega: 19 de junio de 2025

Carrera: Ciclo de Formación Pedagógica para Profesionales
y Técnicos Superiores para el Nivel Medio

Profesorado: IES Juan B. Justo

Índice

Introducción.....	2
Desarrollo.....	4
Primera pregunta: ¿desde dónde escribo?.....	4
¿Qué es enseñar con sentido?.....	6
Les estudiantes como faro pedagógico.....	6
¿Cuánto vale nuestro trabajo?.....	8
¿Cuánto tiempo del trabajado es remunerado?.....	9
Sostener el compromiso en contextos hostiles.....	11
Conclusiones.....	12
Del recorte individual a la organización colectiva.....	12
Referencias.....	14

Introducción

Hace poco más de un año y medio empecé a trabajar y formarme como docente de escuelas secundarias, y desde entonces me acompaña una pregunta que vuelve una y otra vez: ¿qué se espera de mí en este rol? Y lo cierto es que muchas veces siento que lo que se espera de mí excede largamente lo que soy capaz de sostener sobre mis espaldas de trabajador.

A medida que me familiarizo con los marcos legales, las políticas educativas y los enfoques pedagógicos que orientan nuestra tarea, entiendo un poco mejor qué lugar debería ocupar hoy en la escuela. Pero también percibo lo difícil que resulta sostenerlo en la práctica.

Promover la inclusión, reconocer la diversidad, adaptar nuestras propuestas para acompañar las trayectorias de cada estudiante no debería ser discutible. Enseñar no puede ser igual para todos, y evaluar implica mirar procesos. Tampoco importa demasiado lo que yo opine: hay una ley, y como agente del Estado, es mi deber cumplirla. O al menos intentarlo.

Pero al mismo tiempo, me encuentro con una realidad laboral que no parece estar preparada para sostener ese nivel de dedicación. El tiempo no alcanza, los recursos son escasos, y el acompañamiento institucional parece limitado o insuficiente.

Desde esa tensión, intento elaborar algunas preguntas: ¿es sostenible el compromiso con la tarea docente en estas condiciones? ¿Qué margen real tenemos

para ejercer nuestra tarea con responsabilidad? ¿Cómo se configura el rol cuando los ideales pedagógicos chocan con los límites del sistema?

Este trabajo nace desde ahí. Desde mi experiencia, pero también desde algunos aportes teóricos que me permiten tomar cierta distancia -si es que tal cosa es posible- y desde las voces de colegas con quienes comparto esta tarea. Para eso, realicé tres entrevistas a docentes de distintos niveles y contextos, cuyas respuestas me ayudaron a complejizar las preguntas iniciales y a revisar, una vez más, los sentidos posibles del trabajo docente en las condiciones actuales.

Hoy me encuentro intentando sostener una práctica que me implique éticamente y que sea significativa para les estudiantes. Y esa intención choca todos los días con dificultades que muchas veces ni siquiera llego a identificar.

Parte del problema tiene que ver conmigo: con mi desconocimiento, falta de experiencia y habilidades. Y parte tiene que ver con algo más amplio, estructural, que condiciona lo que puedo hacer y cómo.

Pero no quiero instalarme en la queja ni acostumbrarme al malestar. Quiero entender qué pasa. Qué hay en esta profesión que hace que tantas veces la práctica se vuelva tan difícil de sostener. Qué hace que los principios que comparto se sientan, a veces, como metas inalcanzables o frustraciones aseguradas.

En este trabajo me pregunto si es posible sostener una práctica comprometida cuando las condiciones de trabajo son insuficientes. Mi hipótesis de trabajo es que se trata de una dificultad que surge de una tensión estructural entre las exigencias del sistema y los condicionantes concretos de la enseñanza, y que esa tensión no puede pensarse ni debe enfrentarse en soledad. Por eso recurro a mi propia experiencia, a lo que comparten mis colegas, y a un marco teórico que aporta herramientas para leer esas tensiones desde una lógica de construcción colectiva.

Desarrollo

Primera pregunta: ¿desde dónde escribo?

“Palpita en cada uno de nosotros la necesidad de transmitir a nuestros descendientes aquello que hemos recibido”.

Hassoun (1996)²

Tengo 40 años, dos hijos, y el trabajo docente es hoy mi único ingreso económico. Enseño muchos contenidos por primera vez mientras estudio esta certificación. Mis tareas cotidianas incluyen planificar una decena de clases por semana, y realizar cientos de seguimientos de trayectorias escolares. De todo eso, hago lo que puedo. Intento todos los días construir una práctica que tenga sentido, en condiciones que muchas veces me resultan imposibles.

Desde muy chico estuve vinculado con el estudio, la lectura, el deseo de aprender y de comprender, con el amor y la dedicación al conocimiento. El capital cultural que todos los días pongo a prueba y a disposición en las escuelas es producto de múltiples esfuerzos, personales y colectivos. Me formé en espacios académicos muy diversos, en su mayoría instituciones públicas. Trabajé durante unos quince años en la industria informática, donde desarrollé saberes técnicos, formas de análisis y resolución de problemas propias de ese ámbito. Con el tiempo, fui buscando un espacio en el que esos conocimientos pudieran ponerse en juego de manera más abierta, social, ligada a lo común, a lo cotidiano. La escuela apareció como un territorio posible para mí: para seguir aprendiendo, para aportar desde lo que había construido hasta entonces. Y también para ofrecerme un sustento económico, insuficiente pero concreto.

Me permito una pequeña digresión de coyuntura, porque la considero pertinente al tema de mi monografía. Porque me permite conectarla con esta primera respuesta que estoy buscando. Mientras escribía esta monografía, murió un Papa y se designó uno nuevo. El nuevo Papa eligió llamarse León XIV, en referencia a un antecesor que hace bastante más de un siglo impulsó una encíclica llamada *Rerum Novarum*. No es un texto que yo haya leído de primera mano, pero a esta altura del debate público, su peso simbólico es inapelable. Se lo presenta como uno de los primeros documentos que presenta el concepto de justicia social. Quizás su texto fundador,

aquel que habilitó discusiones sobre el trabajo, la desigualdad y el rol del Estado que aún hoy siguen resonando, y que sin dudas dialogan con el tema central de este trabajo.

Esta casualidad temporal me interpela personalmente. Llevo como segundo nombre “Emilio”, en homenaje a un cura tercermundista. Nombre elegido por mis padres en el contexto de su militancia social en la Iglesia en su juventud. Ese gesto, que forma parte de mi nombre y de mi historia, reapareció mientras escribía, como una forma de conectar mi recorrido personal con los tiempos que habito³, para volver a preguntarme: ¿qué valor tiene el trabajo en un sistema que promueve el mérito individual por encima de todo? Que reclama las soluciones de los problemas sociales y económicos a los eslabones más frágiles de la cadena.

La lógica individualista pisa fuerte y se expande a nivel global, atravesando todas las instituciones. También la escuela, por supuesto. Está presente de muchas formas: en cómo enseñamos, en cómo evaluamos, en cómo concebimos nuestro propio trabajo. Si no llegamos a planificar como esperamos, es porque no sabemos organizarnos correctamente. Si no logramos que el grupo responda, nos falta creatividad. Si estamos agotados, algo haremos mal. Estas ideas circulan, a veces con cierta brutalidad. Circulan sobre lo que se espera de nuestra tarea docente¹, de la tarea que se espera de nuestros estudiantes, y también de sus familias.

Frente a esta situación, me interesa pensar el trabajo docente como parte de un entramado social más amplio. Porque se trata de una tarea que requiere criterio, tiempo, cuidado y acompañamiento. Que no resuelve desde la voluntad individual. Me pregunto: ¿qué lugar queda para el trabajo docente cuando lo que se espera es que resolvamos todo de forma aislada, con resultados medibles, para ayer, mientras somos retribuidos con salarios de pobreza?

El concepto de justicia social está presente en este trabajo en cada pregunta, en cada esbozo de respuesta, en cada búsqueda de sentido: ¿cómo pensamos lo que cada estudiante necesita? ¿cómo entendemos lo que cada docente puede ofrecer?

¹ En la segunda entrevista, un colega expresa su punto de vista sobre estas expectativas: “yo creo que la sociedad le da muy poco valor —y paradójicamente— espera mucho del docente”.

Si la escuela tiene algo que ofrecer frente a la lógica del sálvese quien pueda y los discursos de odio, indiferencia e incompreensión hacia los demás, creo que está en intentar una forma de trabajo basada en el vínculo, el acompañamiento y el cuidado de todas las personas que formamos parte del sistema educativo.

Escribo entonces desde un recorrido que me implica, que me transforma y me conmueve desde múltiples aspectos de mi realidad personal y profesional. Desde una práctica que intento sostener con atención, con cuidado. Me importa que lo que hago tenga sentido, que esté en diálogo con otros, que me permita seguir aprendiendo. A veces lo logro. Muchas veces siento que no. Mientras tanto, todos los días persigo mi propia utopía: una forma de enseñar que sea habitable, posible y deseable, para mí y para todas las personas con las que compartimos la escuela.

¿Qué es enseñar con sentido?

Enseñar con sentido es no perder de vista por qué y para qué realizo este trabajo. Por qué elegí la docencia. Por qué continúo eligiéndola todos los días como mi actividad productiva principal. Aquella a la que le dedico las horas más activas de mi vigilia, aquella para la cual muchas veces sacrifico mi propio descanso y mi tiempo libre.

Trato de no reducir la enseñanza a cumplir con una lista de tareas vacías de significados. Porque el trabajo es una de las actividades que mayor sentido le dan a mi vida y por lo tanto, intento llenar ese espacio de sentido. Pero, ¿qué implica trabajar con sentido siendo docente?

Les estudiantes como faro pedagógico

Y es aquí que yo, una persona que por sobre todas las cosas duda, alguien a quien habitualmente le sobran las preguntas y le faltan las certezas, encuentra una pregunta con una respuesta inequívoca: ¿para quién existe la escuela? Sin dudas, la razón de ser del sistema educativo son sus estudiantes.

Por eso, aunque muchas veces no lo logro, intento constantemente que lo que propongo en el aula conecte con lo que les estudiantes viven, con lo que considero que más están buscando y necesitando en ese espacio. Para llevarles una

propuesta que me permita trabajar eso que necesitan con la mayor profundidad y completitud posible.

Aunque la mayor parte de las veces solo lo logro de manera parcial y superficial, intento aprender a disfrutar y exprimir al máximo mis pequeñas victorias. Como la de hace un ratito, en la que un adolescente aprendió sobre la existencia de Hitler y del holocausto. No estaba entre los objetivos de mi planificación. No era una clase de historia, ni siquiera de ciencias sociales. Pero sin embargo sucedió. Y sucedió porque llevé una propuesta al aula que tuvo la potencia suficiente para alcanzar esa (¿pequeña?) victoria de nuestro sistema educativo.

En esa búsqueda, en esas pequeñas batallas del día a día, contadas veces siento que estoy muy cerca de eso que busco. Habitualmente, siento que estoy muy lejos. Hay días en los que llego a la escuela con una propuesta en la que confío, que preparé esmeradamente, pero en el momento de la verdad, en el aula, no logra tomar fuerza. Otras veces, muchas veces habiendo llegado a ese espacio sin tanta preparación, ocurre algo que tiene sentido, como sucedió en esta pequeña anécdota.

Creo que enseñar con sentido implica, en parte, sostener y profundizar esa búsqueda. Generar las condiciones para que algo pase. Algo que valga la pena. No algo espectacular, pero sí algo que deje una marca, aunque sea pequeña. Que, con mayor o menor conciencia sobre lo que sucedió en ese espacio, les estudiantes se hayan llevado algo que les haya valido la pena para su presente y para su futuro.

Y, al mismo tiempo, quiero que mi tarea sea compatible con una forma de trabajo que me resulte habitable. Que no me lleve por delante. Que no dependa siempre de poner más tiempo del que dispongo, ni de intentar resolver todo solo, intentando ser un superhéroe en busca de un ideal imposible. En ese contexto, en esa búsqueda, enseñar con sentido incluye también buscar herramientas que me permitan cuidar mi forma de estar en mi trabajo para que este siga siendo posible, y disfrutable. Evitar, en la medida en que esto me resulte posible, el *síndrome de burnout*⁴

¿Cuánto vale nuestro trabajo?

*“BASTA DE CREER QUE UNO GANA PORQUE “LUCHA” UNO GANA
ACORDE A LO QUE VALE EN EL MERCADO. ME HARTARON.”*

Lilia Lemoine, diputada nacional por La Libertad Avanza, 4/6/2025

Mientras escribo esta monografía, Argentina atraviesa uno de los ajustes económicos más brutales de su historia reciente. Los profesionales de la salud del que probablemente sea el hospital público más reconocido del país reclaman por sus salarios porque ya no les alcanzan para vivir. El gobierno, orgulloso de su tarea, les sugiere públicamente que busquen otra actividad “más rentable”.

Sus respuestas transmiten una idea tan actual (y paradójicamente antigua) como preocupante: que si un trabajo no es reconocido por “el mercado”, es un trabajo que no vale la pena.

Un mensaje que nos toca de cerca a quienes trabajamos en educación. Porque, como en medicina y en otros trabajos esenciales, el trabajo docente no puede ni debe medirse en términos de su rentabilidad, ni de su productividad en el corto plazo.

Enseñar no es un negocio pero tampoco es un acto de sacrificio. Es un trabajo que requiere tiempo, esfuerzo, formación y condiciones laborales. Pero muchas veces nuestras necesidades laborales no se reconocen, y volvemos a escuchar que lo hacemos “por vocación”, como si fuera suficiente con tener ganas o buena voluntad.

No se trata de negar que la vocación exista. Muchas veces nuestros estudiantes nos preguntan: “Profe, ¿por qué elegiste este trabajo?”. La verdad es que a veces les cuesta entender cómo es que elegimos ejercer nuestro rol de manera voluntaria.

Y en general, es cierto que les docentes elegimos nuestra profesión con un fuerte componente vocacional. Pero esa vocación no debería ser utilizada como una justificación para que trabajemos en malas condiciones, o por salarios bajos.

“El magisterio no es un apostolado, sino un trabajo, un trabajo mal pagado”

Columnas de la Marcha Blanca (1988)⁵

A lo largo de la historia, el trabajo docente estuvo siempre ligado a la lucha por los derechos sociales. El sistema jubilatorio, las pensiones, la obra pública, la salud y la educación -entre otras inversiones económicas de índole social- fueron, son y serán construcciones colectivas, sostenidas por el esfuerzo de trabajadores organizados y por la presencia activa del Estado. Muchas veces, los avances más importantes se lograron en contextos difíciles, donde justamente el discurso dominante intentaba achicar el Estado y responsabilizar a cada persona por su destino individual.

A pesar de la tristeza que pueda inundar nuestros corazones o el tamaño de los agujeros en nuestros bolsillos, la violencia económica (implícita en nuestros recibos de sueldo y explícita en los gendarmes que nos reprimen cada miércoles en la plaza de los dos Congresos) no es novedad para nuestro colectivo de trabajadores. Ya la conocemos. La vivimos muchas veces disfrazada de ajuste, de emergencia, de modernización o de eficiencia. La escuchamos en promesas reiteradamente incumplidas y la vivimos en carne propia cada vez que tenemos que sostener la escuela con lo que hay, con lo que falta y con lo que inventamos con nuestros propios recursos.

Así fue que aprendimos a no resignarnos. A organizarnos. A sostener la memoria de quienes marcharon antes, de quienes enseñaron en dictadura, de quienes lucharon por el salario y por el sentido de la escuela pública. Sabemos que lo que hoy se cuestiona -nuestras jubilaciones, nuestras obras sociales, nuestras condiciones de trabajo- es parte de la disputa más profunda por el lugar del Estado, por el sentido de lo común, por la posibilidad de construir una sociedad más justa.

Por eso, escribir sobre el valor del trabajo docente no es un ejercicio neutral. Es una forma de decir: acá estamos. No somos apóstoles ni mártires. Somos una parte fundamental de este tejido social que algunos quieren romper. Y vamos a seguir enseñando, organizando, cuidando y reclamando. Porque si hay algo que también aprendimos es que no hay reconocimiento sin lucha, ni derechos sin memoria.

¿Cuánto tiempo del trabajado es remunerado?

“La histórica invisibilización del trabajo en la escuela tiene probablemente su expresión más acabada en la naturalización de algo que para el resto de los

trabajadores resulta cuanto menos insólito: que los docentes realizan una parte sustancial de su hacer por fuera del tiempo de trabajo por el cual cobran el salario.”

Héctor González (1996)⁶

Una de las preguntas que dio inicio a este trabajo fue: “de todas las horas que yo le dedico a la enseñanza fuera del aula, ¿cuántas son remuneradas?”

Y no hay una respuesta única. Porque no existe una tablita que indique cuántas horas “extra” hacen falta para enseñar. Y sin embargo, todos sabemos que ese tiempo existe. Que corregimos en casa, que planificamos los domingos, que contestamos mensajes fuera de hora, que pensamos en nuestros estudiantes aun cuando estamos lejos del aula. Y todo eso, que es trabajo, muchas veces no figura en ningún lado. No se paga, no se descansa, no se registra. Simplemente se espera que suceda. Así, sin más.

Y en parte esa espera se sostiene en una idea muy antigua: que enseñar es un acto de amor, de entrega, de vocación. Una suerte de apostolado. Pero cuando ese amor es exigido como condición para sostener un sistema precario, deja de ser una elección para transformarse en un mandato.

Por eso, hablar del tiempo no remunerado no es quejarse. Es nombrar una parte esencial de nuestra tarea. Es visibilizar que el trabajo docente no empieza cuando suena el timbre ni termina al salir de la escuela. Y es también una forma de preguntarnos por qué aceptamos que tantas horas de nuestras vidas se den por sentadas, como si fueran parte de nuestra naturaleza y no de nuestro trabajo.

Quizás no pueda responder con exactitud cuántas de esas horas son remuneradas. Pero sí puedo afirmar que no son pocas las que quedan fuera. Y que, mientras esa porción siga siendo invisible, también lo será una parte importante del valor que tiene nuestro trabajo.

“Tal vez se te ocurre un recurso a las once de la noche, y lo pensás en un minuto, y lo anotás en un celular para no olvidarte al otro día. O en una nota de voz, y eso parece que es una tarea de todo el día, continuamente.”²

En las entrevistas realizadas, en mi propia práctica cotidiana y en la bibliografía consultada, el trabajo fuera del aula aparece siempre. En distintas cantidades, con

² Fragmento de la primera entrevista.

cargas diversas, que incluso cambian para un mismo docente en una misma institución a lo largo del tiempo. Pero siempre está presente.

¿Hasta dónde extender mi trabajo fuera del aula? ¿Cuánto tiempo debería dedicarle? ¿En qué tareas invertirlo? Son todas preguntas cuyas respuestas dependen de mí. Las decisiones que tomo al respecto pesan sobre mi conciencia de trabajador. Y deben ser decisiones situadas, tomadas con responsabilidad, con compromiso ético y pedagógico respecto del rol que me toca ocupar, y también con conciencia de clase: con el reconocimiento de que este trabajo, por más individual que parezca, es siempre parte de una construcción colectiva.

Sostener el compromiso en contextos hostiles

En la tercera entrevista, la docente cuenta cómo, para poder seguir enseñando con compromiso, necesitó cambiar de puesto de trabajo. No porque hubiera perdido el deseo, sino porque el trabajo cotidiano en la escuela “común” se le había vuelto demasiado difícil de sobrellevar. La multiplicación de tareas que poco tienen que ver con enseñar, los discursos de odio, el maltrato institucional, le estaban sacando ni más ni menos que las ganas de enseñar.

“Las ganas de trabajar de esa forma se iban reduciendo, y el esfuerzo que había que hacer para trabajar con compromiso era cada vez más grande.”

Lo que aparece en ese testimonio no es solo malestar. Es también la conciencia de un límite. La certeza de que el compromiso no puede sostenerse únicamente a fuerza de voluntad, sin condiciones mínimas que lo hagan posible. La entrevistada no se desentiende de su tarea, sino que busca recrearla en un puesto de trabajo más habitable.

“Lo que me motiva a mí todos los días a trabajar de este modo es sobre todo la población con la que trabajo. (...) siento que todo lo que yo pueda hacer para influir algo en su realidad, en sus días, en su cotidianidad, lo tengo que hacer, y lo tengo que hacer de la mejor manera que pueda.”

El deseo de enseñar sigue ahí. Lo que cambia es el modo de sostenerlo. Esa búsqueda de otra forma posible también es una forma de compromiso. El cambio de puesto de trabajo no parece renuncia sino un gesto de autocuidado. Un intento de reencontrarse con el oficio desde otro lugar.

“Yo amo este cargo. Me devolvió todas las ganas de enseñar que me sacó el grado común. Y todas sus burocracias.”

Acercándome al momento de las conclusiones en este trabajo, pareciera que a veces para sostener el compromiso es necesario establecer ciertas estrategias de autopreservación que nos habiliten a seguir cumpliendo nuestro rol sin perdernos en el intento.

Conclusiones

Del recorte individual a la organización colectiva

Hay muchas tareas que, en esta etapa de mi carrera docente, decido no sostener, o que sostengo en forma muy limitada, a pesar de reconocer su valor pedagógico. Devoluciones personalizadas, correcciones detalladas y seguimientos minuciosos de trayectorias individuales quedan muchas veces relegados frente a las demandas múltiples y concurrentes de la tarea cotidiana. No se trata de una renuncia ideológica ni de una decisión premeditada. Es, más bien, una forma de ordenar la práctica frente a condiciones que no me permiten hacer frente a todo.

Y para asumir que no puedo con todo sin vivirlo como una falla personal, necesito apoyarme en marcos teóricos que me ayuden a comprender mejor el contexto en el que trabajo. Me sirve, en este sentido, volver a las ideas de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992)^Z sobre la ruptura del contrato fundacional entre escuela y sociedad. Esa imagen, la de un acuerdo roto, me permite contextualizar algo que atraviesa mi práctica cotidiana: en un escenario donde el sistema no distribuye de manera clara las responsabilidades, muchas decisiones recaen sobre cada docente, como si pudieran resolverse de forma individual. Y cuando todo se vuelve responsabilidad de uno, aparece la trampa de vivir cada límite como un fracaso.

Muchas veces sin éxito, pero intento evitar quedar atrapado dentro de esa lógica. Porque si todo importa, nada importa. Si todo se vuelve urgente, si todo debe hacerse bien, la práctica pierde dirección. Y sostener una dirección -aunque sea parcial, imperfecta, frágil- es necesario para asumir un compromiso con el sentido de la enseñanza. Hoy, en mi caso, trato de cuidar el tiempo de planificación, de elegir contenidos que tengan relevancia, de diseñar propuestas que puedan

desarrollarse en las condiciones reales que tengo. No porque lo demás no importe, sino porque no puedo con todo al mismo tiempo.

Sé que estas decisiones tienen consecuencias. Muchas veces, incluso, las converso con mis estudiantes, que se sorprenden cuando reconozco abiertamente que hay cosas que no puedo hacer, que no me salen, porque el sistema me limita, y porque soy una persona, no un superhéroe.

Y soy consciente de que en ese recorte se pierden aspectos valiosos de la enseñanza. A veces me permito imaginar que, en un futuro, algunas de esas tareas que hoy no soy capaz de sostener formarán orgullosamente parte de mi práctica cotidiana.

Mientras tanto, por momentos alcanzo (¡por fin!) algunas certezas parciales que me ayudan a sobrellevar mejor el peso de tener que elegir qué sostener. Certezas frágiles, pero necesarias, que me recuerdan que no todo recorte es abandono, que el problema mayor no está en decidir el recorte, sino en la dificultad para realizarlo con la conciencia, el criterio y la convicción necesarias.

Sentirme orgulloso de lo que hago, y también de lo que decido dejar de hacer. Del por qué de esas decisiones, de la pertinencia pedagógica de las mismas. Porque, con mayor o menor éxito, lo que busco con esos recortes es entregar a la escuela, y sobre todo a mis estudiantes, la mejor versión posible de mí.

Intento entonces convencerme de que postergar ciertas tareas no es abandono ni negligencia. Que se trata de una manera de cuidar lo que sí puedo sostener con claridad y con sentido. Porque la práctica profesional docente no se define solo por todo lo que incluye, sino también por cómo se orienta. Por lo que decide dejar afuera en la búsqueda del sentido pedagógico.

Nuestro sistema educativo, con sus problemas, todavía deja lugar para enseñar con creatividad, para construir vínculos, para abrir preguntas. Para crear y sostener espacios que tengan sentido para los protagonistas de nuestra enseñanza, que sin lugar a dudas son los estudiantes.

Pero la existencia de esos espacios no debería depender exclusivamente de nuestra voluntad individual ni sostenerse sobre nuestro sacrificio personal. En un

sistema que delega en los docentes la tarea de responder a todo, decidir qué sostener se vuelve un gesto político: una forma de resistir la sobrecarga, la fragmentación y el aislamiento.

Por eso, como forma de respuesta a la hipótesis que orientó este trabajo, sostener una práctica comprometida en condiciones adversas no es solo un desafío individual, sino una necesidad colectiva. Requiere acuerdos, redes y discusiones entre pares. Supone disputar sentidos sobre lo educativo y reconstruir, entre muchos, las condiciones materiales y simbólicas que hagan habitable la docencia sin resignar su potencia transformadora.

Referencias

1. Fotos: Marcha Blanca - 23/5/1988 - Archivo Hasenberg-Quaretti.
Fuente: <https://agmer.org.ar/index/2016/05/23-de-mayo-dia-del-trabajador-de-la-educacion-4/>.
Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos, CTERA - CTA.
2. Nicastro, Sandra. *Revisitar la mirada sobre la escuela: Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Horno Sapiens Ediciones (2006).
3. “*El habitar se relaciona con la manera que tiene el hombre de percibir los fenómenos del mundo, la manera de ver lo que se ve, o de leer lo que se lee, la manera en la que uno se relaciona con las cosas, la manera de hablar con los otros y, principalmente, el modo en que escuchamos*”. Mundo (2003), en Nicastro (2006).
4. Juan Antonio Moriana Elvira y Javier Herruzo Cabrera (Universidad de Córdoba, España), *Estrés y burnout en profesores*. “*El burnout se concibe como una experiencia individual y crónica de estrés relacionada con el contexto social (Maslach, 1999). El modelo incluye tres componentes: la experiencia de estrés, la evaluación de los otros y la evaluación de uno mismo. Es un síndrome psicológico formado por el cansancio emocional (componente de estrés que implica una incapacidad para obtener de uno mismo los suficientes recursos emocionales necesarios para afrontar el trabajo), la despersonalización (componente asociado a la evaluación de los demás en la que afloran sentimientos negativos de distanciamiento y cinismo con respecto a los clientes) y una baja realización personal (componente relacionado con la evaluación negativa de uno mismo y con sentimientos de insatisfacción sobre el resultado de su trabajo).*”
5. Stella Maldonado, Secretaria General CTERA. *¿Qué produce el trabajo docente?* (2009). Disponible en <https://ctera.org.ar/que-produce-el-trabajo-docente/>
6. González, Héctor; Spessot, Aldo, Rinaldi; María Rosa; Crespo, Adriana; Escalante, Mirta. *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas*. Volumen 1 de la Serie formación y trabajo docente. Ediciones CTERA, Buenos Aires, 2009. Disponible en https://ctera.org.ar/wp-content/uploads/2018/09/Libro_TD1_Gonzalez.pdf
7. G. Frigerio, M. Poggi y G. Tiramonti, *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. TROQVEL Educación (1992).