



# Jornadas de Hum.H.A.

Bahía Blanca - República Argentina

11 al 13 de agosto de 2005



## **Propuesta de construcción del rol docente en la actualidad: docencia, transformación y crisis**

*Alicia Lorena Quirolo*<sup>1</sup>  
(Dpto. Humanidades – UNS)

*“Rehúso el inmovilismo,  
rehúso la apatía y el silencio;  
sigo siendo un hombre de  
esperanza”*

*Paulo Freire*

En principio, podemos considerar la tarea docente como un fenómeno social de orden complejo atravesado por múltiples dimensiones. Por lo que no pretenderemos ser exhaustivos en la propuesta del rol docente en tanto consideramos la inaprehensibilidad del fenómeno social en su complejidad. Nos limitamos a esbozar provisoriamente algunas conjeturas y presupuestos que nos ayuden a reflexionar en torno a la actividad docente y a efectuar ciertas aproximaciones que nos ayuden a construir una propuesta educativa que responda a las necesidades que la sociedad actual demanda. No pretendemos proponer un modelo acabado, cerrado, sino más bien un modelo flexible, expuesto a un análisis constante, y a eventuales y necesarias transformaciones.

Podemos preguntarnos, entonces, ¿cuál es la función del docente en la Argentina de comienzos del siglo XXI? ¿Qué lugar ocupa la función docente en la red de significantes de la estructura social global actual? ¿En qué medida le compete al docente responder a las demandas de su contexto histórico, y en qué consisten esas demandas? ¿Dónde queda relegada la autonomía que supone su profesión? ¿Qué dimensiones considerar a la hora de repensar el rol docente?

En las últimas décadas, la imagen y el *status* social del educador se han visto notablemente deteriorados, tanto desde el imaginario social como desde los emprendimientos de las políticas administrativas y desde ciertos sectores empresariales.<sup>2</sup> Ante la profunda crisis que sufre el sistema educativo de la Argentina en la actualidad, se

---

<sup>1</sup> [lorenaquirola@hotmail.com](mailto:lorenaquirola@hotmail.com)

<sup>2</sup> Cfr. Pérez Gómez, A., “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”, en AAVV, *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Vol. II*, Madrid, Morata, 1999, p. 339.

hace imperioso reflexionar en torno a la tarea docente y cuestionar el desenvolvimiento de las prácticas educativas en búsqueda de ciertas claves “más o menos estables” para pensar cuáles son las demandas, cuáles las exigencias y necesidades hacia el rol del educador, de una sociedad argentina democrática de principios de siglo XXI.

En efecto, reflexionar en torno del rol docente supone pensarlo en estrecha relación con un momento histórico determinado, para una sociedad determinada; y en tanto pensamos la tarea del docente en su dimensión socio–histórica no debemos olvidar la lógica dinámica y conflictiva que esto supone.

El desafío implica tratar de aproximarse a las demandas de una sociedad y una cultura argentinas de principios de siglo XXI y que atraviesan momentos de una crisis estructural que corroe, desestabiliza y ahonda las conflictivas a nivel institucional, lo que supone el resquebrajamiento de las relaciones sociales, el impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación, la idea de la educación pensada desde los parámetros del mercado, el creciente avance en la destrucción de los espacios públicos y un acentuado marco de desconfianza hacia los agentes de la cultura y las tradicionales categorías de autoridad, entre otros factores.<sup>3</sup>

En definitiva, no dar un cierre definitivo a estas cuestiones, sino más bien dejarlas como interrogantes. Construir hipótesis que en la medida en que avancemos en la reflexión nos permitan definir ciertos hitos más o menos estables para definir de modo provisorio la función del rol docente en la actualidad, para la sociedad en que nos toca vivir.

La profesión docente, como todo fenómeno social e histórico, es un quehacer de orden complejo, e incluso problemático, en que conviven y se entrecruzan ideas, creencias, presupuestos y prácticas marcadamente contradictorias.

Históricamente, se ha circunscripto la enseñanza estrictamente al ámbito áulico, reduciendo la tarea del docente a la mera transmisión de un saber del que es poseedor, mediante la aplicación de técnicas específicas ideadas por agentes externos.<sup>4</sup> Asimismo, ingenua o deliberadamente, ha dominado en nuestra sociedad, desde las propuestas de reforma educativa emprendidas por Sarmiento, la idea de que la tarea docente debe responder a un apostolado, en que el sacrificio es el significativo fundamental, concibiéndose “...al educador como especie de avanzado de la cultura, de luchador incansable contra la ignorancia, sin que le importen los sacrificios espirituales y materiales

---

<sup>3</sup> Puiggrós, A., *Volver a educar*, Buenos Aires, Ariel, 1995, pp. 37 y ss.

<sup>4</sup> Cfr. Pérez Gómez, A., *Op. Cit.*, p. 343.

que se le imponen; un *santo laico*, abnegado, desinteresado y tan identificado con su tarea que llega a olvidarse hasta de sí mismo.”<sup>5</sup>

Estas ideas se han instalado en el imaginario colectivo desde la imposición de la lógica discursiva del *sentido común*, instalada en los intersticios de la sociedad y fomentada por la lógica discursiva del neoliberalismo pedagógico y de la política económica neoliberal que corroen las bases del sistema educativo, desprestigiando a sus agentes y sus prácticas, y más precisamente a la figura del docente y el *status* que implica su rol en la estructura social. Avenido a esto, puede percibirse el notorio abandono que ha hecho el Estado de una de sus obligaciones fundamentales: la garantía de una escuela para todos.<sup>6</sup>

En este contexto, ingenua o deliberadamente, se simplifica la práctica docente como una cuestión meramente teórica o instructiva, reduciéndola al marco de un oficio y/o un apostolado. De modo que se hacen a un lado “todos los factores personales, contextuales e institucionales” que hacen de la enseñanza una actividad “con claras implicancias morales, emotivas y políticas”. Esas perspectivas del educador meramente tradicionalistas y/o tecnicistas, hacen suponer la neutralidad y “racionalidad” de los procesos educativos, soslayando el contenido político y ético que tales fenómenos suponen así como su carácter inacabado, contingente.<sup>7</sup>

Por consiguiente, en nuestra continua formación como enseñantes, debemos tener en consideración la complejidad de la función docente, sujeta a determinadas condiciones, atravesada por múltiples dimensiones, cuya interrelación hace de ella una actividad de rasgos característicos:

- 
- “la multiplicidad de tareas que supone el rol docente”,
  - “la variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse”,
  - “la complejidad del acto pedagógico”,
  - “su inmediatez”,
  - “la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente”,

---

<sup>5</sup>Nassif, R., “El educador y sus imágenes”, en *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984, pp. 158-159.

<sup>6</sup> Cfr. Gentili, P., (1996), *Mentiras que parecen verdades*, Ponencia al Congreso Internacional “Educación, crisis y utopías”, U.B.A.

<sup>7</sup> Cfr. Arnaus; R., en Pérez Gómez, A., *Op. Cit.*, pp. 342 y ss. y p. 599.

- “la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente”.<sup>8</sup>

Particularmente, lo que queremos rescatar es que –si bien la docencia se inscribe en el marco de un todo socio-histórico determinado- es fundamental la cuota de compromiso individual que esencialmente la tarea supone, más allá de las representaciones colectivas que de dicha tarea se tengan y/o compartan. Si no asistimos a un compromiso fundamental con la tarea no hay transformación posible. En un inicio, y particularmente, al docente le compete decidir en qué medida y bajo qué condiciones – en el caso de las que medianamente puede “maniobrar” – va a ejercer su tarea y de qué modo.

En efecto, esta multiplicidad de rasgos que informa la complejidad del rol docente, exige, demanda por parte del enseñante una reflexión y una toma de decisiones permanente, que supone un determinado posicionamiento ético, su compromiso. Esto no sólo marca ideológicamente su tarea, y la hace política, sino que además la define como una labor artística, una actividad creadora, que implica la puesta en juego de su intuición y juicio personal.<sup>9</sup>

Y cabe preguntarnos, ¿En torno a qué cuestiones el docente puede decidir? ¿Qué limitaciones y restricciones heterónomas se le ofrecen? ¿Qué demandas le hace la cultura postmoderna instalada en nuestra sociedad al docente? ¿Con qué recursos debería contar y de hecho con cuáles cuenta para la concreción de su actividad de un modo más o menos “eficiente”? ¿quiénes deberían garantizarlos? ¿Qué legislación protege al docente y su labor? ¿Cómo tomar decisiones autónomas si nos movemos en redes de significantes que nos atrapan?

De cierto modo, el docente puede decidir, en principio, cómo va a definirse y si los alcances y limitaciones de su definición comporta. El docente – como todo agente social – está marcado por ciertas conductas regulares condicionadas por su posición, rol y pertenencia de clase, dentro de la estructura social. Ciertos *habitus* del docente nos permiten observar en la conducta sus formas de relacionarse con y de entender la enseñanza. Por lo que vemos necesario el autoanálisis del docente, la reflexión acerca de sí mismo, acerca de las conductas habituales que legitiman su lazo social y soportan su ideología, a fin de mejorar sus habilidades.<sup>10</sup> En la medida en que el docente se *concientiza* de sus acciones puede llegar eventualmente a modificarlas. Desde el

---

<sup>8</sup> Cfr. Diker, G. y F. Terigi, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós (Cuestión de educación), 1997, pp. 96 y ss.

<sup>9</sup> Cfr. Gimeno Sacristán, J., 1997, pp. 110 a 111

<sup>10</sup> Cfr. Brusilovsky, S., “El problema: formar educadores críticos”, en: *¿Crítico la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992, pp. 20 y ss.

momento mismo en que planificamos nuestra tarea, proyectamos nuestro currículo o preparamos nuestra clase operamos de un modo ideológico sobre el contenido y su enfoque, en que subyacen “*estructuras estructurantes*” que se transmiten junto con el contenido y al que le asignan una matriz peculiar. Por ello, proponemos la develación del currículum oculto que subyace a las prácticas educativas, fundamentalmente a través de una necesaria, activa y conjunta por parte de los docentes.

En efecto, compete a una labor docente crítica, concientizarnos de nuestros hábitos, para poder desarrollar esquemas estratégicos acordes con nuestra concepción de enseñanza y aprendizaje en relación con las diversas dimensiones que atraviesan la práctica. A través de una reflexión plena podremos mejorar nuestras habilidades para discriminar los componentes esenciales para tomar decisiones en casos particulares. La reflexión sobre nuestra práctica implica una serie de posibilidades. En principio, nos posibilita concientizarnos respecto de lo que hacemos, y de acuerdo al tema sobre el que reflexionemos y el modo en que lo hagamos, la reflexión docente puede contribuir a mejorar nuestra actividad e iluminar de modo nuevo nuestra actitud frente a la práctica. Podemos desarrollar nuevos *esquemas estratégicos* para adquirir habilidades que contribuyan al mejoramiento en su ejecución (esquemas prácticos), ser capaces de modificar lo planificado desde la vertiginosidad de la práctica –si se quiere- de modo más o menos “eficiente”, tomando decisiones acordes con el modelo de enseñanza que propugnamos.<sup>11</sup>

Lo importante, sobre todo, radica en no asumir una postura idealista ante la educación y los procesos educativos, asumir las limitaciones que la tarea ofrece y combatir las “imperfecciones” desde el lugar en el que uno opera, desde nuestro accionar diario en el ámbito y tareas que consideramos que nos competen, sin esperar resolver las cosas de un modo radical y definitivo, como si ello “mágicamente” fuera posible. No digo perder las esperanzas por el cambio, sino posicionarse en una propuesta “más o menos realista” acerca del cambio. No considerar que como agentes individuales vamos a operar transformaciones que modifiquen desde la base el modo de relaciones que sustentan los procesos educativos en la sociedad y mucho menos hablar de cambiar la sociedad. La escuela y el docente sólo pueden hacer un aporte; si la sociedad no se modifica desde la participación conjunta de todas las instituciones no hay transformación posible. Además no hablamos de que halla que modificar todo sin restricciones, sino de reflexionar acerca

---

<sup>11</sup> Cfr. Gutiérrez, L., pp. 52 y ss., y Gimeno Sacristán, J., pp. 114 y ss.

de lo que sea necesario modificar, encontrar bases sólidas entre la crisis y conservar los principios y rescatar las proposiciones que todavía subsisten y se consideren “válidas” para operar la transformación. En efecto, cimentar con nuestra coherencia al accionar y al pensar los comienzos de un camino que será más o menos largo de acuerdo con el apoyo mutuo de los docentes, el apoyo de la comunidad educativa y de la administración pública de mano del Estado, y de las demás instituciones sociales.<sup>12</sup>

Sin embargo, muchas veces ocurre que ni siquiera desde el marco de la propia institución escolar en que el docente trabaja, se siente acompañado y respaldado en su labor. ¿Qué hacer cuando la institución no nos legitima en esta propuesta de una formación participativa? Creo que hay que promoverla hasta donde sea posible, y en principio quizá no exclusiva o necesariamente desde una “imposición” discursiva explícita, sino a través de mecanismos de acción que vayan cimentando en la institución nuevas formas de relación, que si quizás no se logran en el contexto de lo esperado, sí dejarán marca y provocarán –en el mejor de los casos- un cuestionamiento o una nueva toma de posición por parte de los agentes intervinientes en los procesos. Sólo se evidenciarán resultados *a posteriori* de la acción y en la medida en que el docente se comprometa con lo que promulga y esté dispuesto a aceptar las consecuencias que ello implica.

En el marco de una sociedad democrática como la nuestra, el docente debe proponerse la formación de los ciudadanos para el ejercicio de los derechos y las obligaciones que implican vivir y participar en un universo democrático. Pero, ¿cómo asumir y ejercer ese rol en una sociedad en que la democracia, sus agentes y sus prácticas están tan desprestigiadas y se hallan atravesadas por la corrupción?, ¿cómo asumir ese rol cuando estrategias de mercado dominan las mentes desde un discurso de facilismo y confianza absoluta en la individualidad? Y, precisamente, a partir del compromiso individual y del ejercicio de nuestra libertad, promover acciones de carácter democrático al interior de la propia institución en que el docente se mueve. Propiciar en los alumnos una participación activa en la vida social y política de la nación. Promover la formación de ciudadanos a partir de la experiencia cotidiana de la vivencia democrática en las instituciones, y más específicamente en el aula, y en este sentido, adoptar una orientación vigilante –como ya hemos mencionado- del currículo oculto, para acortar las distancias entre lo que se prescribe y lo que se hace o el modo en que se lo hace.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Filmus, D., “¿Qué hijos le dejamos al país?”, en *Clarín*, Buenos Aires, 2002.

<sup>13</sup> Ayuste, A. y otros, *Planteamientos de la Pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó, 1994, tabla 6.

Sin embargo, nos podemos preguntar ¿con qué recursos cuenta el docente a la hora de asumir su rol como *intelectual transformativo* y formador de ciudadanos críticos? Y parece abrirse una brecha entre nuestra propuesta y la realidad: el docente no cuenta con tiempo disponible suficiente y bien remunerado para el desempeño de tales actividades, paulatinamente los espacios escolares son abandonados por la mano del Estado, y la educación es medida desde parámetros de mercado... Y estamos convencidos que si la educación es o debe ser una responsabilidad del Estado, debe ser, entonces, su responsabilidad revalidar el *status* docente. Asimismo, los *profesionales* de la educación no debemos abandonar la búsqueda de caminos alternativos para promover espacios en que estas transformaciones poco a poco vayan vislumbrándose en acciones concretas.

Ante la orientación y supuestos conservadores que caracterizan las prácticas educativas y la sensación de crisis y fracaso que viven hoy los actores del sistema y la comunidad educativa en general, y la sociedad, ante la irrupción de “nuevos” valores o el resquebrajamiento de los principios de autoridad, asistimos a una paradoja que supone dos salidas posibles: resistir eso desconocido que hace tambalear el sistema y desmentirlo y a veces ni siquiera tomar conciencia de ello, o bien reconocer que desde nuestro lugar como docentes podemos hacer un mínimo aporte, no para que las cosas se modifiquen radicalmente pero sí apostar al comienzo de un período de transformación constante, una búsqueda, guiada por la creación y el contraste crítico. No desfallecer en la desazón, y apostar al cambio. Esto supone un fuerte compromiso por parte del docente que dota a su rol de una exigencia moral. El docente no tiene como salida la neutralidad: asume el compromiso o se deja *fagocitar* “por la forma peculiar de la estructura social y la configuración ideológica y cultural dominante”.<sup>14</sup>

De modo que, proponemos un docente que apueste por la democratización del conocimiento, en una acción individual y colectiva, reflexiva y responsable, en que gradualmente se acorten las distancias entre pensamiento y acción, entre la lógica de las propuestas y los planos en que la acción se ejecuta. En definitiva un docente convencido de la importancia de la coherencia de su tarea, que implica además una preocupación activa por su autonomía y su formación permanente.<sup>15</sup>

En este sentido, mejorar las condiciones de los procesos educativos y, en todo caso, del sistema educativo, supone un proceso de transformación promovido desde las bases y hacia los organismos de poder superior que “regulan” las condiciones de la educación.

---

<sup>14</sup> Cfr. Pérez Gómez, A., *Op. Cit.*, p. 342.

<sup>15</sup> Cf. Freire, P., en San Luis, 1996, pp. 11 y ss., y Pérez Gómez, A., *Op. Cit.*, 1999, p. 351.

Promover la reflexión de cada docente, supone que esta sea una decisión autónoma y no una imposición heterónoma, y que esa decisión autónoma coincida a su vez con otros docentes. No importa que compartan o no la misma ideología y la misma concepción ante determinados presupuestos, pero sí que coincidan en un espacio y en un tiempo de diálogo para la confrontación, el análisis, y el debate, en busca de un respeto por el disenso, pero tendiente al consenso para promover una serie de modificaciones que trasuntan un modo renovado de concebir y trabajar en la docencia. Y mientras el cambio “mágico” no se dé, construir nuestra propuesta sin olvidar la cultura, la sociedad y los tiempos que nos contienen, no olvidando las redes de significados que consciente y muchas veces inconscientemente nos atraviesan y circulan rozándonos sin advertirlo del todo. En definitiva, propuestas surgidas desde el consenso, hasta donde sea posible, de las bases para comenzar a promover cambios significativos e iniciar la construcción de un sistema educativo *renovado* que se ajuste a las demandas de la sociedad y los tiempos de la Argentina sin recurrir a determinantes externos a ella en la promoción de “soluciones mágicas” no expuestas a un exhaustivo análisis y reflexión previos.

En síntesis, proponemos replantear la práctica docente y tender –en la medida de lo posible- a la transformación del sistema educativo, desde el propio lugar social e institucional que se ocupa y desde la propia biografía escolar, a partir de una reflexión no sólo individual sino colectiva, tendiente a una acción comprometida y transformadora.<sup>16</sup> La práctica docente, en tanto es una práctica moral y política atravesada por lo ideológico, debe ser significativa para el sujeto que la ejerce y constantemente repensada, en el contexto de una *actitud vigilante* de la coherencia entre pensamiento y acción.

## **BIBLIOGRAFÍA**

AYUSTE, Ana et al., *Planteamientos de la Pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó, 1994.

BRUSILOVSKY, Silvia, “El problema: formar educadores críticos”, en: *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.

DIKER, Gabriela y Flavia TERIGI, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós (Cuestión de educación), 1997

---

<sup>16</sup> Cf. Giroux, H., 1990, p. 178.

- FILMUS, Daniel, “¿Qué hijos le dejamos al país?”, en *Clarín*, Buenos Aires, 2002.
- FREIRE, Paulo, “Educación y participación comunitaria”, en AAVV, *Nuevas perspectivas críticas en la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- ....., Seminario-Taller, *Encuentro con Paulo Freire: su visión del mundo hoy*, San Luis. Agosto de 1996.
- GENTILI, Pablo, “Mentiras que parecen verdades”, Ponencia al Congreso Internacional “Educación, crisis y utopías”, Buenos Aires, U.B.A, 1996.
- GIROUX, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1994.
- NASSIF, Ricardo, “El educador y sus imágenes”, en *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel, “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”, en AA.VV., *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Vol. II*, Madrid, Morata, 1999.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Volver a educar*, Buenos Aires, Ariel, 1995.