

# DESAFÍOS PARA EL PROFESORADO

---

## Desafíos para el profesorado y la educación de hoy: ¿Qué nuevas rutas traza el presente a los educadores del futuro?

*Fabián González Calderón*

### *Resumen*

El artículo plantea una discusión referida al sujeto docente a propósito del escenario sociocultural y político que imprimen las orientaciones neoliberales y neoconservadoras en curso. Se problematiza en torno al proyecto utópico que hay tras todo programa educativo, criticando el signo *anti*-educativo de la política oficial, para luego esbozar algunos desafíos del profesorado en el escenario actual.

*Palabras clave: profesorado - identidad profesional - política educativa - práctica educativa - pedagogía crítica*

### *Summary*

The article sets out a discussion about the educator herself regarding the sociocultural and politics scenario resulting from the neo-liberal and neo-conservative orientations currently taking place. The author analyzes the utopian project behind any educational program which criticizes the anti educational sign of the official policy, and then outlines some challenges for teachers in the current scenario.

*Keywords: Teachers - Professional identity - Educational Policy - Educational Practice - Critical Pedagogy.*

## *Centralidades en los márgenes y nuevas figuras pedagógicas*

«Los docentes ya no son el centro de la cultura, pero sí sus bordes.»

(M. de Certeau, 2009)

Habitando en los bordes, ya no en el centro, desplazados y descentrados. Fustigados por poderes esquizofrénicos. Incómodos, exangües. Experimentando la profesión en un espacio social difuso e hiper-sensible, imposible de aprehender, así se vivencia la pedagogía en tiempos de crisis. Mas, el borde no es el fin, en nuestros días es apenas el impreciso límite entre nuestras viejas trayectorias desorientadas y otras posibles rutas por descubrir.

Así también, la escuela –vista desde los bordes–, en tanto escenario de la práctica pedagógica, es parte de un entramado territorial que se recorre a diario entre el vértigo y el desamparo. Cotidianamente profesores, profesoras y estudiantes transitamos calles, aulas, patios, pasillos, barrios, trazamos recorridos, demarcamos a nuestro paso, así (simbólicamente), unos ciertos modos de leer y mirar la trama sociocultural y espacial que significa *lo escolar*. Son esas aproximaciones –entradas y salidas– y las apropiaciones que realizan los profesores, desde su experiencia, lo que va asentando y constituyendo nuevos procesos de reinención identitaria. Como una construcción social e histórica, un conjunto de prácticas, discursos y conflictos le han dado cuerpo a lo que llamamos sujeto docente del presente, un sujeto social condenado a nuevas transformaciones.

En tanto espacio social la escuela es hoy un espacio en disputa. Más que un límite constituye un horizonte (Duschatzky, 2008). Una posibilidad de crear nuevos modos de habitar lo real y por ende, de reconstituirse como sujetos (Duschatzky & Corea, 2005). Ahora bien, sabemos que en el actual contexto de profundas transformaciones neoliberales, en plena “era de las inseguridades” (Hargreaves, 2007), la escuela debe convivir con *saberes-sin-lugar-propio*. Al mismo tiempo, los viejos saberes que se enseñan en ella se hallan atravesados por nuevos saberes tecnocomunicativos que funcionan bajo otras modalidades y con otros ritmos que escapan de los moldes escolares clásicos (Martín-Barbero, 2003). Así, los lugares tradicionales del saber se han quedado sin habla, y tal como afirma Reguillo (2007) “*la escuela pierde su centralidad y legitimidad comunicativa*”. Este sentido de “pérdida”, por cierto, afecta ferozmente el lugar que hasta ese momento cubría de certezas y de viejas seguridades el hacer cotidiano del profesorado. En este nuevo paisaje han sido necesarias “nuevas articulaciones”, ante la necesidad de resemantizar viejas prácticas. Recursos, relaciones, poderes, discursos, tiempos y espacios reclaman, desde el lienzo policromo de las culturas escolares, ser hilvanados en un tejido nuevo donde los docentes ya no están en el centro de la tela, por lo mismo, su *lugar-propio* adquiere una nueva perspectiva.

Es preciso, entonces, repensar el lugar del sujeto docente como productor y/o transformador de la cultura, pues el desplazamiento que ha experimentado su profesionalidad lo coloca, decididamente, en una encrucijada que tanto desde

la comunidad, desde el mercado, como también desde el Estado le jalonan por una identidad diferente (Fernández, M., 2001). El profesorado del siglo XXI deberá resolver cuáles de esas demandas acoge como parte de su proyecto. Tan o más precisa que en otra época, las definiciones, las decisiones y la posición que asuma el profesorado es central en la construcción de su identidad profesional. Tal como lo planteara P. Freire (2006a) pensando la autonomía de los profesores:

*«... mi práctica, al no ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor a favor de quienquiera y a favor de no importa qué. No puedo ser profesor a favor simplemente del hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa.» (Freire, 2006a: 98-99).*

En sus distintas versiones (político-institucional o académica) las transformaciones que han intentado reorientar las prácticas pedagógicas desde arriba se han servido del discurso del *currículum*, de la *gestión* o, recientemente, de la *evaluación estandarizada* para producir cambios y ‘corregir’ el escurridizo trabajo de los profesores (Escolano, 2005). A pesar de ello, los estudios muestran tanto desde la etnografía, la historia social o la sociología de la educación (Vidal, 2007; Goodson, 2007; Escolano, 2005; Dussel, 2006) como se producen relaciones de autonomía, interdependencia y convergencia entre la cultura empírica producida por los docentes y las regulaciones burocráticas que provienen desde la gestión política de la cultura escolar (Escolano, 2005). En distintos períodos y bajo el influjo de diversos paradigmas pedagógicos el profesorado ha recurrido a la propia “memoria del gremio” (archivada y transmitida) y a una acendrada tradición para sobrevivir al ajuste o para resistirse –en algunos casos, razonablemente– al cambio (Hargreaves, 2007). Tal como nos recuerda Escolano, la invención de la práctica por los docentes siempre estuvo sujeta “a las formas de la cultura del oficio”. Esas formas han constituido lugares de resistencia, imperfecciones, desvíos, atajos (De Certeau), en un intento no siempre fracasado de producir otra profesionalidad.

En este escenario el profesorado, a partir de sus “prácticas discretas” –como diría García Canclini (2003)–, desarrolla lentamente estrategias de reconversión de su capital simbólico que implicarán intersecciones y transacciones que no sólo incluyen su re-*posicionamiento* al interior de la microsfera de la cultura escolar sino también su re-*agrupamiento* –en tanto actor social– en el contexto de la macrosfera de la cultura, la política educativa y la sociedad democrática. Las nuevas *figuras* de la pedagogía del siglo XXI (movimientos, colectivos, frentes), lejos de ‘colgarse’ de la enajenación deslocalizada, que practican las administraciones educativas de turno encandiladas con la política educativa global, se ocuparían esta vez de nuevas centralidades que emergen desde los márgenes como demandas educativas desde la comunidad, a partir de lo local.

Hoy más que nunca el profesorado, y quienes trabajamos en la formación del profesorado, enfrentamos un desafío primordial. Pese a que las políticas tecnocráticas y (neo) democráticas han mostrado nulo interés por valorar la sistematización de los saberes docentes o potenciar la capacidad de transformar

la experiencia en conocimiento (Novoa) las culturas de la escuela fuerzan al docente a una reestructuración radical de su profesionalidad. Este profesor resituado –en palabras de Martín-Barbero (2003)– “en lugar de aferrarse al pasado, hace relevo y posibilita el diálogo entre culturas y generaciones”. Desde su docencia, ahora re-articulada, el profesorado se debería reconciliar con su memoria pedagógica y salir al encuentro del capital narrativo de los aprendices (Goodson, 2007) y desde una cultura profesional democrática y contrahegemónica ganar lugar en el disputado espacio de la esperanza.

## *Preocupaciones duraderas de la “educación” del presente*

A continuación, y a la vista de los planteamientos anteriores, quisiéramos proponer una discusión en torno a tres problemas fundamentales o lo que aquí llamaremos ‘preocupaciones duraderas’ de la “educación” del presente. Estas preocupaciones –de largo plazo– referidas a *lo educativo* representan cuestiones que, desde nuestra perspectiva, constituyen verdaderos dilemas pedagógicos y, por lo mismo, dilemas para el profesorado. Los tres problemas o preocupaciones que quisiéramos plantear son las siguientes:

1. La educación como un proyecto imposible. Es decir, ¿es la educación aquello que aspiramos *sea* la educación, finalmente una utopía que nos sigue movilizándolo?
2. La “educación” que no parece educación. O sea, ¿asistimos actualmente a un vaciamiento de las bases y del sentido de lo que alguna vez se consideró, bien o mal, la educación?
3. Los desafíos del profesorado en el escenario actual. ¿Qué nuevas rutas le traza el presente a los educadores del futuro?

## *La primera de estas preocupaciones duraderas es pensar la educación como una tarea «imposible», como utopía.*

Es frecuente escuchar en educadores con experiencia y también en grupos de profesores en formación la sentencia de lo difícil que resulta la práctica educativa en estos *tiempos de crisis*. ¿Es que estamos trabajando con destino hacia ninguna parte? En principio podríamos deducir que nuestras trayectorias docentes, no necesariamente, confluyen en un mismo cauce, aunque se trate de un ancho y profundo torrente de aguas, tienen más parecido a aguas arremolinadas y en algunos casos en caída libre. Los cursos/rutas/trayectos de esta docencia de comienzos de siglo XXI no necesariamente van todos al mar. Más bien, se abren en sucesivas desembocaduras desconectadas unas de otras, lo que, en principio, no sería en nada reprochable; el problema es si existe el deseo de

llegar (educativamente hablando) a algún sitio o si el curso más torrencioso es aquel en que caemos todos por inercia o por coacción.

Aun más, si escucháramos el discurso público que se levanta sobre el profesorado, o más bien contra el profesorado, tendríamos que coincidir que la educación es, definitivamente, un plan irrealizable. Por cierto, habría que discutir profundamente si ese “*sentido común*” referido al profesorado usado para hacer política pública tiene asidero o no. Por lo pronto, parece irrealizable o imposible emprender un desafío revolucionario en educación si el soporte discursivo, sobre el que se sostiene ese proyecto, es la «liquidación» de los profesores y profesoras, operación político-financiera que se ubica en el marco de «*el asalto a la educación pública*» del que hablara recientemente el historiador español Josep Fontana<sup>1</sup>.

Con todo, lo cierto es que existiría una dificultad social, colectiva, tanto desde las estructuras de poder como desde la base social para pensar la sociedad como proyecto y/o para prever, desde lo educativo, otro futuro. Así, diversas investigaciones sobre el imaginario social latinoamericano destacan la falta de expectativas o el simple bloqueo de la noción de futuro, incluso del futuro más cercano temporalmente (Ford, 2001). Decía Paulo Freire (2006b) que una de las mayores trampas neoliberales es el “pragmatismo” que empuja acríticamente a una práctica educativa inmediateista e interesada. Así lo señala:

*Nada de sueños, que los nuestros ya nos hicieron tanto mal. Nada de lecturas del mundo. Entrenamiento técnico puro, sin análisis político, ya que este sólo provoca la confusión. Esto es lo que se acostumbra ahora. Dejemos a los educandos en paz, preocupados únicamente por su preparación técnica. Cualquier otra preocupación puede no sólo representar una pérdida de tiempo, sino también un obstáculo para la buena marcha de su “adiestramiento” (Freire, 2006b: 248).*

Sin embargo, precisamente ahí reside la contradictoria fascinación que está detrás de la educación: es traspasar el obstáculo, trabajar con lo imposible, leer y escribir el mundo, reinventarlo luego de haberse reinventado, por difícil que parezca.

Por efecto de la crisis, instituciones como la escuela (y el profesorado) pasan a cumplir nuevas funciones, se reciclan al interior de contextos y economías *hiper-controladas e hiper-tecnologizadas* que, al mismo tiempo, imprimen notables cambios en la cotidianidad de los sujetos donde la sobrevivencia y la inmediatez campean como habilidades vitales. Por lo mismo, la educación, la misma empresa escolar –me refiero a la ‘empresa heroica’–, entendida como trayectoria entre el mundo de lo desconocido hacia las tierras del cambio y la esperanza, hoy se asemeja a un naufragio. Lo contradictorio, lo imposible, lo inacabado, lo indeterminado, todo eso parece ser apartado de la pedagogía del

---

<sup>1</sup> Según señala J. Fontana, el asalto a la educación pública que acontece en países europeos como Italia, Inglaterra y España, lo mismo que en el sistema público norteamericano –y lo propio haría el “*actual Gobierno pospinochetista*” en Chile– es especialmente peligroso, pues “*detrás de los argumentos de coste y eficacia, hay el propósito de combatir una enseñanza independiente y crítica, que se pretende reemplazar por otra que inculque valores patrióticos y conformismo social*”. <http://blogs.publico.es/dominiopublico/2809/el-asalto-a-la-educacion-publica/>.

presente. El “*tiempo de las posibilidades*” del que tanto nos hablara Freire parece cerrarse como la última página de un viejo libro. Más, con todo, aún nos sigue acechando la pregunta por el mañana de la educación. La problematización del futuro y el rechazo a su inexorabilidad se revelan como saberes ineludibles para la práctica educativa del siglo XXI (Freire, 2006a).

En un sentido complementario Philippe Meirieu dirá:

*“La educación es [...] una “tarea imposible”: imposible porque su proyecto es irreductible a un conjunto de competencias, así sean las más elaboradas; imposible porque debe sostener al mismo tiempo dos discursos y dos posiciones contradictorias sobre el niño: “Puedo hacerlo todo por vos” y “Arréglatelas tú solo” (Ph. Meirieu citado en Dussel & Finocchio, 2003).*

La educación, entonces, y la pedagogía, especialmente en el tiempo de las crisis de sentido, requieren pensarse nuevamente bajo la categoría de proyecto. Proyecto que no finaliza en la escolarización universal, que no cesa con la mayoría de edad, que no empieza ni termina con la alfabetización digital, proyecto que apenas termina vuelve a comenzar de nuevo.

*La segunda idea que nos proponemos discutir aquí como preocupaciones duraderas es inseparable de la anterior, más bien, es su consecuencia: la “educación” que no parece educación...*

Es posible ejemplificar la dirección y la profundidad de esta afirmación haciendo referencia a algunos conceptos incluidos en recientes convocatorias hechas a los profesores desde la política oficial. El propósito de tales invitaciones es “incorporar” (o involucrar, si se prefiere) a los docentes del país a una “revolución educativa” inscrita como ley<sup>2</sup>. La clave economicista desde la que se produce el discurso hacia la ciudadanía y, en particular, hacia el profesorado utiliza la palabra «*socios*» para hacer notar que los profesores y profesoras serán pieza clave de la pretendida gran reforma.

Pues bien, ¿qué deberíamos entender a propósito de este ‘trato’, de esta categorización como “socios”? El diccionario de la Real Academia Española<sup>3</sup> propone tres acepciones para la palabra *socio*: 1) Persona asociada con otra u otras para algún fin; 2) Persona que aporta capital a una empresa o compañía,

<sup>2</sup> Nos referimos a la recientemente aprobada **Ley de Calidad y Equidad de la Educación** presentada por el ejecutivo al parlamento a finales de 2010 y aprobada con el consenso de todos los sectores políticos representados en el parlamento chileno. Se puede revisar una mirada crítica a estas medidas en: <http://www.elmostrador.cl/opinion/2010/11/25/%c2%bfque-hay-detras-del-%e2%80%9cgran-cambio-al-curriculum-escolar%e2%80%9d/> y también en: <http://www.elmostrador.cl/opinion/2010/12/07/las-manzanas-podridas-el-profesorado-y-la-reforma/>

<sup>3</sup> Diccionario de la lengua española – Vigésima segunda edición, versión on-line. <http://buscon.rae.es/>

poniéndolo a ganancias o pérdidas; 3) Persona que no aporta capital a la compañía o empresa, sino servicios o pericia personales, para tener alguna participación en las ganancias. Pues bien, quisiera que nos preguntáramos: ¿qué tipo de *socios* queremos ser los profesores del siglo XXI?

¿Qué se nos ofrece por ser parte de esta empresa, ya no heroica sino más bien ‘anónima empresa’ de capitales globales?... Aumentos, becas, premios, bonos y asignaciones especiales. Mecanismos correctores del mercado que según Fernández Enguita (2001) reducen los efectos de las desigualdades, garantizando la homogeneidad de la demanda.

La “educación” que no parece educación, entonces, no tiene ideas educativas ni tampoco parece tener principios éticos que sostengan un proyecto de cambio educativo. Muy por el contrario, su contenido exuda cifras, valores y millones. La “educación” que no parece educación todo lo vuelve compra-venta, costo-beneficio, rendimiento, producto, competencia, voucher. Triplica premios, bonifica decisiones e incentiva. ¿Incentiva a qué? Nos incentiva a hacernos socios. *La “educación” que no parece educación* conmina al profesorado a hacerse socio y a compartir la finalidad de la empresa, ya no la utópica empresa movilizadora, democrática, pieza fundamental del cambio. No. Nos conmina a asociarnos a la escuela gerencial, estandarizada y de elite. Así, envuelto entre resabios del despotismo más rancio, entrelíneas, se esconde un coro que resopla una idea sobre lo educativo que nos evoca una vieja máxima *ilustrada* aplicada ahora a lo educativo: “*todo para la escuela, pero sin la escuela*”.

Esta paradoja es, por cierto, la negación absoluta de un proyecto educativo de cambio. Pese al encandilamiento social que provoca el “nuevo” discurso, es claro que la “educación” que no parece educación, se funda en la desconfianza y en el temor. Ya lo adelantaron otros autores:

*“...en la última década se aventuró un remozado optimismo pedagógico, aunque construido sobre la base de una gran paradoja. La paradoja anidaba en que, al tiempo que se apostaba a los logros de la escuela, se desconfiaba de ella así como de quienes conducen el quehacer cotidiano de sus aulas” (Dussel & Finocchio, 2003: 82).*

La “educación” que no parece educación no se propone derrotar la desigualdad, la injusticia o la segregación socioeconómica; todo lo contrario, esta “educación” enarbola las banderas de la excelencia y levanta como alternativa la sociedad de los mejores, lo que en otros tiempos conocimos simplemente como sociedad aristocrática. Una imperturbable “*incertidumbre valorativa*” (Escolano, 1997) se instala en los discursos educativos oficiales. Una “educación” de esta naturaleza no merece, por ahora, tal nombre.

*La tercera idea que desarrollaremos como parte de estas preocupaciones duraderas sugiere algunas reflexiones generales sobre lo que podríamos llamar los desafíos del profesorado en el escenario actual. ¿Qué nuevas rutas le traza el presente a los educadores del futuro?*

Hablaremos, pues, de tres tipos de desafíos, que no son ni excluyentes ni exclusivos. Sólo pretenden ser recorridos o posibilidades.

1.- *El profesorado ante el desafío de la enseñanza y el aprendizaje.* Sin duda, el primero de los desafíos de una educación que se precie de tal es la búsqueda permanente de mejores aprendizajes y de una enseñanza más democrática. Eso implica mirar mucho más allá de los horizontes actuales en materia educativa, implicará ensanchar horizontes futuros, remirar viejas experiencias y reformular el trazado de las prácticas del presente. En este plano, tal vez, el principal desafío sea disputarle espacios a la apatía del presentismo y encender luces—especialmente— en aquellos *salones de clases* donde el rigor de la crisis y el desamparo se viven en condiciones más duras y enajenantes.

Educadores de distintas corrientes han insistido en la necesidad de vincular aprendizaje con deseo y deseo con futuro. Philippe Meirieu (2007) dirá *“no hay aprendizaje sin deseo. Pero el deseo no es espontáneo. El deseo no viene solo, el deseo hay que hacerlo nacer”*. De un modo similar, el profesor Raimundo Cuesta asegura que *“toda educación orientada hacia el futuro ha de contener una insoslayable y esperanzada dimensión utópica. Precisamente la educación del deseo... consiste en enseñarle al deseo a desear, a desear mejor, a desear más, y, sobre todo, a desear de un modo diferente.”* (Cuesta, 2002).

Así, pese a las grandes transformaciones culturales que recorren la cotidianidad sociocultural de nuestros días, la escuela sigue constituyendo un lugar estratégico en la educación crítica del ciudadano del siglo XXI. En ningún lugar se escrutan los problemas sociales contemporáneos como podría hacerse desde la escuela, en pocos lugares se interroga la realidad con la inconformidad y el desconcierto propio de los muros y los patios de la escuela. Por cierto, allí tendrán que ocurrir procesos distintos a los actuales para que la escuela cumpla con sus ‘deberes ciudadanos’ más que con su función social legitimadora. Habrá que convertirla en un espacio donde sea posible la búsqueda, la interrogación, la investigación, lo que evidentemente cambia el rol del educador: *“El verdadero profesor debiera ser ante todo un intelectual, que piensa por sí mismo, piensa con los cabros, piensa en conjunto y está, por tanto, produciendo ciencia o produciendo cultura. Creo que el profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador. Eso impide que se muera el intelectual en el profesor, y trabaje al unísono con la comunidad local. El profesor debiese ser formado en función de su capacidad de investigar su medio, producir para ese medio, a tono con los actores, compartir la ciencia y la pedagogía con esos actores,*

*para trabajar como una especie de intelectual orgánico. Eso es educación.*” (Salazar, 2006: 68-69).

En esa ruta se cruzan las perspectivas desarrolladas por I. Goodson (2007) en torno al currículum como narrativa y la posibilidad de levantar alternativas a las políticas excluyentes que provienen del Estado. Desde esa óptica, la incorporación de las «trayectorias personales» como bitácoras de aprendizaje y de auto-conocimiento están llenas de preguntas (más que de respuestas) y plagadas de lectura, de escritura y de problemas por resolver. La perspectiva que aquí se vislumbra es la de un *aprendizaje* que genera siempre nuevas preguntas y sucesivos modos de conocer, donde el *objetivo de la escuela* no es otro que hacer emerger nuevas preguntas frente a problemas relevantes y significativos (Meirieu, 2007).

Pensados desde la orilla de la enseñanza los actuales tiempos nos exigen, tal vez más que nunca, una *acción docente* marcada por un trabajo deliberativo (A. Nóvoa, 2006) “*Personalmente –aclara este autor– prefiero hablar de transformación deliberativa en la medida que el trabajo docente no se traduce en una mera transposición, porque supone una transformación de los saberes y obliga a una deliberación, es decir, a una respuesta a “dilemas personales, sociales y culturales”*” (Nóvoa, 2009: 35). Es decir, una *acción* que exige un espacio de discusión donde las prácticas y las opiniones individuales adquieren visibilidad al ser sometidas al veredicto de otros. Esto implica más que pensar en desafíos o preocupaciones individuales, pensar en la formación de una “competencia” colectiva, que involucra al conjunto del profesorado.

El desafío del aprendizaje y de la enseñanza no podría entenderse sin un apropiado perfeccionamiento y educación permanente, aun cuando muchos programas de educación continua se han revelado inútiles, sirviendo apenas para complicar aún más el ya exigente trabajo cotidiano de los docentes. La sombra de la “desactualización” que abrumba a muchos profesores es en parte creada por un “mercado de la formación” (Nóvoa, 2009) sostenido por una *intelligentzia* cada vez más desconectada de las necesidades del profesorado. Concordamos con A. Nóvoa (2009) cuando señala que la única salida posible a tal empantanamiento es la inversión en la construcción de redes de trabajo colectivo que sean el soporte de prácticas de formación basadas en el compartir y en el diálogo profesional.

2.- *El profesorado ante el desafío de comunicar el pasado con el futuro.* Tal vez una de las cuestiones menos discutidas en el debate educativo reciente es la función que le corresponde al profesorado en un escenario marcado por un fuerte influjo definido por su fugacidad y atemporalidad. La investigadora argentina Cristina Corea señalaba que educar a un niño siempre es saber sobre él y hacer algo que se sabe que necesita y va a necesitar en el futuro. Diríamos que al profesorado le corresponde constituirse en vínculo, son quienes ligan el tiempo amnésico y la saturación, propias de las nuevas *redes sociales* del presente, *con* esos otros tiempos (pasado/futuro) que se atraviesan en el imaginario juvenil como fantasmas en un espejo. El viejo obrero urbano de principios de los '60, los abuelos campesinos del centro sur, el funcionario público del Estado Benefactor se cruzan en el “*Muro*”, crisol evanescente de

la memoria juvenil, que se ‘cuelga’ a través de *Blogs, Facebook* o *Messenger*. Según ha dicho Antonio Nóvoa, el profesorado de principios del siglo XXI hace su reaparición como un factor insustituible no sólo en el constante desafío de promover el aprendizaje “*sino también en la construcción de procesos de inclusión que respondan a los desafíos de la diversidad y el desarrollo de métodos apropiados para la utilización de las nuevas tecnologías.*” (Nóvoa, 2009: 12). Entre cyber, chat e hipertexto el lugar del profesorado debiera ser estratégico. De ahí el giro necesario y urgente en el oficio del educador, que “*de mero retransmisor de saberes deberá convertirse en formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias, y memoria viva de una ecuación que, en lugar de aferrarse al pasado, hace relevo y posibilita el diálogo entre culturas y generaciones.*” (Jesús Martín-Barbero, 2002: 345).

Dicho de otro modo, el rol del profesor de la nueva generación es convertirse en enlace entre la memoria fragmentada de jóvenes y niños, entre su cultura y las potencialidades de una escuela democrática. Por cierto, una escuela con intereses bien distintos de los estándares al uso. Este profesorado del siglo XXI enlazaría el aula con lo que pasa en la calle, con el «territorio de saberes»<sup>4</sup>, sería –en palabras de Salazar (2006)– un “*lleva y trae*” permanentemente y de manera consciente. Esto significaría investigar en terreno, publicar, promover el desarrollo cultural y social, convertirse en un intelectual en terreno, en un agente social de desarrollo.

Ahora bien, las tareas del profesorado en tanto intervalo narrativo y vínculo prospectivo no sólo se circunscriben al diálogo con las memorias y culturas juveniles. También debe comunicar el pasado del propio profesorado (la memoria del gremio) a las generaciones venideras. No se trata de idealizar un pasado, no se trata mucho menos de volver a ese pasado, pero la construcción del futuro de espaldas al pasado es, precisamente, lo que mantiene en vilo el destino de la pedagogía y de la escuela del mañana. La construcción de la educación del futuro siempre nos remite al pasado, a nuestras *imágenes* del pasado, a lo mejor que pudimos llegar a ser.

3.- *El profesorado ante el desafío de actuar en el presente (la construcción del camino propio)*. Para comprender este desafío debemos compartir inicialmente la proposición respecto de que la pedagogía es una disciplina que no sólo estudia la realidad sino que además interviene y se hace práctica en la realidad social. Esto implica entender como apropiado y prioritario que el profesorado sume a sus preocupaciones cotidianas (del aula y la escuela) una decidida crítica del presente, una visión (esperanzada) del futuro y una estrategia. Vislumbrar la posibilidad y oponerse a la determinación constituyen los peldaños esenciales de una pedagogía transformativa. Así, pues, coincidimos en que:

*«El futuro es algo que se va dando, y ese “se va dando” significa que el futuro existe en la medida en que yo o nosotros cambiamos el presente.*

---

<sup>4</sup> Hemos desarrollado con mayor profundidad esta idea en B. Areyuna & F. González (2004). *Contextualizando el currículum de Historia y Ciencias Sociales. La comunidad local, un territorio de saberes para la escuela*. Santiago: Mineduc.

*Y es cambiando el presente como la gente fabrica el futuro; por eso, entonces, la historia es posibilidad y no determinación» (Freire, 2007: 104).*

De lo anterior se deduce que, en tanto actor social, el profesorado debe estar comprometido no sólo en un cambio al interior de las aulas, es decir, en la construcción de una escuela verdaderamente democrática y con mejores aprendizajes, sino además la lucha por una sociedad que *lea* de un modo más inteligente sus problemas y sus desafíos. Esa ‘lectura del mundo’, en términos freirianos, transversal, crítica, diversa e integral que aquí sostenemos va en búsqueda de la reconstrucción de una relación entre quienes aprenden y quienes enseñan en un espacio escolar resignificado. Al pensar la educación en tiempos de crisis, varios autores (Dussel & Finocchio, 2003) nos recuerdan que *la escuela posee una historia punzante* si a la lucha por la igualdad y la justicia social nos referimos, historia que, para el profesorado de hoy, es preciso recuperar y transmitir de modo nuevo.

Columnistas, académicos, expertos han pretendido hablar a nombre del profesorado, han proyectado el futuro sin los docentes. De ahí que se sostenga que hay una ausencia de los profesores, una especie de silencio de estos profesionales que, sin duda, han perdido la visibilidad en el espacio público (Nóvoa, 2009). El desafío de actuar en el presente requiere reforzar la presencia de los profesores en la esfera pública posicionando un renovado discurso que exprese mayor autonomía y una propuesta anclada a las necesidades de la sociedad civil. Tal como sostuvo Escolano (1997) en el profesor del futuro tal vez se vivifique una “nueva forma de humanismo” (semántica y discurso), un nuevo tipo de intelectual que no renuncia a la búsqueda de una nueva razón, un profesor que se indigne nuevamente frente a las cotidianas inequidades que afectan a niños(as) y jóvenes de los sectores más desprotegidos. Actuar en el presente, desde nuestra perspectiva, significa no desistir de la crítica radical que merecen ‘estos tiempos’ donde «*ser profesor*» exige fortaleza y no laxitud, exige posicionamiento y no indecisión, exige conciencia y no ausencia. Implica, también, poner muy en claro ante los estudiantes, ante la comunidad y ante la sociedad en general contra qué cosas se levanta indignada mi práctica y a favor de qué cosas se suma solidariamente mi práctica pedagógica. Pocos han dicho esto con más claridad que P. Freire:

*«Soy profesor a favor de la decencia contra la falta de pudor, a favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor a favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración; la miseria en la abundancia. Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor a favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste.» (Freire, 2006a: 99).*

## Conclusión

Hoy, en un momento tan sobrecargado de discursos en torno a *lo educativo*, el lugar del profesorado ha sido cubierto por un macizo manto de tecno-políticas (centralistas y antidemocráticas) que parecen contar con el desinformado beneplácito ciudadano. El estado crítico en el que se encuentra el *oficio de educador* torna preciso un replanteamiento radical de la profesionalidad de los docentes, especialmente un posicionamiento de decidido rechazo al perfil técnico e instrumental de la docencia que empuja la política oficial, aquella que promueve una “educación” que no parece educación. Allí vuelven a aparecer como necesarias las estrategias de solidaridad y de trabajo cooperativo de los docentes. Aunque la fragilidad de los *movimientos pedagógicos* parece sucumbir frente a la agobiante planificación neoconservadora, es tiempo de volver a valorar el papel que han desempeñado, a lo largo de décadas, los movimientos de maestros (federados, sindicalizados, colectivos, etc.), sus aportes a la renovación pedagógica, sus viejos programas pueden ser, resignificados, pilares de nuevos proyectos. Estos movimientos, pasados y presentes, muchas veces basados en redes informales, son espacios insustituibles en el aprendizaje docente y en el desarrollo profesional socialmente construido. El principal de los desafíos del profesorado del siglo XXI será reconstituirse como comunidad (teórico/práctica) de cara a una nueva profesionalidad.

## Referencias

- Cuesta, R. (2002). Horizontes para una didáctica crítica. En: C. Forcadell, C. Frías, I. Peiró, & P. Rújula, *Usos públicos de la historia* (págs. 694 - 697). Zaragoza.
- De Certeau, M. (2009). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Duschatzky, S. (2008). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2005). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I., & Finocchio, S. (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano, A. (2005). “Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos”. *Pro-Posicoes*. V. 16, Nº1 (46) jun/abr, p. 41-63.
- Escolano, A. (1997). El profesor del futuro: entre la tradición y los nuevos escenarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (29), 111-115. Zaragoza.
- Fernández Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación* (25).
- Ford, A. (2001). *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freire, P. (2006a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI.

- Freire, P. (2006b). *Pedagogía de la Tolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2007). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2003). “Noticias recientes sobre la hibridación”. *TRANS - Revista Transcultural de Música* N°7. Barcelona.
- Dussel, I. (2006). *El currículum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy*. Versión Preliminar. Mimeo, Buenos Aires: FLACSO.
- Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 241 - 252. Río de Janeiro.
- Hargreaves, A. (2007). “El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad”. *Revista Propuesta Educativa* (27), 63-69. Buenos Aires.
- Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de Cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Martin-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de pedagogía* (373), 42 - 47. Barcelona.
- Nóvoa, A. (2006). “pela Educacao, com António Nóvoa”. En *Saber (e) Educar* (11), 111 – 126. Porto Alegre.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Reguillo, R. (2007). Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal. En A. Grimson (ed.). *Cultura y Neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Salazar, G. (2006). El profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador. *Revista Docencia*, 30, pp. 64 – 70.
- Vidal, Diana (2007). “Culturas escolares: entre la regulación y el cambio”. *Revista Propuesta Educativa* (28). Buenos Aires.