

El impacto del lenguaje en la identidad profesional del docente: una mirada crítica al discurso institucional

The impact of language on the professional identity of teachers: a critical look at institutional discourse

Kelvin, Mendez Morel  

Universidad Autónoma de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana.

Resumen

Este artículo analiza críticamente la progresiva normalización del término colaborador como denominación institucional para referirse al profesorado en el sistema educativo, particularmente en la República Dominicana. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo bajo una perspectiva hermenéutico-crítica, aplicando un cuestionario de preguntas abiertas a docentes en ejercicio para explorar sus experiencias, percepciones y valoraciones frente a esta imposición léxica. Los resultados evidencian que dicha denominación es percibida por el magisterio como una fuente de despersonalización, erosión de la identidad profesional y banalización de su función educativa. Esta transición léxica responde a la penetración de lógicas de gerencialismo educativo y discursos empresariales que desplazan el lenguaje pedagógico tradicional, reduciendo al docente a un recurso funcionalista. A partir del análisis temático de las narrativas y su contraste con los aportes teóricos de Foucault, Bourdieu y Tenti Fanfani, se demuestra que el lenguaje institucional no es neutro, sino un dispositivo de poder simbólico que moldea la subjetividad laboral. Finalmente, las conclusiones determinan que la resistencia frente a este fenómeno es indispensable para salvaguardar la autonomía y el estatus profesional del magisterio. Se subraya la urgencia de diseñar políticas lingüísticas orientadas a reivindicar la especificidad pedagógica y a promover espacios institucionales de reflexión crítica que contrarresten la tecnocratización y restituyan la dignidad histórica del rol docente.

Palabras clave: lenguaje institucional; identidad docente; poder simbólico; gerencialismo educativo; discurso escolar; profesionalización docente.

Abstract

This article critically analyzes the progressive normalization of the term "collaborator" as an institutional designation to refer to teachers within the educational system, particularly in the Dominican Republic. Methodologically, a qualitative approach was adopted under a hermeneutic-critical perspective, applying an open-ended questionnaire to practicing teachers to explore their experiences, perceptions, and evaluations regarding this lexical imposition. The results show that this designation is perceived by the teaching staff as a source of depersonalization, erosion of professional identity, and banalization of their educational function. This lexical transition responds to the penetration of educational managerialism logics and corporate discourses that displace traditional pedagogical language, reducing the teacher to a functionalist resource. Based on the thematic analysis of the narratives and their contrast with the theoretical contributions of Foucault, Bourdieu, and Tenti Fanfani, it is demonstrated that institutional language is not neutral, but rather a device of symbolic power that shapes labor subjectivity. Finally, the conclusions determine that resistance against this phenomenon is indispensable to safeguard the autonomy and professional status of the teaching profession. The urgency of designing linguistic policies aimed at reclaiming pedagogical specificity and promoting institutional spaces for critical reflection that counteract technocratization and restore the historical dignity of the teaching role is underscored.

Keywords: Institutional language; teacher identity; symbolic power; educational managerialism; school discourse; teacher professionalization.

Recibido/Received	02-04-2026	Aprobado/Approved	24-07-2026	Publicado/Published	25-07-2026
-------------------	------------	-------------------	------------	---------------------	------------

Introducción

La narrativa actual sobre la gestión educativa revela una transición crítica: el lenguaje pedagógico está siendo desplazado por una lógica de mercado. Este cambio no es superficial; representa una fractura donde la «calidad» y la «eficiencia» pretenden sustituir los principios éticos que han definido la formación humana. Al imponerse esta racionalidad técnica, el aula deja de ser un espacio de construcción social para convertirse en una cadena de resultados, subordinando el proceso formativo a la métrica. Esta reconfiguración discursiva altera profundamente el capital simbólico de la escuela y el rol del docente en la sociedad. Como señaló Bourdieu (1991), el lenguaje no se limita a describir la realidad, sino que actúa como un instrumento de poder simbólico con la capacidad de instituir y legitimar nuevos órdenes sociales.

Bajo esta perspectiva, la escuela deja de ser concebida como un espacio de transformación social para ser leída bajo métricas de rendimiento organizacional. Esta nueva adopción semántica, que se delimita en un proceso gerencial del discurso educativo, afecta la subjetividad de los actores escolares. Al adoptar léxicos provenientes del *management*, la institución educativa asume una gramática que aliena al docente de su saber especializado. Por consiguiente, el riesgo de esta asimilación es la naturalización de una visión mercantilista que reduce el acto pedagógico a una transacción de servicios. Giroux (2010) advierte que este avance neoliberal ha desplazado el pensamiento crítico del centro de la educación, imponiendo una cultura de rendición de cuentas. La identidad docente, entonces, entra en un estado de vulnerabilidad frente a las demandas de una administración que busca uniformidad discursiva.

Una manifestación significativa y particularmente alarmante de este fenómeno es la creciente utilización del término «colaborador» para designar a los docentes en documentos oficiales. Aunque esta expresión pueda presentarse como neutra, inclusiva o moderna, su adopción introduce una racionalidad corporativa que tiende a homogeneizar funciones cualitativamente diversas. Al emplear este rótulo, se diluye la especificidad del trabajo pedagógico, el cual requiere una formación intelectual y ética de alta complejidad. Las narrativas docentes recogidas en investigaciones recientes evidencian que dicha denominación genera incomodidad, sensación de desvalorización y una pérdida progresiva de la identidad profesional. Como señalan Pennington y Richards (2016), la identidad docente es un constructo dinámico que integra factores personales y contextuales, el cual se ve fracturado por etiquetas administrativas externas.

Esta inquietud no es meramente teórica; surge de la experiencia concreta de ser interpelado como «colaborador» en un acto institucional, omitiendo la dignidad del título de «profesor». Este cambio, inicialmente percibido como una anécdota semántica, reveló un patrón discursivo más amplio que agrupa a docentes, administrativos y personal de apoyo bajo una misma categoría funcional. Si bien todas las funciones dentro de una institución escolar son necesarias y dignas, la aplicación de una denominación común invisibiliza la naturaleza pedagógica del acto educativo. La distinción simbólica asociada al ejercicio docente es fundamental para sostener su autoridad moral y su capacidad de mediación cultural. Por lo tanto, el uso de «colaborador» despoja al maestro de su investidura histórica, convirtiéndolo en un engranaje más de una maquinaria de producción educativa.

El lenguaje, lejos de ser un mero vehículo de comunicación, actúa como un dispositivo de poder que organiza, legitima y naturaliza estructuras sociales asimétricas. Foucault (1978) plantea que los discursos configuran regímenes de verdad que determinan qué es lo decible y lo pensable en una época determinada. En la institución escolar dominicana, esta dinámica se observa en la implementación de herramientas como el SISMAP-Educación (2023). Estos sistemas de monitoreo, aunque buscan la transparencia administrativa, a menudo imponen categorías que reducen la labor docente a indicadores de cumplimiento. En consecuencia, el docente se ve obligado a habitar un discurso que no le pertenece, donde su éxito se mide por la eficiencia en lugar de por la profundidad pedagógica.

Aunado a lo anterior, Bourdieu (1991) aporta la noción de violencia simbólica para describir cómo se imponen sentidos comunes que los sujetos terminan aceptando como naturales. El léxico tecnocrático en educación transforma el acto pedagógico en un proceso de gerencia, donde el estudiante es visto como un usuario y el conocimiento como un producto. Suárez y Rojas (2009) refuerzan esta idea al advertir que las palabras no son inocentes, pues portan ideologías que modelan el comportamiento de los sujetos. Cuando el docente acepta ser llamado «colaborador», está aceptando implícitamente una relación de subordinación administrativa que eclipsa su autonomía intelectual. Este

fenómeno se traduce en una desprofesionalización encubierta, donde el maestro es reducido a un operario que ejecuta protocolos diseñados por expertos externos.

Para comprender la gravedad de esta desprofesionalización, es necesario revisar la historicidad del rol docente como referente ético y cultural fundamental. Desde la Grecia clásica, la figura del maestro, encarnada en modelos como el de Sócrates, representaba un compromiso con la búsqueda de la verdad y el diálogo. La mayéutica no era una técnica de gestión, sino una forma de acompañar al otro en la construcción de sentido y de conciencia crítica. En el contexto iberoamericano, figuras como Eugenio María de Hostos reivindicaron al maestro como un agente de emancipación social y moral. Para Hostos, la escuela era el taller donde se forjaba la libertad ciudadana, una tarea que requiere una identidad profesional robusta y claramente diferenciada.

En contraste, el gerencialismo educativo actual busca despojar al docente de esta trayectoria de sentido para redefinirlo bajo lógicas operativas. La sustitución de términos como «maestro» por apelativos como *coach* educativo o facilitador vacía de contenido simbólico la función pedagógica tradicional. Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2021) sugieren que la construcción de la identidad docente debe estar ligada a una educación poética y didáctica que trascienda lo funcional. La pérdida de estos referentes históricos debilita la capacidad del docente para actuar como un sujeto crítico y portador de un saber especializado. Por ende, la pregunta de investigación que guía este artículo se vuelve urgente: ¿Qué riesgos éticos y pedagógicos conlleva la incorporación del discurso empresarial en la educación?

La profesionalización de la docencia debe ser comprendida como un proceso integral que reconoce el carácter ético, crítico y político del quehacer educativo. Freire (1997) es enfático al sostener que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción propia. Esta visión sitúa la docencia como una praxis transformadora, esencialmente distinta de una función administrativa o de colaboración técnica. La identidad del docente de idiomas o de cualquier área del saber se nutre de un capital psicológico y emocional que no puede ser capturado por métricas empresariales (Sukenti & Tambak, 2025). Por lo tanto, defender el lenguaje pedagógico es, en última instancia, defender la dignidad de la profesión misma.

De igual forma, la UNESCO (2008) ha sostenido que la mejora de la calidad educativa está vinculada intrínsecamente al reconocimiento profesional del docente. El Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014) en la República Dominicana enfatiza la necesidad de una educación de calidad, pero esta no debe alcanzarse a costa de la despersonalización del magisterio. Tenti Fanfani (2005) advierte contra la tecnificación excesiva, proponiendo al docente como un trabajador de la cultura. Al reducir al maestro a un «colaborador», se le despoja de su función intelectual y de su papel protagónico en la construcción social del conocimiento. La profesionalización, entonces, requiere un lenguaje que valide la capacidad del docente para interpretar y cuestionar su propia práctica (Xu, 2025).

En síntesis, el uso del término «colaborador» no es un incidente menor; se trata de una estrategia discursiva deliberada que busca redefinir el rol docente desde lógicas ajenas al campo pedagógico tradicional. Este desplazamiento altera la percepción social de la profesión y erosiona la autoridad simbólica necesaria para el acto de educar. El presente artículo se propone desentrañar estos mecanismos de poder, analizando cómo el discurso institucional impacta la subjetividad profesional del magisterio dominicano. A través de este análisis, se busca reivindicar la figura del docente como un agente de formación humana que resiste la colonización de su lenguaje y su identidad.

Este estudio, por tanto, no solo cuestiona las etiquetas administrativas, sino que invita a una reflexión profunda sobre el futuro de la educación como bien público. Si permitimos que el lenguaje empresarial dicte el sentido de la escuela, corremos el riesgo de perder la esencia humanista que fundamenta la democracia. La formación docente debe, en consecuencia, fortalecer la conciencia lingüística y política de los futuros maestros (Davis, 2026). Solo a través de una sólida identidad profesional se podrá hacer frente a las corrientes que pretenden convertir el aula en una unidad de producción. La resistencia comienza por el reconocimiento de las palabras que nos definen y los valores que estas palabras intentan proteger.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y de carácter descriptivo-interpretativo, con el propósito fundamental de comprender las percepciones, los significados y las tensiones simbólicas

presentes en el ámbito educativo. Desde el punto de vista epistemológico, se adoptó una perspectiva hermenéutica-crítica, la cual trascendió la mera descripción de un fenómeno lingüístico para interpretar su carga simbólica y sus repercusiones directas en la identidad docente. Este análisis se sustentó en el diálogo con las teorías del poder, la pedagogía crítica y el análisis sociolingüístico (Foucault, 1978; Bourdieu, 1991).

Participantes

La unidad de análisis estuvo conformada por docentes activos del sistema educativo dominicano de diversos niveles de enseñanza. La selección de los informantes se realizó mediante un muestreo de tipo intencional, priorizando a aquellos profesionales con experiencia directa en el uso institucional del término “colaborador” y con disposición para reflexionar críticamente sobre dicha imposición discursiva.

Esta estrategia permitió integrar sujetos capaces de aportar narrativas significativas sobre el lenguaje institucional que redefinió su rol, conectando de manera directa con las problemáticas de identidad profesional y las condiciones laborales analizadas por Tenti Fanfani (2005) y Pennington y Richards (2016). Aunque la investigación no buscó la representatividad estadística, los testimonios recabados facilitaron la identificación de patrones comunes en torno a la desvalorización simbólica del profesorado, en el marco de las políticas gerencialistas (Giroux, 2010).

Técnica de recolección de datos

Para la obtención de la información se diseñó y aplicó un cuestionario de preguntas abiertas, concebido para explorar las experiencias personales, las valoraciones simbólicas y las percepciones éticas asociadas al concepto de «colaborador». Dicho instrumento permitió acceder a los significados contruidos por los docentes sobre su identidad profesional y los discursos institucionales que atravesaron su praxis cotidiana (Freire, 1997; Alonso Briaes & Vera Vila, 2022).

El cuestionario se estructuró en cinco ejes temáticos fundamentales:

Experiencia personal y emocional frente al término.

Identidad profesional y reconocimiento.

Lenguaje institucional y discursos escolares.

Dimensión ética y social del nombramiento.

Visión crítica y propuestas de cambio.

En consonancia con la naturaleza cualitativa del estudio, este recurso no persiguió la cuantificación de variables, sino capturar con profundidad hermenéutica las voces del profesorado y los conflictos identitarios emergentes frente a los discursos corporativos (Davis, 2026).

Estrategia de análisis

El tratamiento de la información empírica se llevó a cabo mediante la técnica de análisis temático de contenido. Este procedimiento consistió en un proceso sistemático de codificación, categorización e interpretación de los datos orientado a extraer núcleos de sentido profundo a partir del discurso docente, reconociendo que los sistemas de nominación operaron como verdaderos regímenes de sentido (Foucault, 1978).

El análisis se ejecutó de forma recursiva, inductiva y flexible, estructurándose en torno a tres ejes analíticos principales:

- **Implicaciones simbólicas del lenguaje:** abordadas desde la teoría del poder simbólico y la sociología de las palabras (Bourdieu, 1991; Suárez & Rojas, 2009).
- **Efectos en la identidad profesional:** fundamentados en la complejidad de los factores contextuales y psicológicos del magisterio (Pennington & Richards, 2016; Sukenti & Tambak, 2025; Xu, 2025).

- **Riesgos ético-pedagógicos del gerencialismo educativo:** analizados desde la perspectiva de la pedagogía crítica frente a la mercantilización escolar (Giroux, 2010; Davis, 2026).

Finalmente, los hallazgos empíricos se contrastaron con el marco teórico mediante una triangulación interpretativa, consolidando la coherencia metodológica de la perspectiva hermenéutica adoptada.

Resultados

El análisis de las respuestas obtenidas mediante el cuestionario cualitativo reveló una serie de tensiones simbólicas y subjetivas asociadas al uso del término «colaborador» para referirse al profesorado. Desde una perspectiva hermenéutica-crítica, se interpretaron las narrativas de los docentes como expresiones de conflicto identitario frente al lenguaje institucional. La Figura 1, presenta una visualización estructurada en forma de red temática sobre un fondo claro, diseñada para ilustrar las cinco categorías centrales derivadas del análisis de la práctica docente. En el núcleo de la composición se ubica de manera prominente la categoría central de Resistencia simbólica desde la profesión, conectada directamente con cuatro dimensiones críticas que configuran la problemática educativa: la despersonalización del rol docente, el desplazamiento del lenguaje pedagógico, la pérdida de estatus profesional y la banalización ética de la función educativa.

Alrededor de estas cinco categorías principales se despliegan diversos conceptos y subtemas periféricos interconectados mediante líneas y agrupaciones textuales. Entre estos elementos figuran nociones como pérdida de autonomía, aislamiento, fragmentación, tecnocratización, burocratización, precarización laboral, intromisión política, pragmatismo excesivo, performatividad y pérdida de sentido, mapeando conjuntamente la complejidad teórica y las tensiones estructurales de la condición docente.

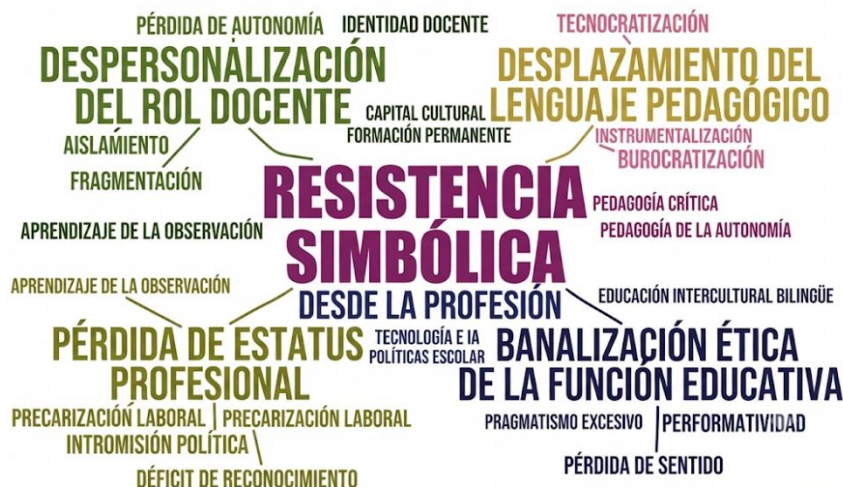


Figura 1. Red de relaciones conceptuales y trayectorias de resistencia simbólica en la docencia a partir del análisis temático y teórico

Cada una de estas categorías se presenta a continuación, ilustrada con testimonios y contextualizada teóricamente.

Despersonalización del rol docente: Una de las primeras experiencias relatadas por los docentes fue el impacto emocional negativo al ser llamados “*colaboradores*”. La palabra fue percibida como fría, impersonal y desprovista de identidad profesional: “*Me llegó junto con ello un sentimiento negativo, frío, como si de un número se tratara*”.

Este testimonio reveló una forma de violencia simbólica (Bourdieu, 1991), en la que el lenguaje institucional operó como un mecanismo de despojo de la singularidad profesional. El docente fue

reducido a una categoría funcional genérica, indistinta de otros actores escolares, lo que afectó directamente su sentido de pertenencia y reconocimiento (Pennington & Richards, 2016).

Desplazamiento del lenguaje pedagógico por el discurso empresarial: El término “*colaboradores*” no apareció de forma aislada, sino como parte de un entramado discursivo más amplio vinculado a la gerencialización del lenguaje institucional, donde expresiones como gestión de calidad, usuario, recurso humano o productividad reemplazaron el vocabulario tradicionalmente pedagógico: ***“Es como echar al suelo la profesión, la preparación, la proyección, la individualización, la persona”***.

Este fenómeno coincidió con lo advertido por Giroux (2010) sobre la colonización empresarial del discurso educativo, donde los fines formativos se subordinaron a lógicas de eficiencia, control y estandarización, en detrimento del vínculo ético y pedagógico. Asimismo, esta imposición lingüística evidenció cómo los sistemas de nominación operaron como regímenes de verdad que moldearon la cotidianidad escolar (Foucault, 1978; Suárez & Rojas, 2009).

Pérdida de estatus profesional y visibilidad social: Otro hallazgo relevante fue la percepción de disminución del reconocimiento simbólico del rol docente dentro de la estructura institucional. En las narrativas, se señaló cómo ciertas decisiones administrativas, como la estandarización de los uniformes o el uso transversal del término «colaborador», tendieron a diluir la distinción profesional, lo que impactó en la forma en que se visibilizó y valoró la labor pedagógica: ***“El uniforme que usaba como profesor era el mismo que usaba el conserje... la diferencia era los zapatos”***.

Este testimonio no apuntó a establecer jerarquías entre funciones escolares, sino a expresar cómo la homogeneización discursiva y visual afectó el reconocimiento específico del quehacer docente. Desde la perspectiva de Bourdieu (1986), se trató de una evidente erosión del capital simbólico asociado a la docencia, lo cual repercutió en su autoridad profesional frente a estudiantes, familias y otros actores del sistema educativo (Tenti Fanfani, 2005).

Banalización ética de la función educativa: Desde la mirada docente, el uso indistinto del término “*colaborador*” implicó también un vaciamiento ético de la labor educativa. Equiparar todas las funciones invisibilizó la carga afectiva, formativa y política que implicó el acto de enseñar: ***“La escuela, aún con fines de lucro, es una institución con una naturaleza distinta, en la que cada profesor es un artista, un científico y un padre”***.

Esta categoría recuperó lo planteado por Freire (1997), quien afirmó que la docencia es una praxis humanizadora, cargada de sentido ético y compromiso político. La banalización del rol docente constituyó, por tanto, una amenaza directa a la esencia misma del acto educativo y al desarrollo del capital psicológico y emocional que sustenta la labor del profesorado (Sukenti & Tambak, 2025).

Resistencia simbólica desde la profesión: Frente a estos procesos de despersonalización y banalización, las voces docentes también manifestaron formas de resistencia discursiva. Reivindicar el uso de la palabra «profesor» se convirtió en un gesto de afirmación identitaria: ***“Este no tiene por qué llevar cambio. Funciona muy bien y todos los docentes se identifican con dicha posición”***.

Este posicionamiento evidenció una resistencia simbólica y política (Giroux, 2010; Davis, 2026), constituida como una defensa del lugar del docente como sujeto central del proceso educativo, frente a su reducción sistemática a operario o colaborador de una maquinaria institucional (Xu, 2025).

Los hallazgos de este estudio evidencian que la denominación *colaboradora*, empleada en el lenguaje institucional escolar, no constituye una elección terminológica inocua, sino un acto discursivo cargado de implicaciones simbólicas. Esta transformación del lenguaje impacta directamente en la identidad docente, su reconocimiento social y la función pedagógica que históricamente ha encarnado. En lugar de promover inclusión o modernización, como sugieren ciertos discursos oficiales, este término contribuye, según las voces recogidas, a una progresiva despersonalización del profesorado y a la redefinición de su lugar en la escuela contemporánea.

Desde la perspectiva de Foucault (1978), este desplazamiento lingüístico responde a una lógica de normalización discursiva, mediante la cual categorías impensables en el pasado se tornan gradualmente aceptables, razonables y, eventualmente, normativas. Esta evolución puede comprenderse a través del modelo de la Ventana de Overton, el cual permite analizar cómo una idea inicialmente marginal, como llamar **colaborador** al docente, transita hacia la centralidad política e institucional. Tal proceso puede observarse en documentos encontrados en la plataforma *SISMAP-Educación*, en la República Dominicana, donde dicha terminología se encuentra formalmente adoptada.

La Tabla 1, detalla la progresión discursiva del término colaborador en la educación, dividida en cinco etapas cronológicas. Esta concuerda con los hallazgos enprofesionales docente Muestra la evolución desde su rechazo inicial como concepto empresarial incompatible antes de 1990 hasta su adopción gradual en reformas de eficiencia. Explica cómo se difundió internacionalmente en los años 2000 y se vinculó con indicadores de calidad hacia 2016. Destaca su consolidación final como parte del discurso oficial y de las normativas estatales en la actualidad. Todo ello ilustra la transformación de la imagen pública del maestro frente a la tecnocratización. lo institucionalizado.

Tabla 1. Progresión discursiva del término colaborador en la educación: de lo impensable a lo institucionalizado

Etapa	Descripción del cambio discursivo
Impensable – Radical (antes de 1990)	El uso de <i>colaborador</i> en contextos escolares era percibido como ajeno a la tradición pedagógica. Su origen empresarial lo hacía incompatible con la dimensión formativa del rol docente.
Radical – Aceptable (1990–2000)	Las reformas educativas con énfasis en eficiencia y rendición de cuentas introdujeron un léxico gerencial. El término comenzó a circular en proyectos piloto y en algunas escuelas privadas.
Aceptable (2000–2010)	Se difundió la idea de que el <i>colaborador</i> promueve el trabajo en equipo y la horizontalidad. Organismos internacionales como la UNESCO, el BID o el Banco Mundial impulsaron este tipo de lenguaje.
Sensato (2010–2016)	El término se vinculó con conceptos de calidad, resultados e indicadores. Fue adoptado en documentos oficiales y en la gestión escolar cotidiana.
Popular – Político (2016 en adelante)	Al ser incorporado en plataformas y normativas estatales, el término se consolidó como parte del discurso oficial, redefiniendo la imagen pública del maestro.

Discusión

La transformación del discurso institucional en la educación contemporánea evidencia una mutación profunda que trasciende el mero cambio léxico para reconfigurar las bases del modelo escolar, la ética institucional y la propia identidad del magisterio. Tal como expone el análisis sobre la progresión discursiva del término "**colaborador**" entendido desde su rechazo inicial como concepto corporativo hasta su consagración en normativas estatales, los sistemas educativos han experimentado una colonización progresiva por lógicas de eficiencia y rendición de cuentas, tal como señalan Anderson-Levitt y Gardinier (2021) al analizar los flujos globales de la educación basada en competencias. Esta transformación, lejos de ser neutra, desplaza las categorías históricas de la profesión e impone un léxico gerencial que altera las coordenadas de la práctica educativa y abre paso a la tecnocratización escolar.

Desde los aportes teóricos de la sociología crítica, esta imposición opera como un mecanismo de violencia simbólica. De acuerdo con Bourdieu (1986, 1991), el lenguaje institucionalizado desde las estructuras de poder actúa como un instrumento de dominación que legitima categorías externas y despoja al docente de su capital cultural y de su saber pedagógico acumulado. La adopción de discursos tecnocráticos invisibiliza las relaciones de fuerza y reduce la complejidad formativa a indicadores de desempeño, lo que genera una marcada despersonalización del rol docente, aislamiento y una fragmentación del trabajo escolar (Alonso Briales & Vera Vila, 2022; Bruncker, 2023). En consecuencia, los

educadores experimentan un profundo desplazamiento de su autonomía y de su reconocimiento intelectual frente a la estandarización de las políticas públicas (Pennington & Richards, 2016; Quilabert et al., 2023; Sukenti & Tambak, 2025).

Asimismo, el plano ético de la función educativa se ve seriamente comprometido por esta indiferenciación funcional. Al homogeneizar las responsabilidades institucionales bajo rótulos genéricos, se diluye la especificidad del acto pedagógico y el principio de reconocimiento diferencial de saberes. Como advierten Suárez y Rojas (2009), los términos no solo comunican, sino que modelan la conducta social al institucionalizar ideologías de mercado que priorizan el pragmatismo excesivo y la performatividad por encima del sentido formativo. Esta banalización ética se alinea con las alertas sobre la seducción de discursos neoliberales y extremistas en la formación del profesorado, donde la educación corre el riesgo de subordinarse enteramente a la utilidad instrumental y a los intereses corporativos (Díez-Gutiérrez & González-Calvo, 2026; Giroux, 2010).

Frente a este escenario de precarización laboral, intromisión política y pérdida de estatus profesional (Tenti Fanfani, 2005), los testimonios y las prácticas del magisterio revelan la emergencia de procesos de resistencia simbólica. Lejos de constituir un gesto nostálgico o conservador, la defensa de denominaciones históricas como "**profesor**" y la reivindicación del lenguaje pedagógico crítico (Foucault, 1978; Freire, 1997) fungen como posicionamientos éticos y políticos fundamentales. Estos actos de resistencia reafirman la identidad profesional, el vínculo comunitario y el arraigo territorial frente a los procesos de desposesión (García, 2023; Shin & Alpern, 2024; Martínez-Domínguez & Oronoz, 2026), posicionando al docente no como un simple agente técnico o ejecutor de directrices externas, sino como un trabajador de la cultura e intelectual transformador (Audrain & Mendez, 2023; Xu, 2025).

En síntesis, integrar estas dimensiones teóricas y empíricas permite comprender que disputar el sentido del lenguaje en la educación no es un asunto menor. Es un acto ineludible de conciencia crítica frente a la burocratización, la instrumentalización de las herramientas digitales y los desafíos éticos derivados de la inteligencia artificial (Ibarra-Rius & Ballester-Roca, 2021; Lizasoáin, 2021; Flores-Vivar & García-Peñalvo, 2023). Reconocer la tensión entre las políticas globales de estandarización, los compromisos normativos institucionales (Pacto Nacional para la Reforma Educativa, 2014; SISMAP-Educación, 2023; UNESCO, 2008) y las resistencias locales del profesorado (Carpenter et al., 2025; Davis, 2026) es indispensable para revitalizar el proyecto educativo como un espacio genuino de emancipación, justicia social y dignidad humana.

Consideraciones finales

La presente investigación ha evidenciado que el uso institucional del término *colaborador* en el ámbito escolar no constituye una simple elección semántica o administrativa, sino que opera como un dispositivo simbólico con efectos concretos sobre la identidad, el reconocimiento y la función del profesorado. Lejos de ser neutro, el lenguaje adoptado por las políticas educativas y las estructuras de gestión transforma los sentidos del quehacer docente y reconfigura su lugar en la escuela contemporánea.

El desplazamiento del término **profesor hacia colaborador** no representa únicamente un cambio nominal. Se inscribe en una lógica más amplia de gerencialización del discurso educativo, donde la escuela es concebida como una organización funcional, orientada por métricas de productividad, eficiencia y rendición de cuentas. Esta transformación se expresa con claridad en documentos de política pública como el *Plan Horizonte 2034* y el *SISMAP-Educación*, los cuales institucionalizan un vocabulario que tensiona los marcos ético-pedagógicos tradicionales del sistema escolar.

Desde la perspectiva del profesorado participante en esta investigación, el impacto de dicha tendencia es múltiple. Por una parte, erosiona su identidad profesional, al situar su labor pedagógica en un plano indiferenciado respecto de otras funciones técnicas o administrativas. Por otra, afecta su visibilidad social y simbólica, debilitando su autoridad frente a estudiantes, familias y comunidades. Estas

percepciones se entrelazan con otros fenómenos preexistentes, como la desmotivación profesional, la violencia escolar y la creciente indiferencia institucional hacia la tarea educativa.

En este contexto, se reafirma la necesidad de revalorizar el lenguaje pedagógico como herramienta de resistencia simbólica y de reconstrucción del sentido profundo de la educación. Nombrar con precisión no es un acto meramente formal: es una acción política que reconoce la especificidad del trabajo docente, su dimensión ética y su potencial transformador.

Reivindicar el uso del término *profesor*

Promover activamente el uso de denominaciones pedagógicas en documentos oficiales, discursos institucionales y prácticas escolares. El término ***profesor*** no solo nombra una función, sino que encarna una identidad profesional anclada en la formación, la ética y el compromiso educativo.

Diseñar políticas lingüísticas en el ámbito educativo

Incorporar en los marcos normativos una dimensión simbólica y lingüística que garantice el respeto por los términos propios del campo pedagógico. Las palabras que se eligen en el discurso institucional deben ser coherentes con los fines formativos de la escuela y con el reconocimiento de sus actores clave.

Generar espacios de reflexión crítica en las escuelas

Crear espacios institucionales donde docentes, equipos directivos y comunidades escolares puedan reflexionar colectivamente sobre el lenguaje que circula en la institución. Esta práctica favorecería una conciencia crítica del discurso y permitiría resignificar los términos desde la experiencia profesional.

Integrar el análisis crítico del lenguaje en la formación docente

Incluir en la formación inicial y continua del profesorado contenidos que exploren la relación entre lenguaje, poder y educación. Formar docentes críticos también implica dotarlos de herramientas discursivas para leer, cuestionar y transformar los marcos simbólicos que definen su rol.

En definitiva, defender el término ***profesor*** no es una expresión de resistencia conservadora ni una cuestión meramente terminológica. Es una afirmación ética y política que reconoce que educar implica mucho más que colaborar: implica formar, acompañar, crear, resistir y transformar.

Mientras el lenguaje de la escuela se asemeje progresivamente al de la empresa, la educación corre el riesgo de diluir su razón de ser: la formación integral de sujetos críticos, libres y profundamente humanos.

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Conflicto de intereses

No se reporta conflicto de intereses.

Referencias

- Alonso Briaes, M., & Vera Vila, J. (2022). La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 167–184. <https://doi.org/10.14201/teri.28285>
- Anderson-Levitt, K., & Gardinier, M. P. (2021). Introduction: contextualising global flows of competency-based education: polysemy, hybridity and silences. *Comparative Education*, 57(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1852719>

- Mendez Morel, K. (2026). El impacto del lenguaje en la identidad profesional del docente: una mirada crítica al discurso institucional. *e-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 4, e-RMS08072026. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v4i.465>
- Audrain, R. L., & Mendez, G. (2023). Teacher academies that make a difference NOW. *Phi Delta Kappan*, 104(6), 24–28. <https://doi.org/10.1177/00317217231161536>
- Bourdieu, P. (1986). *El capital cultural: elementos para una teoría de la diferenciación social*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1991). *Lenguaje y poder simbólico*. Gedisa.
- Brunker, N. (2023). Learning to teach without an apprenticeship of observation: from home education to initial teacher education. *The Australian Educational Researcher*, 51(4), 1291–1309. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00640-w>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., & Doherty, G. T. (2025). Social media and pre-service teachers' apprenticeships of observation. *Journal of Research on Technology in Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/15391523.2025.2504359>
- Davis, W. J. (2026). Understanding the Aspiring Educator: A Narrative (Re)examination of the Apprenticeship of Observation. *Action in Teacher Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/01626620.2026.2642755>
- Díez-Gutiérrez, E.-J., & González-Calvo, G. (2026). La formación del futuro profesorado y la seducción de la extrema derecha. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 38(1), 85–104. <https://doi.org/10.14201/teri.32590>
- Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar*, 31(74), 37–47. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- García, A. (2023). Una educación para el rehabetar: Perspectivas sobre educación intercultural bilingüe en Chile. *Cauriensia*, 18, 765–786. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.18.765>
- Giroux, H. A. (2010). La universidad en la época del neoliberalismo. *Revista Educación y Sociedad*, 31(113), 15–34.
- Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2021). De la investigación a la construcción de la identidad lectora del docente: educación poética y didáctica de la literatura. *El Guiniguada*, 30, 52–62. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.403>
- Lizasoain, O. (2021). De qué hablamos cuando hablamos de pedagogía hospitalaria. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 77, 5-16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.2143>
- Martínez-Domínguez, L. M., & Oronoz, S. (2026). Educación para el arraigo: identidad, entorno natural y desarrollo sostenible frente al fenómeno de la “España vaciada”. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 38(2), 61–78. <https://doi.org/10.14201/teri.32740>
- Pacto Nacional para la Reforma Educativa. (2014). *Acuerdo nacional por una educación de calidad*. Gobierno de la República Dominicana.
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
- Quilabert, E., Moschetti, M., & Verger, A. (2023). Del discurso pedagógico a la política: la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 57–79. <https://doi.org/10.14201/teri.31221>

Mendez Morel, K. (2026). El impacto del lenguaje en la identidad profesional del docente: una mirada crítica al discurso institucional. *e-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 4, e-RMS08072026. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v4i.465>

Shin, M., & Alpern, L. W. (2024). Drawing teacher identity: Perspectives of students in a teacher education program. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101036. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101036>

SISMAP-Educación. (2023). *Sistema de Monitoreo de la Administración Pública en Educación*. <https://sismap.gob.do/>

Suárez, L., & Rojas, A. (2009). El lenguaje como instrumento de poder. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 569–584.

Sukenti, D., & Tambak, S. (2025). The impact of teacher professional identity and psychological capital on learning assessment: Exploring emotional intelligence in language teachers. *Journal of Pedagogical Research*. <https://doi.org/10.33902/jpr.202638001>

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente en América Latina*. IIPE–UNESCO.

UNESCO. (2008). *Educación para Todos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.

Xu, J. (2025). Exploring language teacher identity development in a teacher professional learning programme. *Asian Journal of Second and Foreign Language Education*, 10, <https://doi.org/10.1186/s40862-025-00327-y>