

**DISCUSIÓN SOBRE LAS FUNCIONES DOCENTES:  
LOS DESAFÍOS PARA EL SIGLO XXI***José Manuel Bautista Vallejo*

Universidad de Huelva

## RESUMEN

Asistimos a la discusión sobre las funciones docentes, después de constatar, entre otros, que la escuela está en un periodo reformista acelerado, de división entre los que promueven los rumbos de la misma, y de desgaste del profesorado, léase estrés, ansiedad, malestar, etc., como consecuencia de que estas reformas no parecen solventar determinados problemas que aquejan a la escuela. Es en un nuevo siglo en pleno desarrollo donde se discute nuevamente sobre estas funciones de los docentes. Esta discusión alcanza elevados tonos cuando globalmente estudiamos la figura de los docentes, que consideramos maestros, pero que también contemplamos como sustitutos de los padres, amigos, animadores socio-culturales, etc. Todo esto nos trae desafíos, y trampas, con que nos regalará el nuevo siglo, lleno de luces pero también de sombras, a la espera de un consenso sobre lo que es y deber ser la educación y, consecuentemente, los profesores y su formación.

*Palabras clave: Profesores, funciones, escuela, formación del profesorado.*

## ABSTRACT

We attend the discussion upon the teacher functions, after determine, among others, that the school is in a reformist and accelerated period of time, of division among the teachers, and problems of these professionals, in terms of stress, anxiety, burnout, etc., as consequence that these reforms do not seem to give solutions to the specific problems we find at schools. It is in a new century in full development where are discussed again these functions of the professionals of education. This discussion reaches high tones when globally we study the figure of the teachers, when they are considered teachers, but also others contemplate like substitutes of the parents, friends, socio-cultural animators, etc. All of this brings us challenges, and traps, and they partake in the new century, full of lights but also of shadows,

waiting of a consensus about what is and should be the education and, consequently, the teachers and its training.

*Key words: Teachers, functions, school, teacher training.*

## **INTRODUCCIÓN**

Un cuarto de siglo inflado de reformas educativas ha producido actitudes y sensibilidades docentes bifurcadas. De un lado, aquellos que ven en los movimientos reformadores y renovadores grandes esperanzas con que se inaugura un nuevo siglo y milenio. De otro lado, aquellos que entienden que las reformas no han mejorado más que en una parte, incluso que ven que nada cambia, cuando también creen, algunos, que la situación no ha mejorado sino que en algún sentido importante incluso ha empeorado.

El nuevo siglo y sus reformas repiten una situación mezclada de alientos y desalientos. Los partidos políticos añaden incertidumbres porque parecen responder a dos mitades sociales que solas pretender tener la razón, olvidando a la otra parte, alentando reformas que parecen dar la espalda a la mitad que les merece su confianza.

En un nuevo siglo en pleno desarrollo se discute nuevamente, en un discurso nunca olvidado, sobre las funciones de los docentes. Esta discusión alcanza elevados tonos cuando globalmente estudiamos la figura de los docentes, pero nos trae a la arena de lo concreto las trampas con que probablemente nos regalará el nuevo siglo, lleno de luces pero también de sombras.

## **DISCUSIÓN ABIERTA SOBRE LAS FUNCIONES DOCENTES**

Sarramona (2000: 93-97) ha determinado en su obra hasta cuatro grandes grupos de actividades que el profesorado desempeña normalmente en su tarea profesional: las estrictamente docentes, las tutoriales, las de vinculación al medio social y las de formación e innovación. Todas estos grupos de actividades remiten a funciones más o menos estables del desarrollo profesional del docente y abarcan de una manera “completa” todas aquellas acciones que tienen lugar desde el desarrollo de esa profesionalidad, admitiendo, incluso, que la función docente cambia como consecuencia de una serie de factores, ante lo cual su trabajo no permanece impasible, cuando tampoco cambia radicalmente.

Hay quienes, por otro lado, han señalado tres rasgos distintivos de la formación de docentes, algo que permite entender mejor la función docente en general (Davini, 1995):

- La formación docente se produce en establecimientos especiales.
- Los docentes formados están orientados a trabajar en establecimientos muy semejantes a aquellos en los cuales estudiaron.
- La actividad que desarrollarán se fundamenta en una ciencia emergente.

Los rasgos distintivos mencionados son la evidencia de que la profesión docente tiene singularidades, como seguramente decimos de otras profesiones, pero, también, suscita el interés social generalizado para su crítica o aceptación y en ello todos los estados intermedios pensables, por el hecho de involucrar a toda la sociedad en un complejo espacio en donde no faltan los intereses de todo tipo y, consecuencia de ello, todas las posibilidades humanas en las consecuencias que de ella derivan.

Así mismo, hay que admitir con B. de la Rosa (1996) que la asignación de funciones a la escuela cambia con la época y según las ideas y modos culturales dominantes en cada sociedad. Nuestra sociedad de fin de siglo se caracteriza por un importante proceso de innovación tecnológica y de intercomunicación creciente entre países, grupos y sectores: el llamado fenómeno de globalización. En este escenario, además, tienen lugar todos los demás fenómenos que distintos autores analizan: sociedad del espectáculo, conocimiento, consumismo, liberalismo, época de techno-ciencia, etc. (Calvo Hernando, 1980; Beck, 1992; Eggleston, 1992; Pérez Gómez, 1998; etc.).

En este contexto, a la escuela se le piden muchas cosas, lo que nos ha impedido llenar de funciones a los docentes. Asistimos a un tiempo donde determinados sectores sociales reclaman de las escuelas y de los profesores un elevado número de funciones. En este mismo espacio de reclamaciones, muchos autores entienden que entre las cosas que se le piden a la escuela están las legítimas aspiraciones de la sociedad y la consideración de que estamos ante un pozo sin fondo, mientras que hay otros sectores sociales y críticos que señalan que la escuela se sobrepasa en el desempeño de sus atribuciones y que deberíamos dejar que otras instituciones hagan su trabajo sin intromisiones innecesarias (véase discusión en Llorent Bedmar, 1996).

Como botón de muestra, tenemos el comentario al respecto que hace B. de la Rosa (1996: 22):

¿No estarán las claves en otro tipo de cosmovisión educativa? Veamos: adaptación flexible a las características de un mundo en incesante evolución, y yo diría más: en permanente ebullición. Sería deseable iniciar un esfuerzo prospectivo facilitador de una visión global de la sociedad deseable y posible, en cuya creación pueda participar de modo creativo. Pero, repito, en los límites de la propia edu-

cación. Todo menos la falacia de cargar sobre el docente los cometidos propios, los impropios, los impúdicos, los abusivos, los utópicos y los farisaicos; que no sería la primera vez.

Sin embargo y tal vez por todo ello, en este mismo escenario surge cada día con más fuerza el interés por una nueva función: preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, turbulento afirman algunos autores mencionados, de manera tal que los hombres educados no dependan tanto de un conjunto de saberes, pues éstos tienen un alto grado de obsolescencia, sino de la capacidad de aprender contenidos nuevos sin volver a la escuela y de la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditas. Este mismo problema se admite como tema de discusión en los centros de formación docente, en el ánimo de discutir sobre unas adecuadas funciones para hoy y el futuro (García Garrido, 1996).

Desde las distintas miradas que de la cuestión del profesorado, sus funciones y su formación se han hecho, L. Montero (1999), señala que la riqueza de conocimiento disponible hoy sobre los profesores procedente de estas miradas presentes en su estudio, lo cual está contribuyendo a ampliar los significados de su profesionalización —o el contenido de su profesionalidad—, a su condición de intelectuales, constructores sociales de la escolarización, miembros de una organización..., planteando interrogantes y desafíos a la formación al tiempo que, en apariencia contradictoriamente, ponen también de manifiesto la persistencia de modelos de formación que privilegian el carácter del profesorado como ejecutores de políticas curriculares e individualistas recalcitrantes.

Profesores y profesoras son contemplados, en este sentido, desde distintas perspectivas disciplinares (pedagogos, sociólogos, psicólogos, didactas, etc.) y de los diversos enfoques teórico-metodológicos presentes en éstas. Cada una de ellas proporciona una mirada distinta sobre el profesorado que contribuye a responder de diferente manera a interrogantes tales como quiénes son, qué piensan y sienten, qué formación tienen y qué piensan de ella, qué tarea realizan, cómo se relacionan entre ellos y con otros, cuáles son sus condiciones de trabajo, cuáles son las características de las instituciones en las que trabajan y cómo contribuyen a su desarrollo y éstas al del profesorado. Cada una de estas miradas proporciona valiosa información para entender cuál es el papel que debe jugar el profesor en la actualidad, para la toma de decisiones sobre el desarrollo profesional y la formación del profesorado (Montero, 1999).

Si nos adentramos en algunas de estas miradas, tenemos que desde la sociológica se ha iluminado el lado social de la profesión docente: orígenes, género, profesión, relaciones con la comunidad educativa, formación, reacciones ante las reformas, socialización profesional... especialmente referida al profesorado

de Primaria y Secundaria. Algo que fuertemente se ha advertido y ha desempeñado un papel fundamental para entender las funciones del docente, es el papel que juega la formación en la profesionalización del profesorado al poner de manifiesto la importancia de la misma, así como sacar a la luz otra serie de factores que elevan su relevancia por encima incluso del papel que juega la formación para la profesionalización. Así, Perrenoud (1996: 563) apunta en este sentido que esta profesionalización pasa siempre por

una reconstrucción de la identidad de los docentes y de la imagen que se hace de su trabajo.

La mirada desde el paradigma mediacional centrado en el profesor conocido como “teacher thinking”, más tarde reformulado como “pensamiento y conocimiento del profesorado”, ha significado un viraje decisivo para penetrar en el mundo *interno* de profesores y profesoras mediante estrategias de indagación preferentemente cualitativas y enfoques interpretativos. Para Montero (1997: 69) éstas estrategias y enfoques están dirigidas tanto a comprender

las concepciones, creencias y teorías que gobiernan la práctica profesional, cuanto identificar los procesos que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento base para desarrollar la actividad profesional de la enseñanza. Un esfuerzo especialmente dirigido a contribuir a la fundamentación de las decisiones en la formación y el desarrollo profesional de profesores y profesoras.

De otro lado, el progresivo interés por el desarrollo de las organizaciones, el estudio de las maneras cómo se produce en ellas el cambio, desde perspectivas disciplinares variadas, ha significado un fuerte revulsivo en la manera de pensar las organizaciones educativas, de manera tal que es cada día más visible su mirada sobre el profesorado y la formación del mismo. Las funciones del profesor no son vistas exclusivamente de cara al aula, sino que son estimadas dentro la consideración de los profesores como miembros de una organización (y una comunidad), y ésta, a menudo, se la ve como algo complejo.

Aquí son estudiados y admitidos como elementos demandantes del ejercicio profesional contenidos tales como: profesional colaborativo, colegialidad, conciencia de su papel en la construcción social de la escolarización, participación en proyectos comunes, trabajo en equipo, relaciones con otros profesionales que intervienen en la tarea educativa, compromiso, disponibilidad, responsabilidad, etc. (Habermas, 1972; Lorenzo y Sáenz, 1995; Grundy, 1998; Ghiraldelli, 2000). Esta reunión de enfoques diversos pero relacionados, permite entender

a la escuela como núcleo aglutinador, como texto y contexto adecuado (Gairín Sallán, 1996), para experimentar, analizar, comprender el desarrollo del currículum, la formación y el desarrollo profesional de los profesores, los procesos de desarrollo institucional, los cambios, las innovaciones, los procesos de colaboración (Montero, 1999). Lógicamente, en tal escenario se reclama del profesor o para el mismo, determinadas funciones que repiten la filosofía señalada.

Hay otras miradas que tienen que ver con los estudios sobre el currículum. Desde aquí se ilumina la responsabilidad que profesores y profesoras tienen en la selección del conocimiento socialmente construido, bien explícita bien implícitamente, en las decisiones cotidianas de su práctica profesional, junto al papel externamente atribuido de ejecutores y/o configuradores, dibujando perfiles profesionales de profesores y profesoras con mayor o menor autonomía en el ejercicio cotidiano de su profesionalidad. Esta misma discusión y las funciones relativas a la doble acepción sobre la relación “profesor-currículum” ha sido considerada en lugares como el Reino Unido, de donde podemos obtener algo de luz cuando estudiamos este tema (cfr. Macdonald, 1987).

Así, en el ámbito de las funciones más estrictamente didácticas, el trabajo docente se relaciona con la planificación curricular, esto es, el diseño de las actividades que se llevarán a cabo con los alumnos en razón de las prescripciones administrativas del currículum, más las adaptaciones propias que el propio docente deberá llevar a cabo en razón de los alumnos concretos y el contexto social que envuelve al centro; o bien se relaciona con un trabajo de reconstrucción, reelaboración, selección del conocimiento, de ayuda orientativa, de mediación y personalización, en un universo de nuevos medios y competidores, en una realidad compleja y multifuncional. Si bien se eligen las actividades, ésta es sólo una expresión del trabajo didáctico que se realiza, pues el trabajo previo y continuado es mucho más complejo y contiene muchos más elementos. Éstos deben ser “momentos” de reflexión individual y grupal, de diálogo o intento del mismo, de preparación, de puesta en común, de previsión, de estudio de la realidad del centro educativo en la realidad externa en la que se inserta, de plantear todas las cuestiones, de hacer balance, de resolver conflictos o explicitar fórmulas para comprender y resolver los mismos, etc.

## **FUNCIONES DOCENTES O CRISIS DE LA ESCUELA**

Finalmente, en este recorrido por las funciones de los profesores, en donde en la última parte se ha caminado junto a lo que se consideran funciones de la escuela, hay que admitir que aunque tradicionalmente la mayoría de los autores (v. Parsons, 1979) señalaban dos funciones básicas: socialización y selección,

junto con la consideración de dos componentes sociales bien definidos: compromiso con los valores comunes de la sociedad y desempeño de un rol especializado; ahora, sin embargo, éstas no son las únicas perspectivas, como hemos indicado. También se ve al sistema escolar como un sistema de adoctrinamiento y/o como un sistema de control, discusión que se mantiene todavía hoy por su vigencia (Bourdieu y Passeron, 1967; 1977; Giroux, 1981; Fernández Enguita, 1985).

Gairín (1995), indica que la convulsión actual de los centros educativos mantiene y suscita interrogantes aún no resueltos:

- a) El equilibrio que lo educativo busca entre lo individual y lo social no siempre tiene reflejo en la práctica educativa. Una escuela excesivamente identificada con lo social puede potenciar la problemática del adoctrinamiento, mientras que una mayor atención al individuo puede obviar el papel socializante del centro educativo.
- b) ¿Posibilita la escuela la promoción social? La dependencia escuela-sociedad no debe justificar el papel selectivo que aquella muchas veces adopta. No se trata de reproducir esquemas de clase a través de la educación sino de servirnos de ésta para que tales estructuras desaparezcan poco a poco.
- c) ¿Es la única fuente de saber? La mejora en la estructura de las comunicaciones y la inmersión en un mundo de “madejas” informativas y comunicativas se ha multiplicado como consecuencia de la multiplicación de las fuentes de información e influencia.
- d) ¿Los productos que proporciona la escuela son válidos? Analizar los resultados y procesos escolares nos lleva a reconocer productos escasos, anacrónicos y alejados de la realidad social.

Y en el centro de estas polémicas, que han hecho oscilar las visiones de la escuela entre su destrucción, desescolarizando a la sociedad, pasando por su autogestión o reforma más o menos profunda (Goodman, 1973; Reimer, 1973; Illich, 1974), se encuentra el profesorado, quienes llevan a cabo su trabajo y desempeño de funciones muchas veces sin tener claro si su labor está más próxima a lo individual o a lo social, en el centro de las discusiones sobre si la escuela está haciendo posible la mejora de la comunidad en la que se inserta, trabajando como si existiera o no más conocimiento que el magisterio de cada jornada o sin una actitud crítica y reflexiva que oriente toda su actividad. Así, no son pocos los que defienden desde diversas instancias la idea de, como mínimo, repensar estos temas (Luhmann, 1992; Fernández Enguita, 1993, 1995; Hargreaves, 1996; Sarramona, Noguera y Vera, 1998). No faltarán quienes pongan todo en tela de juicio.

Así, del planteamiento crítico puede pasarse a un cierto pesimismo que proviene de admitir que la enseñanza es algo más que un vehículo de información y, tal vez, de conocimiento. Por ello, si la profesionalidad del profesor queda definida, exclusivamente, por su capacidad de producir conocimientos y habilidades, lo más probable es que no consiga ni siquiera esto —como entiende García Garrido (1996)—, y así la experiencia lo viene a atestiguar.

En esto, culmina Montero (1999) admitiendo todas las posibilidades abiertas en torno a los temas de discusión que se ciernen sobre las funciones del profesorado y la formación del mismo. Así (Montero, 1999: 28)

al tiempo que se constata el aumento del conocimiento disponible se constata también un cierto pesimismo resultante de la persistencia de los mismos problemas: las dificultades para la relación entre la teoría y la práctica en la formación; el escaso aprecio por el conocimiento pedagógico; la difícil atención a la diversidad de profesores y profesoras; las desigualdades formativas del profesorado, etc. Por otro lado, continúan siendo escasos los estudios que penetran en el mundo interior del trabajo de profesores y profesoras, lidiando con sus idiosincrasias, sus incongruencias y contingencias, con las condiciones concretas en que ese trabajo se desarrolla. La experiencia vivida, las trayectorias históricas, la comprensión e interpretación que profesores y profesoras hacen de su propio trabajo, de su lugar en la sociedad, de los imperativos de las tecnologías, de sus convicciones y batallas... sigue siendo una mirada casi ausente.

Es por ello que nos encontremos en un momento en donde en la misma balanza muchos ven posibilidades de esperanza, cuando también escenarios abonados para la trampa, en un nuevo siglo que todavía desconocemos como para calificarlo con seguridad.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BECK, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage.
- BORDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- BORDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- CALVO HERNANDO, M. (1980). *Las utopías del progreso*. Barcelona: Labor.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación de docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- EGGLESTON, J. (1992). *The challenge for teachers*. London: Cassell.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985). ¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción estructura y actividad humana en la educación. *Educación y Sociedad*, 4, 5-32.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.



- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1995). El sistema escolar como ecosistema envolvente de la escuela. En M. LORENZO DELGADO y O. SÁENZ BARRIO (Dir.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 41-68). Alcoy: Marfil.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1996). *La organización escolar como contexto y texto para la actuación*. Madrid: La Muralla.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996). Formación del profesorado: reflexiones a escala mundial. En V. García Hoz (Dir.), *Tratado de Educación Personalizada* (pp. 71-100), vol. 32, cap. 3. Madrid: Rialp.
- GHIRALDELLI JR., P. (2000). *Didáctica e teorías educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- GIROUX, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Lewes: Falmer Press.
- GOODMAN, P. (1973). *La deseducación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- LLORENT BEDMAR, V. (Coord.) (1996). *Familia y Educación. Un Enfoque Pluridisciplinar*. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- LORENZO DELGADO, M. y SÁENZ BARRIO, O. (Dir.) (1995). *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- LUHMANN, N. (1992). *El sistema educativo (problemas de reflexión)*. México: Universidad de Guadalajara.
- MACDONALD, B. (1987). La formación del profesor y las políticas de reforma del currículum. Algunos errores ingleses. *Revista de Educación*, 283, 53-163.
- MONTERO, L. (1997). Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: investigación y práctica. *Innovación Educativa*, 7, 69-77.
- PARSONS, T. (1979). *The Social System*. London: Routledge and Kegan Paul.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, Ph. (1996). La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio. *Perspectivas*, 26 (3), 549-569.
- REIMER, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.
- ROSA ACOSTA, B. de la (1996). La docencia: una profesión conflictiva. En B. de la Rosa Acosta (Coord.), *El profesor en la encrucijada* (pp. 13-41). Sevilla: Gipda.
- ROSA ACOSTA, B. de la (Coord.) (1996). *El profesor en la encrucijada*. Sevilla: Gipda.
- SARRAMONA, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- SARRAMONA, J.; Noguera, J. y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 10, 95-144.