

## SENTIDO OBJETIVO Y VIVENCIA SUBJETIVA DE LA PROFESIÓN DOCENTE\*

María G. Amilburu  
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED. Madrid

### **Resumen:**

*En este artículo se analiza el trabajo de los profesores desde dos perspectivas: objetiva y subjetiva. Considerados objetivamente, los profesores son los “profesionales de la docencia”, que integran un colectivo claramente identificable desde el punto de vista laboral y social, han recibido una formación específica y poseen un título que les capacita para ejercer su trabajo. Cuando se contempla metafóricamente la tarea que realizan los profesores, éstos pueden considerarse como mecánicos, jardineros, agentes sociales o ejemplares ideales de humanidad, en función de cómo se entienda la esencia del proceso educativo.*

*Cuando se analiza la profesión docente “desde dentro”, atendiendo a la vivencia subjetiva de quien la desempeña, se concluye que este trabajo puede afrontarse al menos de tres modos distintos: como un empleo semejante a cualquier otro, como una vocación y como una actitud ante la vida.*

### **Abstract:**

*This article aims to analyse the work of teachers from two different perspectives. When it is approached from an objective point of view - “from the outside” - it may be considered as the work carried out by the “professionals of teaching”; and, according to the particular conception of education that each one holds, the teacher can be compared to a mechanic, a gardener, a social agent, or the ideal of humanity. In the last section, the author tries to analyse the work of teachers “from the inside”, looking at the way they see themselves when doing it. From this point of view, there are three different ways of experiencing one’s own work as a teacher: as a job, a vocation or a way of life.*

---

\* Publicado en *Estudios Filosóficos*, (2006), vol. LV, n. 160, pp. 491-502.

## 1. La profesionalización de la tarea educativa

El ser humano es por naturaleza un animal cultural, pero asume este patrimonio de manera diferente a como recibe la dotación genética. La cultura no es una realidad de orden físico sino simbólico, y su transmisión y asimilación es resultado de la educación: de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que requieren por parte de quien aprende la interiorización de las formas culturales, incorporándolas a las propias facultades en forma de hábitos intelectuales, volitivos, motores, alimenticios, etc.<sup>1</sup>.

Desde que existen seres humanos en el planeta ha habido cultura y, por la misma razón, teniendo en cuenta lo que se acaba de afirmar respecto a la manera como se lleva a cabo su transmisión, hay que afirmar que la educación también ha existido en cuanto medio para transmitir de unas generaciones a otras los conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y lenguaje característicos de un grupo social, desde que el hombre es hombre<sup>2</sup>.

Inicialmente la educación se realizaba a través de cauces que hoy llamaríamos “informales”: en el seno de la familia o de la tribu. Pero ya existen noticias de lo que pueden considerarse instituciones educativas para los jóvenes en las antiguas civilizaciones de Mesopotamia, Egipto, Grecia o el Imperio Romano; aunque sólo unos pocos privilegiados tuvieran acceso a ellas. Desde entonces, algunas personas han dedicado gran parte de su tiempo a la tarea de enseñar. El Liceo, la Academia, el Peripatos, las Escuelas Catedralicias y Palatinas, los *Studia Generalia*, las Universidades y otras muchas instituciones dedicadas a la educación se han sucedido en occidente a lo largo de los siglos; en ellas se han educado quienes nos precedieron y han ido surgiendo distintas profesiones vinculadas a este ámbito.

---

<sup>1</sup> He desarrollado ampliamente esta tesis en el trabajo “El ser cultural del hombre”, en VV. AA., *Antropología de la Educación*, Madrid, Ed. Síntesis, 2002, pp. 83-96.

<sup>2</sup> Para simplificar el discurso y, en conformidad con una prolongada tradición, utilizo el término *hombre* para referirme a cualquier individuo de la especie humana. Cuando las diferencias de sexo sean relevantes, emplearé los términos *varón* y *mujer*.

Toda *profesión* es una forma de trabajo, pero no todo trabajo se considera una profesión. ¿Qué notas caracterizan a uno y a otra? El *trabajo* es una actividad específicamente humana, porque sólo los hombres trabajamos -en el sentido propio del término-, aunque haya también otras especies animales que desarrollen actividades que exigen esfuerzo. El trabajo constituye, además, un atributo esencial del ser humano visto en su dimensión de ser-en-el-mundo.

Considerado en un sentido objetivo, el trabajo es *poiesis*, perfeccionamiento del universo físico, dominio y transformación de la tierra; en su dimensión subjetiva, constituye una *praxis* que perfecciona y cultiva interiormente a quien trabaja bien<sup>3</sup>. Estas dos dimensiones son complementarias, pues con su obrar inteligente y con sus manos el hombre crea cultura, transforma el universo y se perfecciona a sí mismo.

Pero, como ya hemos mencionado, no todo trabajo humano se configura como una labor profesional. De hecho, el mismo concepto de profesión es una categoría relativamente reciente, a pesar de que tanto los gremios como las corporaciones puedan considerarse, en cierto sentido, sus antecedentes lejanos. Se suele afirmar que el concepto moderno de profesión no surge hasta el siglo XVII, y aparece vinculado al desarrollo de la ciencia, la incipiente tecnología y la necesidad de especialización y división del trabajo<sup>4</sup>.

Como el concepto de profesión está construido socialmente, es el resultado de un marco cultural, ideológico y epocal que exige ser tenido en cuenta, porque la identidad profesional no se forja en el vacío sino en contextos concretos de experiencia y relación; se fragua, en definitiva, en el juego de las transacciones tanto sociales como

---

<sup>3</sup> Cfr. JUAN PABLO II, Enc. *Laborem Excercens*, 14 de Noviembre de 1981, nn. 5 y 6.

<sup>4</sup> Cfr. Jaume SARRAMONA, Joana NOGUERA y Julio VERA, “Qué es ser profesional docente?”, en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 10 (1998) 95-144, p. 98.

biográficas<sup>5</sup>. Sin embargo, para nuestro propósito inmediato -el análisis de la profesionalización de la tarea educativa- es suficiente considerar algunos rasgos constitutivos de una profesión, tal como entendemos este concepto en nuestro contexto social en la actualidad.

Se pueden señalar cinco características propias de los trabajos que se consideran “profesiones”:

- En primer lugar, la categoría de la “profesión” está estrechamente vinculada a la idea de un trabajo remunerado, mediante el que es posible ganarse la vida. En ese sentido, colaborar con una ONG no se considera de ordinario una profesión.

- Por otra parte, una profesión es un tipo de trabajo especializado y por tanto se necesita haber recibido una preparación adecuada para realizarlo. El buen desempeño de cualquier profesión requiere poseer formas particulares de conocimiento -tanto teóricas como prácticas-; por lo tanto las aficiones que cada uno pueda cultivar no están incluidas, en principio, en esta categoría.

- La profesión ocupa unas horas concretas de la jornada y hay otros tiempos en los que ésta no se ejerce en cuanto tal. Por este motivo, ser madre o padre -aunque requiera mucho trabajo- no se considera estrictamente una profesión, porque se trata de tareas que abarcan las 24 horas de cada día.

- Toda profesión se caracteriza asimismo por su dimensión de servicio a la sociedad; es decir, no constituye un trabajo orientado únicamente al disfrute o beneficio exclusivo de quien lo realiza. Por eso, además de poseer una serie de conocimientos y habilidades específicas encaminadas a la buena realización técnica de su trabajo, el profesional debe asumir un compromiso ético con los destinatarios de su tarea.

---

<sup>5</sup> Cfr. Gonzalo JOVER, “Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente”, en Francisco ALTAREJOS, José Antonio IBÁÑEZ-MARTÍN, José Antonio JORDÁN y Gonzalo JOVER, *Ética docente*, Barcelona, Ariel, 1998, 69-86, p. 80.

- Por último, una profesión es un trabajo que goza de cierto reconocimiento corporativo, que permite definir la función propia de quienes lo ejercen dentro del conjunto del tejido social. Ser un “profesional” implica, por tanto, la pertenencia a cierta comunidad de trabajo.

La profesionalización de una actividad laboral exige, en consecuencia, el afianzamiento de dos grandes dimensiones: por un lado, la *dimensión cognoscitiva* - pues todo profesional que quiera ser reconocido como tal, debe poseer un conjunto de conocimientos y destrezas específico que le faculten para el ejercicio de su trabajo-; y, por otro, la *dimensión ético-deontológica*, tanto porque uno de los rasgos que caracterizan a las profesiones es su dimensión de servicio, como por la capacidad de autorregulación de la propia actividad que tienen sus miembros, con el fin de velar por su recto ejercicio y defender sus derechos y los de aquellos a quienes van destinados los servicios profesionales que se desempeñan<sup>6</sup>.

En palabras de D. Carr, que es uno de los autores contemporáneos que más se ha dedicado al estudio de la profesionalización del trabajo de los docentes, las características que reúne este trabajo cuando se realiza con carácter profesional pueden sintetizarse en estos tres rasgos: la posesión de unos conocimientos específicos, la asunción de un compromiso ético por parte del docente y el reconocimiento que le otorga la sociedad<sup>7</sup>.

Pues bien, en el caso de la profesión docente, las dimensiones cognoscitiva y deontológica que integran toda profesión están ligadas de una manera especial, ya que esta unión tiene una particular importancia a la hora de definir la naturaleza propia de este trabajo. Todo profesor, en lo que atañe a la dimensión cognoscitiva de la profesión

---

<sup>6</sup> Cfr. Fernando BÁRCENA, Fernando GIL y Gonzalo JOVER, “La dimensión ética de la actividad educativa. Notas críticas para el replanteamiento de un problema”, en *Bordón* 43 (1991), 259-269, p. 260.

<sup>7</sup> Cfr. Christopher WINCH, David CARR, and Lorraine FOREMAN-PECK, “Teaching as an Occupation. A Critical Examination of the Notion of Teacher Professionalism”, en *Proceedings of the Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, Oxford, 2003.

docente, debe ocuparse de adquirir una serie de conocimientos relativos a la materia que debe transmitir -aquello que Ryle llamaría *saber qué* va a enseñar-; y también ha de *saber cómo* transmitir esos conocimientos; es decir, necesita una preparación científica, metodológica –didáctica y pedagógica-, que le capacite para ejercer su trabajo con competencia. Y por lo que respecta a la dimensión ética, conviene subrayar que, aunque en todas las profesiones sea necesario asumir un cierto grado de responsabilidad moral, por el hecho de estar al servicio de la sociedad, en el caso de los profesionales de la educación esta responsabilidad aumenta considerablemente, porque se trata de un trabajo que tiene una incidencia directa y particularmente intensa y profunda en la vida de otras personas.

## **2. Los profesionales de la educación**

La complejidad de la sociedad actual y la fuerte institucionalización del sistema educativo han hecho surgir numerosas profesiones relacionadas, más o menos directamente, con las tareas pedagógicas: desde quienes se dedican a la política y economía de la educación, a los propietarios de editoriales de libros de texto escolares, pasando por los orientadores educativos, etc.

La *profesionalización* de las tareas orientadas al aprendizaje se considera actualmente -como sucede con muchas otras actividades- uno de los requisitos necesarios para desarrollar una educación de calidad, porque se identifica -por contraste con lo que sería la labor de un *amateur*- con conceptos como preparación específica, competencia, responsabilidad, imparcialidad, etc.

Como es evidente, son muchas las personas implicadas en el ámbito de la educación, y para poder alcanzar adecuadamente los fines pedagógicos es necesario integrar el trabajo de todos en una síntesis armónica. Aquí nos vamos a ocupar

principalmente de la función que corresponde a los profesores pero, antes de detenernos en ello, conviene situar, aunque sea de modo muy sucinto, el lugar que éstos ocupan en el contexto de las tareas y profesiones implicadas en la educación<sup>8</sup>.

En primer término, hay que distinguir entre las personas que ejercen tareas educativas de manera no profesional, -a los que se suele llamar *educadores* en un sentido muy amplio, entre los que se encuentran, por ejemplo, los padres, tutores, etc.-, y quienes desarrollan estas labores profesionalmente, que llamamos *profesionales educativos*. Este segundo grupo está compuesto, a su vez, por otros dos: los *profesionales del Sistema Educativo*: por ejemplo, los políticos, planificadores de la educación, gestores, psicólogos, personal de administración y servicios de los centros educativos, etc.; y los *profesionales que ejercen funciones docentes*, a quienes llamamos sencillamente *profesores*.

Los profesores son los profesionales que -en virtud de una preparación específica, que acreditan por medio de algún título académico-, enseñan de una manera organizada en alguno de los niveles del sistema escolar. Además de la docencia, se les encomienda la realización de otras actividades necesarias para cumplir adecuadamente su cometido, entre las que se encuentran la investigación, el diagnóstico y evaluación, el diseño curricular, la selección de valores, contenidos e instrumentos, la orientación, etc.<sup>9</sup>. Como apunta Richard Pring, el profesorado está formado por “el cuerpo de personas que por razón de unos conocimientos, valores y experiencia específicos, deben ser considerados las autoridades naturales a la hora de decidir *lo que* hay que enseñar, *cómo* debe enseñarse y *a qué finalidades* se ha de orientar la enseñanza<sup>10</sup>”.

---

<sup>8</sup> Cfr. Jaume SARRAMONA, Joana NOGUERA y Julio VERA, pp. 105-107.

<sup>9</sup> Cfr. Id., p. 105.

<sup>10</sup> Cfr. Richard PRING, “Education as a Moral Practice”, en Wilfred CARR (Ed.) *The Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education*, Abingdon, Routledge, 2005, 195-205, p. 199.

### 3. Diversas aproximaciones a la profesión docente en su vertiente objetiva

El modo de comprender la función que corresponde a los profesores en el amplio contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje ha variado sustancialmente a lo largo de la historia, dependiendo de la imagen de sí mismo que el hombre se forja según de las distintas épocas y corrientes filosóficas, y en función de los diferentes modos de entender la esencia del proceso educativo. Éstos se han expresado habitualmente recurriendo a metáforas, que se utilizan para destacar aquel aspecto de la educación que se considera más significativo<sup>11</sup>. Además de poder emplearse en un sentido muy amplio y de servir como instrumentos para la comunicación, la importancia de estas metáforas se debe, en primer término, al hecho de que están vinculadas a teorías filosófico-educativas y, en segundo lugar, a que incluyen una dimensión normativa, porque contienen -al menos de manera implícita- algunas prescripciones acerca del modo en se debería llevar a cabo esta tarea.

Las cuatro comparaciones que se han empleado con más frecuencia para ilustrar la naturaleza propia de la educación son: la *metáfora mecanicista*, la *educación como guía*, *el desarrollo natural de un organismo vivo* y *el rito de paso de la iniciación a las tradiciones públicas*. En consonancia con estas metáforas Böhm señala que según se considere al ser humano como producto de otros, obra de sí mismo, de la naturaleza o de la sociedad, se caracterizará al profesor como *mecánico*, *representante de una humanidad realizada*, *auxiliar de la naturaleza* o *agente de la sociedad*, respectivamente<sup>12</sup>.

La metáfora mecanicista sostiene que la conducta humana podría encauzarse en circuitos estables en cualquier dirección previamente determinada, mediante un

---

<sup>11</sup> He comentado ampliamente la función y características de estas metáforas de la educación en María GARCÍA AMILBURU, *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*, Pamplona, EUNSA, 1996, 116-134.

<sup>12</sup> Cfr. Winfried BÖHM, “La ‘imagen’ del maestro a través de la historia”, en *Revista de Educación* 284 (1987), 5-17.



sistema de premios y castigos del tipo de los condicionamientos complejos, que fijarían el comportamiento humano según lo que se le hubiera acostumbrado a desear. Así lo entienden Skinner, algunos planteamientos cognitivistas y el empirismo, con Locke, Berkeley y Hume como principales representantes. Según esta metáfora, las relaciones entre quien enseña y quien aprende se constituyen en términos mecánicos, como si se tratase de un sistema cibernético autorregulable del tipo estímulo-respuesta. Este modo de contemplar la realidad y la educación establece un marco de referencia erróneo que ignora la libertad y dignidad de cada persona, y no es capaz de proporcionar los medios adecuados para explicar las dimensiones características exclusivas de la existencia humana.

Quienes sostienen la metáfora de la educación como guía consideran que uno de los objetivos que debe proponerse quien enseña es reducir la distancia -hasta el punto de eliminarla, si fuera posible- entre maestro y discípulo, porque la educación se consigue principalmente por la vía de la emulación. Sócrates y Kierkegaard son algunos de los autores que consideran la educación desde esta perspectiva, que ha adquirido una gran importancia en el ámbito de la educación moral. La educación como guía hace referencia no sólo a estructuras y fines educativos de índole objetiva, sino que apunta sobre todo al fenómeno de la comunicación existencial. Esta metáfora considera al maestro como un compañero de viaje en el desarrollo interior de quien aprende. La formación del hombre no se concibe como obra de la naturaleza ni tampoco de la sociedad, sino como una especie de autocreación del propio ser humano. Por eso, una de las principales propuestas pedagógicas de quienes sostienen este modelo para educar a las nuevas generaciones consiste en la presentación de ejemplos concretos de existencias vividas en plenitud. El maestro aparece aquí como un prototipo de la humanidad realizada.

La tercera metáfora que se emplea para ilustrar la naturaleza del proceso educativo es la que lo compara con el desarrollo natural de un organismo vivo -de modo habitual una planta- que posee en sí todo el potencial que necesita para llegar a su plenitud, que alcanzará, sin duda, siempre que no se pongan trabas al despliegue de sus posibilidades. Se ha designado a esta metáfora como “el modelo botánico”, porque en ella la educación se asemeja a los trabajos de jardinería. Rousseau es el principal representante de esta postura. La tarea del profesor sólo puede ser, por tanto, indirecta; debe actuar como un auxiliar de la naturaleza al que corresponde observar y estudiar las necesidades de aprendizaje, para disponer las cosas de manera que el alumno pueda avanzar en su desarrollo natural de manera espontánea. El profesor, al igual que un jardinero -que, como mucho, sólo puede prevenir las plagas, regar y abonar la planta, sin ser capaz de ejercer una acción positiva que contribuya al crecimiento vegetal desde dentro-, debe limitarse a propiciar las condiciones externas que harán que el alumno madure y muestre interés por aprender.

Por último, la metáfora de la educación como iniciación a las tradiciones públicas de una cultura, alude a los procesos de socialización que permiten a las personas constituirse como miembros activos del grupo al que pertenecen. La iniciación es uno de los ritos de paso de la pubertad que, una vez superado, incorpora al joven a la vida adulta. La tesis central de esta metáfora sostiene que la tarea educativa tiene como finalidad principal introducir a los jóvenes en las tradiciones culturales a las que pertenecen. Platón fue el primer autor que comparó la educación a un proceso iniciático -pues afirma en *La República* que se pasa del estado de barbarie al de ciudadano por medio del conocimiento-. Entre los autores que sostienen este modelo en nuestra época, hay que señalar de modo especial a R. S. Peters y sus discípulos del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. La educación así entendida, tiene como fin

actualizar la dimensión social propia de la naturaleza humana; y la función específica que corresponde al profesor se puede equiparar a la tarea de un agente social.

#### **4. La vivencia subjetiva de la profesión docente**

Hasta el momento hemos considerado las características que debe reunir un trabajo para que pueda ser considerado una profesión, con el fin de analizar las consecuencias que esto puede tener a la hora de incluir la labor de los profesores en esa categoría. Así, hemos afirmado que quienes trabajan como profesores constituyen -en sentido objetivo- el grupo de los “profesionales de la función docente”; forman un colectivo claramente identificable desde el punto de vista laboral, social, etc.; y se reconocen entre ellos como miembros del mismo “gremio”, porque han recibido una formación específica semejante, poseen un título que les capacita para ejercer su trabajo y, en ocasiones, han superado con éxito un concurso público de acceso a un cuerpo académico determinado. Y posteriormente, se han analizado “desde fuera” algunos modos de entender la profesión docente y la tarea que corresponde al profesor cuando se contempla metafóricamente a los docentes bien como mecánicos, jardineros, agentes sociales o ejemplares ideales de humanidad-.

A continuación vamos a señalar algunos tipos de vivencia de la propia dedicación profesional a la enseñanza “desde dentro”. El trabajo docente puede afrontarse subjetivamente al menos de tres maneras diferentes. Si trazáramos una línea imaginaria, en uno de sus extremos podríamos situar a quienes experimentan subjetivamente de su dedicación a la enseñanza como un *empleo*, del mismo modo que podrían dedicarse a otra ocupación laboral cualquiera. En el extremo opuesto se encontrarían quienes viven la profesión docente como una *vocación*: una tarea a la que se sienten llamados y que confiere a su existencia un sentido de encargo o de misión.

Por último, a mitad de camino entre estos dos polos o vivencias subjetivas de la dedicación a la enseñanza, estarían quienes asumen el ejercicio de este trabajo como una *actitud ante la vida*.

Desde hace algunas décadas ha aumentado entre los profesores la tendencia a considerar su profesión como un “empleo” igual que cualquier otro<sup>13</sup>: lo que se designa en el ámbito anglosajón, que es donde se han planteado con mayor intensidad el debate académico sobre estas materias, con la palabra “*job*”. Desde esta perspectiva, los profesores tienen conciencia de sí mismos como unos “trabajadores por cuenta ajena” que reciben un sueldo por una labor que desempeñan durante unas horas concretas de la jornada. Esto no significa necesariamente que les disguste dedicarse a esta tarea, sino que la realizan con una mentalidad semejante a como afrontarían la realización de cualquier otro trabajo: limpiador de edificios, agente inmobiliario, camarero, empleado en un banco, etc.

Desde esta perspectiva, los profesores se ven a sí mismos como un tipo de “profesionales altamente cualificados”, que poseen unos conocimientos amplios y profundos -a nivel de especialista- en el ámbito de las actuaciones pedagógicas, que se encaminan a conseguir “un buen producto” -en este caso, la “persona educada”-. Este modo de vivir la dedicación a la enseñanza puede considerarse el correlato subjetivo de la tendencia a centrar casi exclusivamente la formación de estos “especialistas de la docencia” en los aspectos técnicos de la profesión, aunque en ocasiones se incluyan en los *curricula* algunas nociones de ética profesional y se fomenten ciertas competencias sociales tales como la capacidad de tomar decisiones, de trabajar en equipo o ganarse la confianza de los colegas, etc.

---

<sup>13</sup> No podemos detenernos ahora a analizar las causas de este fenómeno, pero pienso que uno de los motivos puede ser el llamado “malestar docente” o *teacher’s burnout*, cada vez más frecuente en los últimos años.

Sin duda, los profesores han de especializarse en cuestiones científicas y didácticas pero, a mi modo de ver, se ha prestado una atención excesiva al modelo de formación profesional centrado en este tipo de competencias. Algunas capacidades que el profesor debe adquirir pertenecen, ciertamente, al ámbito de las destrezas, habilidades o técnicas, pero insistir exclusivamente en estos aspectos conduce a olvidar el carácter esencialmente moral de la actividad educativa que es lo que, en último término, justifica y da sentido a la adquisición de esas habilidades y competencias. Por eso, ante la tendencia actual, conviene recordar una vez más que ya Aristóteles señaló cómo la calidad moral -la virtud, en definitiva- tiene que ver con el cambio personal o desarrollo de los sujetos, y no sólo con la modificación del comportamiento, o el incremento de información que éstos poseen.

Este modo de afrontar la profesión docente como si se tratase de cualquier otro empleo, pone de relieve dos cuestiones sobre las que vale la pena llamar brevemente la atención. Por una parte, se establece una neta oposición entre “la escuela como institución” frente a las “buenas prácticas educativas”, entendidas no como expresión de un repertorio teórico de competencias pedagógicas de carácter técnico, sino de formas fundamentales de relación en las que los agentes educativos –profesores y alumnos- están ligados entre sí en virtud de unos compromisos ciudadanos<sup>14</sup>. Esto lleva a considerar los centros educativos exclusivamente desde el punto de vista burocrático y organizativo, como instituciones mejor o peor estructuradas y gobernadas; a la vez que se sospecha que la verdadera educación no necesita de esos lugares, e incluso muchas veces se consigue mejor fuera de ellos<sup>15</sup>.

Por otro lado, esta vivencia subjetiva del propio trabajo docente como un empleo igual a cualquier otro, oscurece también un aspecto que constituye una característica

---

<sup>14</sup> Cfr. David CARR, “Rival Conceptions of Practice in Education and Teaching”, en *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2003) 253-266, p. 266.

<sup>15</sup> Cfr. Id., p. 254.

esencial de toda práctica educativa: su dimensión moral. Como consecuencia de este olvido se establece una disociación entre los fines de la educación y los medios a través de los que éstos se quieren alcanzar, ignorando la correspondencia intrínseca que existe entre unos y otros. Para evitar este error es sería conveniente recuperar el concepto de “práctica educativa” como una serie de actividades orientadas a la enseñanza y el aprendizaje que no pueden considerarse aisladamente, sino que son inteligibles desde un punto de vista educativo. Toda práctica educativa está integrada por unos *fines* y unos *procedimientos*, y ambos están informados por un conjunto de *valores* que estructuran las relaciones entre el profesor y el alumno, y entre éstos y la *tradición cultural* que se transmite y asimila. Los objetivos y los valores que orientan las prácticas educativas están vinculados intrínsecamente a la práctica misma, y se unifican con vistas a la consecución del fin: el aprendizaje por parte del alumno de lo que se considera valioso<sup>16</sup>.

Pero hay también muchos profesores no se identifican con este modo de afrontar el ejercicio de la tarea docente y no se consideran básicamente a sí mismos como unos “trabajadores especializados en una parcela del sector servicios”. E intuyen, además, que su vía de inserción en el tejido social no responde primariamente a la necesidad de dinamizar las relaciones humanas o impulsar de la economía, sino que se justifica por su contribución al perfeccionamiento de las personas<sup>17</sup>.

Así, se observa que hay quienes se dedican a este trabajo como respuesta a una vocación. Esta *llamada* a ejercer la tarea docente se caracteriza por tres rasgos: un profundo aprecio hacia los efectos liberadores y perfectivos que ejercen el conocimiento y la virtud sobre los sujetos que los poseen; la preocupación por los demás, que les impulsa a hacer partícipes de esos efectos benéficos al mayor número posible de

---

<sup>16</sup> Cfr. María GARCÍA AMILBURU, *Nosotros, los profesores*, en prensa.

<sup>17</sup> Cfr. Christopher WINCH, David CARR, and Lorraine FOREMAN-PECK, o.c.

personas; y la conciencia de ser requerido, con una obligación moral, a esforzarse personalmente por mejorar, para poder servir de ejemplo a los más jóvenes<sup>18</sup>. Quizá los profesores que asumen este trabajo con un sentido vocacional fueran más numerosos en épocas anteriores –pues la nuestra está presidida en muchos aspectos por una excesiva mercantilización del ámbito educativo-; y hoy en día es más frecuente encontrarlos entre quienes ejercen la docencia en los niveles de la Enseñanza Infantil y Primaria. Sea como fuere, la educación así entendida se vive como una especie de sacerdocio de carácter no religioso, pero tampoco exclusivamente profano.

Entre estos dos tipos de experiencias subjetivas de la dedicación a la enseñanza que podemos situar en los extremos de ese eje imaginario -la profesión docente vivida como un empleo entre otros y asumida como vocación- se encuentra un tercer modo de vivencia que P. Hogan define como *a way of life*, que podríamos traducir por “una actitud ante la vida” o “una disposición existencial”<sup>19</sup>. En este modo de afrontar la profesión docente se pone de relieve con especial nitidez la continuidad que existe entre las esferas pública y privada de la vida de quienes se dedican a la educación. Porque ¿dónde podría fijarse la línea divisoria entre la persona y el profesional en el caso de los profesores? Desde luego, aunque existe, no es posible establecerla de manera nítida y tajante, por lo que en ocasiones resulta difícil realizar una clara demarcación entre la identidad profesional y la identidad personal en quienes se dedican a este trabajo<sup>20</sup>.

Contemplada desde esta perspectiva, la profesión docente se asemeja al ejercicio de la medicina. “Ser médico” no es equiparable a “tener un empleo” ni tampoco a “dirigir un negocio”, porque exige asumir una actitud vital que compromete por completo a la persona; de modo que si, por ejemplo, un médico se encontrase de

---

<sup>18</sup> Cfr. David CARR, o.c., p. 264.

<sup>19</sup> Cfr. Pádraig HOGAN, “Teaching and Learning as a Way of Life”, en *Journal of Philosophy of Education* 37 (2003) 207-223, p. 207.

<sup>20</sup> Cfr. Gonzalo JOVER, o.c., p. 80.

improvisado con alguien que necesita su ayuda en medio de la calle -en caso de catástrofe o accidente- no puede negarse a atenderle argumentando que le pilló fuera de su horario laboral.

De modo semejante a como la Medicina se relaciona con una de las inclinaciones naturales más arraigadas en todos los humanos -la conservación de la vida-, así también la Educación está vinculada de modo intrínseco con el deseo de conocer la verdad, que constituye otra de las tendencias esenciales más profundas de la naturaleza humana. En este sentido se ha podido afirmar que la Educación, la Medicina y el Derecho son actividades que están investidas de especial dignidad, porque se orientan directamente a combatir las tres grandes plagas que azotan en todo tiempo a la humanidad: la ignorancia, la enfermedad y la injusticia<sup>21</sup>.

La profesión docente así asumida, además de imponer a quienes la ejercen la obligación de adquirir los conocimientos, procedimientos y técnicas instrumentales necesarias para educar cada vez mejor, enfrenta a los profesionales a la necesidad de esforzarse en una labor de mejora personal -intelectual y moral-, más allá de los límites mínimos exigidos por la honestidad pública, o las líneas generales fijadas por la ley<sup>22</sup>. Las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos tienen una índole marcadamente moral, por eso el profesor debe asumir la preocupación por su propio perfeccionamiento como un factor necesario para la mejora de los demás. Esta obligación que el profesor se autoimpone para poder realizar mejor su tarea, le lleva a contemplar su trabajo y a sus alumnos desde una perspectiva que le impide verse como un mero asalariado que dedica un tiempo a cumplir con un empleo.

Dedicarse profesionalmente a la enseñanza y asumir esta dedicación como un modo de vida es, por tanto, una modalidad específica de “ser humano”, en la que el

---

<sup>21</sup> Cfr. David CARR, *Professionalism and Ethics in Teaching*, London, Routledge, 2000, p. 70.

<sup>22</sup> Cfr. David CARR, “Rival Conceptions of Practice in Education and Teaching”, p. 265



conocimiento de la verdad y su transmisión, junto con el esfuerzo por la mejora propia y la de los demás, constituyen la dirección hacia la que se orienta la propia existencia, aunque se sepa de antemano que no se llegará a alcanzar plenamente en esta vida las metas a las que se aspira.

Asumir la profesión docente como un modo de vida implica -aunque quizá no siempre se llegue a formular conscientemente- la elaboración de una personal Filosofía de la Educación, que suele ser resultado de las variadas influencias teóricas y prácticas que se han ido recibiendo a lo largo de la vida. Esta filosofía, más o menos explícita y sistematizada, abarca cuestiones que hacen referencia al “qué”, al “por qué” y al “cómo” de la propia tarea; presupone la clarificación de un conjunto de fines, valores y contenidos que la sustentan; se orienta a conseguir lo que se juzga bueno y recto y engloba un conjunto de actitudes, disposiciones y prácticas con las que se persiguen los fines propuestos.

Vivir así la profesión docente, como una disposición existencial, supone además hacer el esfuerzo de integrar estas dimensiones de manera que converjan naturalmente, porque enseñar y aprender no son acciones discretas, sino las dos caras de una relación comunicativa en la que intervienen, desde distintas perspectivas, los profesores y los alumnos.

Hacer de la profesión docente un *modo de vida* significa, en definitiva, asumir un compromiso personal con un trabajo que posee una autoridad y unas responsabilidades peculiares; y significa también comprender que estos rasgos constituyen una parte esencial de la integridad de la profesión.