

LA VOCACIÓN DOCENTE: UNA EXPERIENCIA VITAL

Teresa Fuentes

L'objectiu fonamental d'aquest estudi és explorar el sentit de la vocació en el si de la professió docent. Més enllà dels tòpics i estereotips sobre aquesta qüestió, l'autora investiga les diferents dimensions de la relació entre l'educador i l'educand i posa de manifest l'arrel d'aquesta relació en termes de vivència intensa i de passió. L'article, doncs, proposa una reflexió sobre la professió docent no en termes de contracte social, sinó en termes de crida o de projecte vital.

285

1. Sobre algunos silencios y tabúes en la docencia

*«(...)Hay cosas que no pueden decirse, pero esto que no puede decirse es lo que se tiene que escribir»
María Zambrano*

En uno de los libros publicados recientemente sobre María Zambrano y su obra, puede leerse un texto suyo, inédito hasta ahora: "La vocación de maestro". Se trata de un acercamiento al fenómeno de la vocación en el que la autora llama la atención acerca de la práctica desaparición de una reflexión filosófica sobre la cuestión; es más, como ella misma afirma, «ni siquiera la palabra misma, vocación, puede ser usada».¹

1 M. ZAMBRANO, *La vocación de maestro*. Málaga: Ágora, 2000, p. 117.

Ciertamente algunos compartimos esa sensación que María Zambrano manifiesta. Se habla mucho de los problemas de la docencia en el mundo actual pero raramente se encuentran textos en los que se haga referencia a la dimensión vocacional de nuestra tarea. Es como si hubiéramos decidido que se trata de una cuestión que afecta a un ámbito excesivamente privado o personal, del que no cabe decir nada importante o digno de ser considerado objeto de una reflexión más amplia y rigurosa.

Sin embargo, la experiencia de los docentes podría proporcionar una muy sustanciosa información acerca de esa *vivencia tan intensa* que muchos experimentamos como una *verdadera pasión: enseñar*. Ese simple acto humano de enseñar algo a alguien que está dispuesto a aprender puede ser vivido desde la perspectiva de aquel que se preocupa de adecuar los medios a los fines que se propone como docente. La docencia se enfoca, en este caso, desde una perspectiva técnica en la que el saber adquiere un sentido instrumental y la eficacia constituye el criterio fundamental para valorar la acción educativa. Esta perspectiva es, desde luego, legítima y de hecho puebla las estanterías de las librerías especializadas. Sorprende, por ello, la gran distancia existente entre la cantidad y calidad de la bibliografía sobre técnicas y recursos didácticos y la situación de desasosiego, desesperanza y frustración del profesorado.² Cabe preguntarse entonces las razones de este estado de cosas.

Si ahora más que nunca se dispone de medios y conocimientos científico-técnicos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, ¿qué sucede para que los docentes no encuentren satisfacción en lo que hacen? Parece claro que el contacto con los alumnos nos afecta, nos pone a prueba en muchos sentidos, desequilibra nuestro estado de ánimo hasta hacernos enfermar.³ Esta realidad, de la que sólo se habla en contextos relacionados con la salud, manifiesta la insuficiencia de los elementos puramente técnicos a la hora de abordar el tema de la actividad docente, y obliga a *reflexionar sobre la relación pedagógica no simplemente*

² Los únicos sujetos satisfechos, dice Francisco Altalejos, son los inventores y propagadores de los medios técnico-educativos. Véase F. ALTALEJOS, *La dimensión ética de la educación*. Navarra: Ed. Universidad de Navarra, 1999.

³ En los últimos años son numerosos los estudios sobre el síndrome de Burnout en los que el colectivo de los docentes aparece como uno de los más afectados. Se trata de un tipo de estrés causado por diversos factores, entre ellos las relaciones personales intensas a las que obligan cierto tipo de profesiones relacionadas con la asistencia, el cuidado a las personas y la educación. Véase V. GIMÉNEZ, "El fenómeno del "Burnout" en las profesiones de ayuda", *Revista de Trabajo Social*, núm. 159, Septiembre 2000. p. 65-102.

como un medio hacia un fin, sino como una pasión con sus propios dolores y placeres⁴. Pero, ciertamente, hablar de dolor y placer significa entrar en un terreno en el que muchos no nos sentimos cómodos, no sólo por lo que implica poner la propia subjetividad en juego, sino por el desprestigio que desde un cientificismo mal entendido tiene abordar ciertos temas.

Cuando la docencia se vive como un compromiso personal, la actividad diaria trasciende las habilidades técnico-pedagógicas y la pura deontología; o, dicho de otro modo, ambos aspectos resultan insuficientes. En la práctica docente entendida de ese modo es la persona completa la que actúa; el docente se manifiesta, se expone, se deja impregnar por lo que ocurre a su alrededor, resulta afectado por los acontecimientos o momentos pedagógicos en los que participa.

El hecho de que se hable tan poco de este aspecto existencial de la docencia no significa, a mi entender, que haya que restarle valor desde el punto de vista de su interés ético sino todo lo contrario. Las personas que nos dedicamos a una tarea tan expuesta como la de ser profesores o profesoras tenemos y debemos aprovechar la oportunidad que nos brinda esa experiencia para reflexionar acerca de ella, para preguntarnos qué estamos aprendiendo sobre nosotros mismos. Las crisis provocadas por la falta de adecuación de nuestras expectativas y motivaciones básicas -de nuestra vocación, en definitiva- a la realidad siempre cambiante no deberían ser silenciadas. De ahí la importancia de reflexionar de nuevo sobre las palabras de M. Zambrano para encontrarles un sentido nuevo: «Hay cosas de las que preferimos no hablar porque no queremos dejar ver nuestra debilidad, pero al menos deberíamos reflexionar seriamente sobre ellas y, desde luego, escribirlas»⁵. Ese acto reflexivo no implica necesariamente una posición egocéntrica, sino un interés por la comprensión y la autocomprensión, que, como señala MacIntyre, requieren reflexión, memoria, un ejercicio de vuelta al pasado, la capacidad de poder narrar y aprender del relato.⁶

Por eso habría que revalorizar ese saber procedente de la

⁴ H. NOHL, (1970), cit. en M. Van Manen, *El tacto en la educación*. Barcelona: Paidós, 1998, p. 87. El subrayado es mío.

⁵ El subrayado es mío.

⁶ A. MACINTYRE, *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica, p. 266. También Hannah Arendt habla del saber acerca de la acción como recuerdo reflexivo sobre aquélla. Véase Julia KRISTEVA, *El genio femenino. Hannah Arendt*. Barcelona: Paidós, 2000.

reflexión sobre la propia trayectoria vital. Si esa trayectoria refiere a un ámbito específico como el profesional, además de adquirir un mayor grado de conocimiento sobre nuestra tarea educativa, estaremos contribuyendo a re-crear y encarnar, por medio de la experiencia, algunos de los problemas y conceptos que la ética profesional ha venido barajando históricamente aunque, lógicamente, estableciendo siempre la relación necesaria entre las ideas y la vida que puede ser narrada como experiencia moral singular.⁷ Desde esa perspectiva abordaré un tema cuyas resonancias y vinculaciones con la experiencia y el mundo religioso lo convierten en una especie de tabú para nosotros, mujeres y hombres del siglo XXI: la docencia como vocación.

El tema concreto sobre el que me propongo reflexionar en este artículo es, precisamente, el de *la docencia como vocación y experiencia* capaz de convertirse en aprendizaje ético y vital para el maestro.

En la primera parte del artículo trato la vocación no como un concepto abstracto que deba ser definido y analizado, sino como una experiencia que siempre está inserta en un contexto sociocultural y que hace referencia a un sujeto singular que se expresa y busca dar sentido a su vida en la relación que establece con una tarea.

En la segunda parte pretendo reivindicar la vocación como una tarea y no como algo fijo; de ahí la vinculación que establezco entre ésta y el *ethos* como carácter o modo de ser del docente. Introduzco en este apartado algunas reflexiones sobre la importancia de las virtudes o cualidades del carácter, y de cómo algunos de los conflictos internos y crisis vocacionales de los docentes actuales podrían estar manifestando la necesidad de cultivar esos aspectos durante todo el proceso formativo de los profesionales de la docencia. Este proceso incluye la propia crisis, que, contemplada como posibilidad de transformación y mejoramiento, se revela como una experiencia éticamente valiosa.

⁷ Recomiendo, en este sentido, una obra de reciente aparición sobre el valor de la vida observada, mostrada, recordada y narrada. Julia KRISTEVA, op. cit.

2. La vocación: una experiencia subjetiva

«Pero el hombre es un ser escondido que ha de ir revelándose.
Y el hombre se revela en su vida.»

Maria Zambrano

Cuando se habla de vocación, generalmente se hace referencia al sentido etimológico del término y a su relación con el concepto de profesión. Ciertamente, ambos conceptos suelen ir unidos cuando hablamos de ética profesional y, aunque no significan lo mismo, en la realidad se requieren mutuamente. El buen profesional ha de tener vocación, es decir, debe sentir una inclinación interna hacia una tarea, oficio u ocupación. Esa "llamada"⁸ que la persona siente como una forma de responsabilidad consigo y con el mundo ha de materializarse, sin embargo, en una actividad concreta, a la que dedicará su esfuerzo y sus capacidades como si de una "profesión"⁹ religiosa se tratase. En definitiva, se trata de dos elementos que tradicionalmente se han considerado definitivos para poder hablar del trabajo como algo que trasciende la pura necesidad y los intereses individuales. El valor ético del trabajo está ligado, por lo tanto, a la libertad humana, entendida como indeterminación, como posibilidad, como proyecto siempre inacabado hacia el *autoperfeccionamiento*,¹⁰ pero también a la *responsabilidad* que implica vivir en el mundo y formar parte de una comunidad con la que nos sentimos comprometidos. Hanna Arendt habla del trabajo como "*acción*" en ambos sentidos: como algo *revelador de la propia identidad* y como el *encuentro con los demás* en una esfera pública y plural.¹¹

⁸ Etimológicamente, vocación tiene ese significado: *vocare*, llamada; *vocatio-nis*, invitación, convite. Asimismo, María Zambrano habla de vocación como "llamada oída y seguida". M. ZAMBRANO, op. cit., p. 7.

⁹ No creo necesario insistir sobre los distintos significados y la polisemia del término, dadas las referencias bibliográficas con las que contamos. La obra a la que casi todos los autores preocupados por el tema se remiten es la de Weber. M. WEBER, *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*. Barcelona: Península, 1969, p. 81 y ss. El sentido moderno de "profesión", según Weber, es el del compromiso con una actividad mundana que, en los albores del Capitalismo y bajo la influencia de la Ética protestante, adquiere un significado casi religioso; de ahí que los significados de profesión y vocación coincidan en algunas lenguas.

¹⁰ J. L. ARANGUREN, *Ética*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1997, p. 59 y ss. Aranguren sigue en este punto concreto la antropología de su maestro Xavier Zubiri. Véase, X. ZUBIRI, *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza, 1986.

¹¹ H. ARENDT, *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 1993.

Ahora bien, me propongo aquí reflexionar sobre la vocación no desde el concepto sino desde la experiencia.¹² Al fin y al cabo, las palabras sirven para expresar la riqueza y complejidad de la vida, realidad harto difícil de encerrar en una definición precisa, en la que los matices y las vivencias singulares desaparecen. De hecho la simple evocación de la palabra vocación conduce a cada individuo a un escenario y una experiencia distintos. Rememorar esos escenarios vitales en los que el trabajo ya no es una idea sino una experiencia subjetiva e histórica ayuda, en mi opinión, a esclarecer algunas cuestiones relativas a la propia vivencia como docentes –de forma muy específica a la motivación primera que nos ha llevado a este campo y a la transformación que ésta ha sufrido a lo largo del tiempo.

El hecho de vivir en un lugar y un tiempo determinados condiciona inexorablemente la forma como nos aproximamos a las cosas. La trayectoria vital nos marca, y muy especialmente los primeros años, éstos en los que, aunque ignoramos tanto sobre la vida, nuestros sentidos permanecen abiertos a todo lo que nos rodea. No somos capaces de vislumbrar claramente el futuro pero por eso mismo necesitamos mirar, escuchar, sentir las vidas ajenas, porque es por medio de esas vidas como podemos imaginar y proyectar el por-venir.

En mi opinión, la imagen de los primeros maestros que tuvimos es capaz de dejar huella en nosotros hasta tal punto que ellos, con su actitud, pueden haber sido artífices en parte de muchas vocaciones docentes. Lo mismo ocurre con otro tipo de profesionales con los que tuvimos contacto en la infancia o adolescencia. Las impresiones que dejaron en nosotros aquellos hombres y mujeres que practicaban no sólo un saber, sino un bien hacer y una relación cercana y cálida con sus semejantes, son las que perduran en el tiempo y sirven como referente a la hora de plantearnos qué es eso de la vocación. Elías Canetti lo ha expresado de esta forma en una de sus obras:

¹² Como dijo Aristóteles, en la filosofía práctica es menester partir siempre de la realidad y atenerse a ella. El método, por lo tanto, es inductivo y, aunque parte de lo personal, trata de contrastar esa realidad con datos del conocimiento sociológico e histórico. ARISTOTELES, *Ética a Nicómaco*, Madrid: Espasa Calpe, 1987. Sobre este método, procedente de la tradición aristotélica, véase F. ALTALEJOS, "El *ethos* docente: una propuesta deontológica", en AA.VV. *Ética docente*. Barcelona: Ariel, 1998, cap.4, p. 87-118.

«No sería difícil y tal vez resultara productivo analizar la propia vida en función de cuáles y cuántos de estos profesores uno volvió a encontrar bajo otro nombre, qué gente amó uno a causa de ello, de quiénes se apartó uno sólo a causa de una vieja antipatía, qué decisiones tomó uno a causa de este tipo de remotos conocimientos, qué hubiera hecho uno de otro modo sin esa experiencia.»¹³

Esas primeras nociones acerca del sentido del trabajo no se alejan en exceso de las definiciones académicas. Así, por ejemplo, por medio de la observación cotidiana del modo de hacer y de comportarse de nuestros maestros era posible captar que aquella tarea cotidiana incorporaba unos componentes que la convertían en deseable a los ojos de cualquiera que buscara en la vida algo más que ganarse un sustento. Era bastante evidente que la docencia formaba parte de aquellas actividades elegidas con la que se establecía un compromiso de por vida; un compromiso que no quedaba limitado al ámbito íntimo de la persona sino que, casi siempre, se manifestaba en la entrega desinteresada y la pasión por hacer de todo ello un modo de vida, un carácter incluso.¹⁴

Esta impresión podía resultar atractiva a los ojos de quien aún no había encontrado su propio camino en la vida. Ahora bien, también es cierto que en nuestra imaginación no sólo cabía la posibilidad de convertirse en profesores o profesoras, maestros o maestras, sino la de hacer algo que nos permitiera realizar ese ideal de autodesarrollo y autonomía personal por medio de un trabajo con y para los demás. No es extraño que el número de niñas y adolescentes que en la época a la que me refiero manifestaban un claro interés por ser misioneras, o simplemente religiosas, fuera muy elevado¹⁵. Y es que, en tanto que futuras mujeres, no parecía posible otro tipo de vida en la que poder desarrollar las naturales ansias de proyectarse y de trascender una realidad demasiado gris y prosaica.¹⁶

¹³ E. CANETTI, *La lengua absuelta*. Barcelona: Muchnik, 2001.

¹⁴ Esta noción es la que coincide plenamente con *profesión*: profesar, hacer profesión de algo, declarar, enseñar públicamente.

¹⁵ Quiero aclarar que el contexto en que se enmarca esta experiencia es en la España rural de los años cincuenta.

¹⁶ Si preguntamos actualmente a una niña o adolescente qué quiere ser o a qué quiere dedicarse, de entre el amplio abanico de posibilidades de elección con que cuenta, generalmente se sentirá inclinada por los modelos sociales presentados como deseables en los medios: actrices, cantantes, modelos o similares. Las series televisivas, por ejemplo, han demostrado una gran incidencia en la elección de profesiones tradicionales como médico, abogado o periodista.

Estoy hablando de un mundo lleno de limitaciones y condicionamientos, en el que las expresiones personales tenían pocas posibilidades de aflorar y donde contar con un medio de vida digno era todo cuanto la mayoría podía soñar. Así pues, la primera imagen que tengo acerca del trabajo y su significado ético queda enmarcada en este contexto, sociológicamente constatable por otra parte. Del mismo modo que esos ejemplos resultan útiles y necesarios para poder acercarnos a una noción de trabajo que a todos nos gustaría poder experimentar, otras imágenes menos amables pueblan nuestros recuerdos y nos hablan de que trabajar no siempre es fuente de satisfacción. Para muchas personas, el trabajo puede resultar embrutecedor, rutinario, insatisfactorio y alienante.

En el mismo contexto al que me estoy refiriendo, podía observarse la convivencia de esas dos realidades o experiencias distintas: mientras que ciertas personas encontraban en el trabajo una satisfacción psicológica y moral, otras sólo podían pensar en ello como una especie de castigo u obligación a la que se veían sometidas para poder sobrevivir. Además, estaba claro que las primeras tenían una motivación fundamental, que compensaba los escasos ingresos percibidos por su trabajo. Me refiero al servicio que hacían a la comunidad: educar o procurar incidir en la salud de la población eran bienes preciosos que se premiaban de forma explícita con el reconocimiento y prestigio social de los que gozaban los maestros y profesionales de la medicina dedicados a tan nobles tareas.¹⁷

Dudo, sin embargo, de la existencia de muchos campesinos que hayan entendido su trabajo como vocación, ni que concedan más importancia a las repercusiones sociales de su tarea que a los intereses materiales de su núcleo familiar más cercano lo que no elimina la posibilidad de ciertos alicientes y satisfacciones personales en las personas dedicadas a las tareas del campo. Lo que quiero destacar aquí es el componente de necesidad y falta de elección que hay en algunos trabajos, de los que sólo he aportado un ejem-

¹⁷ En la narrativa española pueden encontrarse diversos ejemplos de esos personajes pobres materialmente hablando, y sin embargo muy valorados en la comunidad. Sobre la vida cotidiana en España desde los años treinta, existe una trilogía de Josefina Aldecoa que presenta la trayectoria vital de unos personajes, pero especialmente de una maestra y su entorno vital y profesional. J. ALDECOA, *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama, 1990, (Tomo I). Sobre los médicos y la austeridad con la que han vivido durante siglos existen ejemplos literarios, pero considero de interés el testimonio de un médico catalán de finales del siglo XIX. L. COMENGE, *Médicos de ogaño*. Barcelona: Suc. N. Ramírez y Cía, 1889.

plo. En definitiva, dejar de señalar las múltiples determinaciones –especialmente de orden social y económico– a las que nos vemos sujetos viviendo en sociedad, puede hacernos olvidar que, para gran parte de la humanidad, *el trabajo*,¹⁸ como la etimología nos dice, es *esfuerzo, sufrimiento, tortura incluso, y casi siempre necesidad*.

Y es que hablar de profesión, vocación, o incluso trabajo, sin enmarcarlos en un contexto específico con unas condiciones materiales y sociales sólo conduce a idealizaciones.¹⁹ Me temo que ser un simple agricultor, trabajar de sol a sol y esforzarse por sacar adelante a una familia, a veces sin resultado, resulta difícil de enmarcar en eso que damos en llamar vocación. Bien es cierto que existen otras actividades marcadas además por la alienación que supone ser únicamente un instrumento de la cadena de producción, realizar tareas repetitivas y sin apenas capacidad de control sobre el resultado. Entre un campesino, pequeño propietario de su tierra, y el obrero tradicional, el primero dispone al menos de ciertas posibilidades de control sobre su trabajo, cosa que no puede decirse del trabajo industrial en general, sobre todo del no especializado.

No puede negarse, sin embargo, la existencia de una identidad y un ethos propio de ciertos colectivos que, aunque no puedan considerarse vocacionales, desarrollan un sentimiento de pertenencia en el transcurso de los años durante los que realizan un oficio o trabajo. Richard Sennett ha plasmado esta idea, de forma muy ilustrativa, en su último ensayo sobre la ética del trabajo en el nuevo capitalismo. Este sociólogo presenta la misma empresa en dos épocas diferentes: años 40-50 y finales del siglo XX. Los trabajadores de una panadería de mitad del siglo XX eran capaces de comprometerse con su trabajo, se identificaban con ciertos valores como la honradez, la cooperación, la responsabilidad; en definitiva, tenían una ética del trabajo. Por el contrario, a finales de siglo, según Sennett, en la misma empresa los trabajadores son meros instrumentos, pura alienación. Cuando se les pide que expliquen cómo entienden su trabajo, expresan indiferencia y falta de vinculación con la tarea; en definitiva, no hay identidad ni nada que tenga relación con una idea de autorrealización y compromiso.²⁰

¹⁸ Del latín *tripalium*, instrumento de tortura.

¹⁹ Marx hablaría aquí de ideología, entendida como una forma de enmascarar la realidad.

²⁰ Acerca de los cambios que el capitalismo actual ha introducido en la vida que las personas tienen de su trabajo y su influencia en el ethos personal y profesional, véase R. SENNETT, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2000.

Y es que, como señala Gilles Lipovestky,²¹ las mismas sociedades que han profesado la moral del trabajo se han dedicado a desembarazarla sistemáticamente de toda dimensión humana. Tan negativo desde el punto de vista de una ética del trabajo entendida como vocación es este modelo en el que el trabajo es un simple medio de subsistencia totalmente alejado de cualquier idea de *proyecto existencial con sentido*, como esa otra imagen del profesional volcado de manera exclusiva en la actividad laboral, propia de un mundo en el que el valor de la persona se mide en términos de beneficios económicos, o en función del prestigio social que otorga una carrera de éxito.²²

Así pues, cuando se habla de vocación como aquí se ha caracterizado, es preciso hacer mención de esas dos formas de entender el trabajo, presentes ya en la obra de Aristóteles y que la realidad confirma: el trabajo como actividad productiva (*póiesis*), es decir, como un medio para conseguir fines ajenos al mismo —bienes materiales o prestigio social—; y el trabajo como acción (*praxis*), o sea, como esa actividad valiosa en sí misma, independientemente del resultado obtenido con ella.²³ Dicho lo cual, cabría plantearse si es cierto que, para poder hablar de la docencia como una actividad básicamente vocacional, ésta debe estar lo más alejada posible del aspecto tortuoso o alienante del trabajo. Pero también de esas otras formas de dedicación pretendidamente altruista y vocacional que pueden esconder unas ansias desmedidas por alcanzar lo que hoy se entiende por *excelencia* y que puede no ser más que una caricatura de ésta.²⁴ El propio Aristóteles advirtió que la excelencia no se mide ni por las motivaciones ni por los resultados de lo que hacemos, sino por su *grandeza*,²⁵ en otras palabras, sin los componentes de *libertad, satisfacción psicológica, autoperfeccionamiento, compromiso y dedicación apasionada a*

²¹ G. LIPOVESTKY, *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama, 1998, p. 172 y ss.

²² Sobre esta cuestión y el precio que muchos profesionales pagan por ello, véase N. AUBERT y V. GAULEJAC, *El coste de la excelencia*. Barcelona: Paidós, 1993.

²³ Véase A. MACINTYRE, *op. cit.* Sobre el mismo tema, véase también J. L. FERNÁNDEZ y A. HORTAL, (Comp.) *Ética de las profesiones*. Madrid, U.P.C., 1994. En esta obra colectiva puede encontrarse una amplia bibliografía sobre Ética profesional en general.

²⁴ Su significado ético está en el concepto de virtud entendido como modo de ser adquirido por elección propia que consiste en el término medio o equilibrio entre los extremos. ARISTÓTELES, *op. cit.*

²⁵ Citado en J. KRISTEVA, *op. cit.*, p. 90.

una tarea con dimensión comunitaria resulta difícil hablar de docencia vocacional.

De esa pasión escribió, hace más de cincuenta años, un humanista como Gregorio Marañón,²⁶ que, hablando de vocación, llegó a considerar algunas profesiones especialmente sujetas a esa condición, entre ellas la docencia. Aunque en su ensayo advertía de los distintos modos en los que se descubre la vocación y las determinaciones de todo tipo que inciden en este descubrimiento, hay algo que quisiera destacar de su planteamiento porque afecta especialmente al tema que aquí nos ocupa: *la deontología, los métodos didácticos y la normativa legal* –manifiesta Marañón– *sobran cuando existe entusiasmo y pasión por lo que hacemos*. Y es que él defendía la importancia de la aptitud, entendida menos como capacitación puramente técnica que como una formación de la personalidad total, como una suerte de conjunto de cualidades humanas que cada profesional debe haber desarrollado para estar en condiciones de ejercer su tarea de forma excelente. Parece evidente que el Dr. Marañón estaba planteando en su reflexión algo que aún hoy es relevante desde el punto de vista ético: la diferencia entre el profesional tecnócrata y el profesional humanista. En otras palabras, se puede estar muy capacitado técnicamente para enseñar una materia pero ser un mal maestro si entendemos como tal lo que hace pocos días describía un articulista refiriéndose a Rafael Lapesa, un miembro de la Real Academia Española de la Lengua y magnífico profesor durante toda su vida: *«El verdadero maestro no limita su influjo al campo intelectual o al de la profesión: lo proyecta despertando vocaciones, modelando espíritus, actuando con sus enseñanzas sobre el vivir total de sus discípulos»*²⁷. Se mencionan aquí dos cuestiones igualmente importantes cuando se habla de vocación:

- No basta con sentirse especialmente inclinado hacia la docencia como actividad profesional. La formación es fundamental para poder ejercerla adecuadamente, pero una formación integral en la que las cualidades del carácter o virtudes clásicas han de ir a la par con los conocimientos técnicos o intelectuales.
- La tarea pedagógica va más allá de las normas institucionales, la deontología y la capacidad técnico-científica. La tarea pedagógica debe ser entendida como proceso vivo de compromiso personal entre el profesor y sus alumnos, eso que parece próximo a

²⁶ G. MARAÑÓN, *Vocación, ética y otros ensayos*. Madrid: Espasa Calpe, 1981.

²⁷ Manuel SECO en *El País*, Viernes, 2 de febrero de 2001, p. 36.

desaparecer en brazos de un medio cada vez más corporativo, directivo y tecnificado.²⁸

3. Vocación docente y realización personal. Más allá de la deontología

«(...) La persona es problema de realización. Y se realiza hacia dentro y hacia fuera, mientras más se realiza interiormente, mayor capacidad de apertura posee.»

María Zambrano

En la realidad cotidiana, la acción no tiene sentido sin un sujeto humano que actúa. Éste es el rasgo que diferencia el trabajo de la actividad vocacional de acuerdo con la caracterización que aquí se le ha dado: como una acción con sentido en la que tan importante es *qué* es lo que se hace como *quién* lo hace. En la labor educativa, ese *quién*²⁹ no puede ser cualquiera dada la trascendencia del asunto que se aborda: nada más y nada menos que la formación integral de las personas. De ahí la importancia de exigirnos personal y profesionalmente un esfuerzo paralelo al de la simple formación técnica, el esfuerzo de construirnos como humanos. Para hacerlo factible, es preciso no considerar nuestra realidad como ilimitada ni exigirnos imposibles que no pueden traernos más que sufrimiento. Nuestra tarea moral, como dijo el maestro Aranguren, consiste en *«llegar a ser lo que se puede ser con lo que se es»*,³⁰ lo que incluye tanto la idea de posibilidad y exigencia como la de límite.

Sospecho que el proceso de convertirse en profesor o profesora puede ser comparado con cualquiera de los procesos vitales que como humanos experimentamos a lo largo de la vida. No nos convertimos en mujeres u hombres por el hecho de haber llegado a una edad o haber vivido un cambio fisiológico; no nos convertimos en madre o padre por haber dado a luz o reconocer que biológicamente hemos tenido un papel en ese acontecimiento. Cada uno de estos procesos tiene un tiempo específico para cada individuo, el tiempo que personalmente necesita para experimentar en

²⁸ De ello se habla extensamente en: VAN MANEN, Max., 1998, op. cit.

²⁹ En Hanna Arendt, ese "quién" tiene un sentido muy específico. Alude al individuo que asume la exigencia de manifestar el coraje y el riesgo al exponerse como sujeto de palabra y acción en un espacio político. J. KRISTEVA, op. cit., p.89.

³⁰ J.L. ARANGUREN, op. cit.

carne propia las múltiples vivencias positivas y negativas que todo ciclo vital conlleva. Es evidente que el simple hecho de vivir como mujer-hombre o como madre-padre no hace que nos sintamos especialmente identificados o comprometidos con las responsabilidades que esos papeles exigen. Es éste un segundo proceso, quizás el más difícil, dado que no siempre y no todas las personas llegan a experimentar como propio y significativo todo cuanto conlleva actuar de acuerdo con el rol social en el que su vida va a desenvolverse. Sobre ese particular las mujeres tenemos una experiencia que, en mi opinión, nos ayuda a entender otros procesos vitales no tanto desde las ideas o los tópicos sino desde el realismo que supone afrontar una tarea para la que naturalmente se está preparado, pero a la que cultural y psicológicamente es preciso adaptarse. Al fin y al cabo, ¿qué sería la maternidad sin ese acto de aceptación y voluntad de amor que trasciende la determinación biológica? No es la naturaleza ni la adecuación acrítica al rol social lo que confiere valor ético a este hecho sino su superación.

Del mismo modo, la vocación para cualquier ámbito profesional, incluido el docente, puede ser entendida no como una suerte de imponderable al que cabe someterse, ni siquiera siempre como una "decisión" basada en una especial inclinación por el mundo educativo. A mi entender, lo más cercano a esta inclinación es esa especie de "flash" o atracción que algunos maestros ejercen sobre sus alumnos y que, efectivamente, provocan verdaderas vocaciones.³¹ Pero también es cierto que la experiencia nos informa de cuántos profesores y profesoras han llegado a serlo como consecuencia de ver truncado un proyecto vital, en principio más atractivo para ellos o su familia de origen, o por múltiples circuns-

³¹ Hay que señalar, sin embargo, la fuerte influencia de sexo que existe en esta profesión, sobre todo en los ciclos primario y preescolar. No cabe pensar que obedezca únicamente a una causa vocacional, sino que más bien se trata de una orientación social por razones de división sexual del trabajo. El cuidado directo de las personas ha sido considerado históricamente una actividad femenina; de ahí que en los niveles de preescolar y primaria abundan las mujeres. Ellas, además de transmitir conocimientos, son las encargadas en esta primera época de la socialización, de incidir en los aspectos emocionales y sensibles. Sin embargo, en los niveles de secundaria y universitarios, en los que se valora la transmisión de conocimientos científicos y técnicos, el número de hombres aumenta y es muy superior en los cargos directivos. Véase al respecto M. LÓPEZ, *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: la influencia de género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1995. M. GARCÍA de CORTÁZAR, y M. A. GARCÍA de LEÓN, *Mujeres en minoría. Una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997.

tancias ajenas a la propia voluntad. A mi modo de ver, este hecho no elimina la posibilidad de convertirse por medio de la práctica en un buen profesional o, incluso, en uno excelente.

En el extremo opuesto, en numerosas ocasiones personas con grandes potencialidades intelectuales y cualidades humanas para poder dedicarse a la docencia no llegan nunca a plantearse siquiera esa posibilidad. Las razones pueden ser múltiples. Ya se han apuntado anteriormente la importancia de las determinaciones sociales, culturales o familiares en el descubrimiento de lo que verdaderamente se quiere hacer y ser en la vida. Y es que la cultura, a través de sus múltiples medios de difusión, va modelando los propios deseos y dirigiendo las aptitudes sin que los protagonistas tomen apenas conciencia de ello.

Por eso cabría preguntarse cuántas personas desconocen la existencia de trabajos, oficios o actividades artísticas a las que podrían orientar sus cualidades y capacidades. ¿Cuántos buenos profesionales de la docencia pueden perderse de ese modo?. Es éste un aspecto que considero clave en una reflexión como la que nos ocupa. Y es que, a mi entender, el conocimiento resulta fundamental para que pueda hablarse de vocación auténtica. Me refiero a un tipo de conocimiento que va más allá de la simple información u orientación profesional tal y como se entiende en nuestro medio. Se trata del conocimiento interpretado como experiencia, como contacto con "la cosa". Ese contacto, en la docencia, incluye:

- La materia que se enseña.
- La investigación que se desarrolla.
- El marco institucional donde se desenvuelve la actividad docente.
- La acción docente propiamente dicha, cuyo escenario fundamental es el aula.

Estas cuatro dimensiones requieren, desde luego, una reflexión a fondo en la que se intente dilucidar su dimensión ética. En este documento, no obstante, voy a referirme de forma más concreta a la última de ellas, al trabajo en el aula. Considero que es en ese escenario donde la dimensión ética de la docencia cobra su significado más profundo, y donde se pone a prueba si lo que creemos nuestra vocación es sólo el espejismo de los modelos ideales, o de nuestras fantasías sobre nosotros mismos y la realidad. Y es que, en el cara a cara con el alumno, nuestra humanidad queda al descubierto y es entonces cuando podemos descubrir si nos hallamos ante nuestra verdadera vocación, si poseemos, además de esa

llamada interna, las cualidades humanas adecuadas para poder ejercerla de una forma excelente.³²

Dice Hanna Arendt, refiriéndose a la acción humana, que «hacer y sufrir son dos caras de una misma moneda».³³ Esta afirmación sirve especialmente para nuestro propósito porque, efectivamente, uno de los aspectos fundamentales de la relación docente es la fragilidad de lo humano que se evidencia en ella. Del mismo modo, María Zambrano advierte que «[...] cuando se siente al prójimo como persona, se espera siempre de él y, en consecuencia, uno de los mayores dolores que nos depara la vida es el asistir al hundimiento o a la falsificación de esa promesa que es todo ser humano».³⁴ Cuántas idealizaciones sobre lo que es ser profesor o profesora acaban en decepción e incluso depresión cuando la realidad nos revela lo arduo del camino que queda por recorrer para poder exponernos a lo imprevisible del acto educativo sin dañar ni tampoco resultar dañados en lo más hondo. Es por ello que con frecuencia optamos por “parecer” en lugar de “aparecer”.³⁵ Porque ser uno mismo y mostrarse ante los demás con el respeto y la proximidad necesarias que hagan del acto educativo un “acontecimiento ético”,³⁶ pero al mismo tiempo con la fortaleza de carácter suficiente para exigir, poner límites, y valorar imparcialmente a cada persona, requiere ser capaz de vivir en la tensión permanente que eso supone.

Hoy día se habla mucho de Inteligencia Emocional, esa expresión acuñada por alguien que ha sabido actualizar y divulgar hasta la saciedad las ideas de Aristóteles.³⁷ No en vano encabeza su primer ensayo sobre el tema con una cita extraída de la *Ética a Nicómaco*:

³² Una descripción bastante extensa de las virtudes que se requieren en la docencia puede encontrarse en F. ALTALEJOS, op. cit., p. 87-118. Remito a los lectores a ese artículo para poder completar lo que aquí se expone.

³³ H. ARENDT, op. cit.

³⁴ M. ZAMBRANO, op. cit., p. 118.

³⁵ Noción extraída de la filósofa Françoise Collin y que hace referencia a la autenticidad y la identidad que como seres humanos debemos defender frente a las imposturas y fingimientos a los que cotidianamente asistimos. Véase F. COLLEN, “Borderline. Por una ética del límite”, en *Isegoria*, núm. 6, Noviembre 1992, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones científicas, p. 83-95.

³⁶ Tomo prestada la expresión del título de un ensayo de Fernando BÁRCENA y J. Carles MÈLICH. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.

³⁷ D. GOLEMAN, *La inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós, 1996.

«[...]cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta sencillo»³⁸

Pues bien, de eso se trata. Los docentes contamos con una formación que nos capacita básicamente para poder dar información acerca de nuestra materia; se nos habilita incluso para que podamos hacerlo con ciertas herramientas que permiten la eficacia. Ahora bien, no cabe duda de que nos enfrentamos a ese acto cotidiano de crear un espacio pedagógico real³⁹ en el que el docente no sólo enseña una materia sino que, como dice Van Manen, *personifica la materia*, está de forma personal frente a otras personas ante las que media,⁴⁰ y posibilita un aprendizaje humano.

Resulta evidente que esa experiencia no siempre fácil *de la relación* requiere eso que llamamos inteligencia emocional, es decir, una serie de capacidades psicológicas que, unidas a las puramente intelectuales, facilitan la tarea de enseñar.⁴¹

Naturalmente, la adquisición de este equilibrio personal no se realiza en dos días. De hecho, los que hemos entrado ya en la madurez nos damos cuenta de que es ésta una tarea que quizás no lleguemos a conseguir nunca plenamente. Sí somos capaces de vislumbrar, sin embargo, lo que hemos aprendido sobre nosotros mismos. Ese saber, al que podríamos llamar sabiduría –no como *sophía* sino como *phrónesis*–,⁴² se adquiere en la práctica cotidiana, en las relaciones que se establecen con los alumnos, con los compañeros, con la institución, incluso con la materia que se enseña; pero, fundamentalmente, en la relación con nosotros mismos. La autorreflexión y el conocimiento de nuestros vicios y virtudes constituyen exigencias éticas para cualquier ser humano, pero mucho más para los docentes. Y es que no se puede enseñar la virtud cuando no se conoce pero, sobre todo, cuando no se puede ser un modelo para el que aprende.⁴³

³⁸ *Ibidem*, p. 9.

³⁹ Sobre la noción de espacio o momentos pedagógicos, véase M. VAN MANEN, *op. cit.*

⁴⁰ Sobre el maestro como mediador véase M. ZAMBRANO, *op. cit.*, p. 135.

⁴¹ Los términos psicológicos que hoy se utilizan para hablar de la comunicación en el aula son, por ejemplo: asertividad, empatía, autoestima, etc. Véase M. BURGUET, *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1999.

⁴² La *sophía* refiere al conocimiento teórico y la *phrónesis* al de la percepción y las relaciones humanas. ARISTÓTELES, *op. cit.*

⁴³ Esta afirmación adquiere un valor especial cuando lo que se enseña es Ética.

Es cierto que, en este camino no siempre fácil de aprendizaje ético, muchos podemos desfallecer y sentir el desgarramiento que supone tener que abandonar algo que creíamos auténtica vocación. Afortunadamente, como señala J. L. Aranguren,⁴⁴ la vida no es una unidad fluida e inarticulada sino todo lo contrario: la discontinuidad y la articulación propia del vivir humano permiten la posibilidad de rehacer el camino, de cambiar de sentido y romper así con las determinaciones y ausencia de libertad en la elección profesional; o, por el contrario, dar un nuevo curso a las aptitudes y a la pasión que creíamos estar dirigiendo correctamente.

De modo que siempre estamos a tiempo de abandonar, de prestar atención a esas voces internas y a tantos signos externos cuyo lenguaje no siempre desciframos correctamente. Cuando esos signos se manifiestan en forma de malestar psíquico o físico - como está ocurriendo en los últimos años a tantas personas -, resulta difícil seguir defendiendo la vocación como motivación básica para continuar en la docencia. Tal vez, lo que se nos manifiesta de esta forma sea la evidencia de que, si bien cuando empezamos nuestra carrera sentíamos esa atracción por la enseñanza, semejante al enamoramiento, el tiempo ha dejado su huella no sólo sobre el objeto amado sino sobre nosotros, los enamorados, que vemos cómo aquella pasión primera, fruto muchas veces del desconocimiento, ha ido dejando paso a la realidad. ¿No es cierto que la realidad del amor tiene un alto componente de esfuerzo y voluntad de continuidad? Lo sublime, decía el sociólogo italiano Francesco Alberoni,⁴⁵ se da siempre en el estado naciente de enamoramiento, y el amor es la regeneración permanente de ese sentimiento primero. De ahí que las crisis vocacionales, igual que las amorosas, puedan considerarse oportunidades de cambio. Dice Edgar Morín, refiriéndose precisamente al amor, que, como todo lo vivo, está sometido a las leyes de la termodinámica. Cuando algo se instituye o se instala en la vida cotidiana, tiende a manifestar los signos de la desintegración, lo cual no implica su muerte, sino su regeneración.⁴⁶

Lo mismo puede ocurrir con la vocación docente. Entendida como algo vivo, no puede esperarse que permanezca inerte al paso del tiempo. Sería incluso inhumano no experimentar el

⁴⁴ J. L. ARANGUREN, op. cit.

⁴⁵ F. ALBERONI, *Enamoramiento y amor*. Barcelona: Gedisa, 2000.

⁴⁶ E. MORÍN, *Amour, poésie, sagesse*. Paris: Éditions du Seuil, 1997, p. 13-36.

cansancio o la apatía natural tras la decepción, el fracaso puntual, o las múltiples circunstancias que rodean nuestra tarea. No es fácil ser profesor o profesora en un mundo como el actual, en el que la autoridad de cualquier tipo se cuestiona y necesita ser legitimada continuamente. En este contexto, existe el riesgo de utilizar el poder que nos confieren las instituciones y el saber del que somos depositarios para ejercer la profesión defensivamente, como está ocurriendo en otros ámbitos como el de la salud, o incluso en los servicios sociales. Ante las dificultades que presenta la relación cotidiana con personas y situaciones humanas que requieren de nosotros respuestas ecuánimes, ponderadas, humildes incluso, puede caerse en esas actitudes prepotentes que todos conocemos y que sólo reflejan el miedo a ser vistos como lo que somos: seres humanos vulnerables y limitados, personal e intelectualmente. El reto radica en cómo transformar esos momentos o circunstancias críticas en posibilidades para el cambio. Y ya que hemos utilizado el símil del amor, cabe aquí decir que reformular la relación que habíamos establecido con nuestra tarea, aunque suponga un esfuerzo, puede significar una posibilidad de transformación que actúe no sólo a nuestro favor, sino en beneficio de aquéllos más directamente afectados por la acción docente: los alumnos.

302

Quiero finalizar estas reflexiones afirmándome en una convicción que no es un *a priori* sino el resultado de la propia trayectoria, pensada y contrastada no sólo con el saber teórico sino también con datos de otras experiencias igualmente ricas y significativas para quien las protagoniza.

El encuentro con la docencia puede seguir procesos muy variados en cada caso, responder a distintas motivaciones, ser incluso el resultado de distintas circunstancias y azares en los que el sujeto apenas ha intervenido de forma consciente. Nada se puede afirmar acerca de la falta de competencia e incluso de excelencia profesional de aquellos o aquellas docentes que, por diversos motivos, no sintieron la "llamada" en su justo momento, o tuvieron que adecuar sus capacidades a las posibilidades que la vida les ofrecía. No obstante, a pesar de todos los avatares y de las circunstancias más o menos propicias, ese encuentro nos revela algo que para nosotros tiene un sentido. A mi entender, sólo cuando somos capaces de imprimir en nuestro quehacer la singularidad que le es propia podremos empezar a considerarnos profesores. En ese punto ya no será tan importante haber querido o deseado siempre ser profesor o profesora como vivir la tarea con todas sus consecuencias, respondiendo no sólo a la atracción o al estímulo

que hemos descubierto en nosotros, sino también a multitud de voces que nos reclaman intelectual, emocional y vitalmente.

Poder vivir la actividad profesional como "acción" en el sentido que Hanna Arendt daba al término significa descubrir que «quien es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos».⁴⁷ Es, en definitiva, encontrar lo que aquí se ha dado en llamar "vocación", y que no necesariamente ha de ser entendido como una llegada sino más bien como un punto de partida, un camino siempre inacabado a partir del cual podemos cumplir un fin doble y simultáneo: la mejora personal y de aquellos que reciben la acción docente. Ése y no otro es el compromiso que tenemos con nosotros mismos y con la comunidad en la que estamos insertos.

Abstract

The main objective of this study is to explore the sense of vocation in the teaching profession. Beyond clichés and stereotypes on this issue, the authors look into the different dimensions of the relationship between educator and pupil, and describes the root of this relationship in terms of intense and passionate experience. Therefore, this article proposes a reflection on the teaching profession not in terms of social contract, but in terms of call or life project.

⁴⁷ H. ARENDT, *op. cit.*, p. 202.