

Vocación docente *versus* profesión docente en las organizaciones educativas

Faustino LARROSA MARTÍNEZ

Correspondencia:

Faustino Larrosa Martínez

Correo electrónico:
faustino.larrosa@ua.es

Teléfono:
636 44 11 83

Dirección postal:
Universidad de Alicante
Departamento de Psicología
Evolutiva y Didáctica
Rambla Méndez Núñez 48, 8º D
03002 Alicante

Recibido: 18 de diciembre de 2009
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

El trabajo que presentamos, circunscrito a la formación de los futuros maestros, indaga el sentido de la vocación y profesión docentes en el seno de las organizaciones educativas, en el contexto de la sociedad del conocimiento y en plena convergencia europea. Partimos del análisis de los elementos que han influido y están influyendo en la situación profesional del profesorado: la tradición, las transformaciones sociales, los avances de la investigación y las necesidades de los maestros. A continuación se estudia la evolución de la actividad docente como vocación y se examinan las notas propias de la actividad docente como profesión. Concluimos afirmando que la enseñanza es una profesión con vocación en un ambiente de pluralismo ético y moral.

PALABRAS CLAVE: *Profesión docente, Formación de profesores, Condiciones de trabajo del profesor.*

Teaching vocation versus teaching profession in educational organisations

ABSTRACT

This paper on training prospective teachers investigates the meaning of teaching vocation and teaching profession within educational organisations, in the context of the knowledge society and in the midst of European convergence. The elements that have influenced and still influence teachers' professional situations are analysed: tradition, social transformation, advances in research and teachers' current needs. Then how teaching has evolved as a vocation is studied and the nature and characteristics of teaching as a profession are examined. We conclude that teaching is a vocational profession in an environment of ethical and moral pluralism.

KEY WORDS: *Teaching profession, Teacher training, Teachers' working conditions.*

Introducción

Tradicionalmente la vocación ha estado indisolublemente unida al maestro y el enseñar se ha considerado un arte. Estas dos ideas, que gozaron de unanimidad durante mucho tiempo y que permanecen todavía en la mente de muchas personas, han evolucionado obligatoriamente con los cambios sociales. En el estudio de la vocación docente *versus* profesión se entremezclan dialécticamente elementos que han influido y están influyendo en el quehacer profesional del profesorado: la tradición, las transformaciones sociales, los avances de la investigación y las necesidades del profesorado.

El tema no podemos considerarlo menor en la formación del profesorado porque ha sido ampliamente tratado en todas las épocas. Hoy tiene un interés especial por las condiciones estructurales que actualmente afectan a la enseñanza universitaria y a la organización de los centros educativos: implantación de nuevos planes de estudio para el ejercicio de la profesión de Maestro en el Espacio Europeo de Educación Superior, la cultura profesional que se gesta al compartir obligaciones y derechos educativos con otras instancias y agentes, la evolución de las escuelas hacia organizaciones comprometidas con el aprendizaje (BOLÍVAR, 2000) y la irrupción de la sociedad del conocimiento o del aprendizaje del pensar, del aprender y de la innovación (HARGREAVES, 2003). Esta coyuntura nos obliga a reflexionar acerca del mensaje que transmitimos a los futuros docentes sobre el valor de la vocación y la profesión en el nuevo escenario de competencias profesionales, entre las que destacamos: “*Comprender la función, posibilidades y límites de la educación en la sociedad actual...*” (Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007).

Con esta investigación pretendemos:

- a) Estudiar la evolución del concepto vocación y los rasgos distintivos de la profesión docente.
- b) Conocer el sentido que tienen la vocación y la profesión en las organizaciones educativas que aprenden en el marco de la sociedad del conocimiento y la convergencia europea.

Son muchos los que subrayan la importancia de la vocación en cualquier actividad profesional, tanto por razones de un mayor rendimiento en el trabajo como para evitar fracasos personales en el desempeño. Creen que la vocación determina las personas más adecuadas para una profesión y que existe la profesión más conveniente para cada persona. Del mismo modo, para acceder a una profesión se deben poseer unas cualidades o aptitudes previas y en la elección de un trabajo hay que tener en cuenta la vocación. Sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación (GICHURE, 1995: 210).

En el caso de la enseñanza es evidente que se necesitan determinadas competencias para desempeñarla con corrección y que no todas las personas están capacitadas para ejercer estas funciones. García Garrido (1999: 436) resalta que “*no todo el mundo sirve para esta profesión, en contra de lo que tan a menudo se cree; hace falta tener el perfil personal adecuado*”. Aunque, ciertamente, tendríamos que añadir que el perfil docente demandado está al alcance de todos los que deseen dedicarse al magisterio con voluntad, conocimiento y desempeño ético. Y aunque la vocación influya en el rendimiento y satisfacción laboral, no puede deducirse que su ausencia sea la causa directa del fracaso de la escuela, porque en el sistema educativo existen otros factores más influyentes en los aprendizajes deficientes, la insatisfacción o el absentismo escolar. Además no sólo se nace con vocación, sino que hasta se puede perder cuando se idealiza desmesuradamente la docencia.

Marchesi Ullastres & Díaz Fouz (2007) analizan las opiniones de los futuros docentes de Primaria y Secundaria. En la *definición de la enseñanza*, el 43,9% considera que es una *profesión* (en primer lugar) y el 2,4% un *arte* (en segundo lugar). En dicho estudio, el 90,2% de los encuestados afirma que *para ser docente hace falta tener vocación* (los docentes en activo son el 90,7%).

Marchesi (2007: 52) presenta los resultados de una encuesta que refleja los cambios que se producen a lo largo de la vida profesional de un docente. En la opción *Quise ser maestro o profesor porque tenía vocación*, las respuestas de acuerdo o muy de acuerdo siguen la siguiente evolución según los años de experiencia: menos de 3 años =49,4%; entre 3 y 10=44,4%; entre 10 y 20=37,7%; entre 20 y 30=34,2% y más de 30 de experiencia =38,2%. Sin embargo, en esta misma encuesta es llamativo que la tendencia se invierte cuando se pregunta *Un buen profesor debe comportarse en la vida de acuerdo con los valores que enseña a los alumnos*. Las respuestas de acuerdo o muy de acuerdo contrasta con la anterior: menos de 3 años de experiencia =58,4%; entre 3 y 10=63%; entre 10 y 20=66,4%; entre 20 y 30=70,8% y más de 30=79,5%.

En el I Seminario Iberoamericano sobre el desarrollo profesional de los docentes, Leoncio Fernández (2008) presentó el estudio *La situación de los profesores noveles 2008*, referidos a Educación Infantil, Primaria, Secundaria, centros públicos y centros privados-concertados, del que

extraemos algunos datos que interesan a nuestro trabajo. El grado de acuerdo de los docentes con la afirmación *Los nuevos profesores no tienen la vocación de antes* correlaciona con la antigüedad docente. Con menos de 4 años de experiencia, están de acuerdo o muy de acuerdo el 10% del profesorado y en desacuerdo o muy en desacuerdo el 70,8%; entre 11 y 20 años el 17% está de acuerdo y el 50,4% en desacuerdo, y con más de 30 años de experiencia el 28,5% de los docentes está de acuerdo y el 33% en desacuerdo. En relación con el *grado de satisfacción actual de los docentes con respecto al inicio de su trabajo*, los datos totales nos informan que están igual de satisfecho el 27,7 %; mucho o algo menos satisfechos el 31,3%, y algo o mucho más satisfechos el 40,1%. El *grado de satisfacción según los años de experiencia* es el siguiente: con menos de 4 años están algo o mucho más satisfechos el 50,1% de los docentes; entre 11 y 20 años el 38,7%, y los que tienen más de 30 años de experiencia sólo el 24,7% están algo o mucho más satisfechos. Sin embargo, cuando se pregunta *Perdí la ilusión con la que llegué a la enseñanza* sólo el 7,5% está de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que el 84% están en desacuerdo o muy en desacuerdo (FERNÁNDEZ, 2008).

Un estudio sobre los profesores de EGB, FP y BUP en 1992, promovido y financiado por el Gobierno de Aragón, determina que dos de cada tres profesores se dedican a la docencia porque era la profesión que les gustaba, pero sólo el 55,4% de los profesores de EGB con amplia experiencia volverían a elegir esta actividad. El 28% en EGB iniciaron su profesión ilusionados, pero pasado un tiempo mostraron un cierto desencanto. Este desencanto es mayor en los centro públicos que en los privados (PALACIÁN & BLANCO, 1993: 41–48).

Por los argumentos expuestos, no son pocos los que se han cuestionado que la vocación sea un requisito indispensable para ser un buen profesor, y entre ellos se da una gran diversidad al encarar el quehacer educativo. Para unos es vocación, ayuda, asistencia; para otros trabajo remunerado, una profesión más; y para todos hacer bien el trabajo como aspiración global compatibilizando las opciones. En opinión de Cobo Suero (2001: 128) cabe establecer diferencias entre el docente profesional y el docente vocacional en el modo de sentirse realizados. El primero se satisface con el deber cumplido, cuando consigue los fines de la actividad profesional, mientras que el segundo añadirá a lo anterior la satisfacción de haberse realizado profesionalmente.

Sin pretender ensombrecer el mérito que supone ser un profesional vocacional, si diremos que este atributo ha perdido fuerza con el paso del tiempo por diversas razones que podríamos sintetizar como: el uso controvertido, cuando no oportunista, que se ha hecho y la propia evolución social que ha transformado las escuelas en organizaciones abiertas. En efecto, hemos pasado de un paisaje escolar sembrado de escuelas unitarias a principios de los años sesenta (el sesenta por ciento de los centros escolares eran escuelas unitarias dirigidas por un maestro o maestra) a la complejidad de los centros en el momento actual, y de una ética individual a la ética del *buen hacer* en la organización, donde se adquiere una nueva cultura profesional. Estos sucesos, junto a la reestructuración del mundo laboral, han cambiado conceptos profesionales como la vocación, que inevitablemente deja de tener la eficacia que se le atribuía en la formación del alumnado. Ahora los docentes comparten obligaciones con otras instancias y agentes que adquieren nuevas responsabilidades y competencias en los resultados finales. Díez Hochleitner (1998: 9) considera que, en el futuro, la tarea docente se transformará en una tarea de toda la sociedad.

La vocación en la actividad docente

La enseñanza escolar, dirigida inicialmente a la educación de las minorías selectas que en el futuro tendrían responsabilidades de gobierno, siempre ha estado mediatizada por cuestiones religiosas, políticas, sociales, ideológicas y económicas. En un momento en el que existía consenso en lo que era una buena educación, los fines y las propias funciones del profesorado determinaron la necesidad de disponer de docentes con una vocación ligada a la religión católica y controlada por eclesiásticos. En ocasiones, la vocación se unía a la eficacia y a un tipo de vida ejemplar de moralidad irreprochable. Enseñar a los demás es una obra de misericordia y no se entendía que alguien se dedicara a la enseñanza sin sentir la necesidad de ayudar a otros. La vocación como *llamada* tiene en esta época un sentido de servicio a los demás, de dedicación espiritual y alude a un tipo de docente sumiso, adaptativo y desinteresado por los bienes materiales. En este sentido son elocuentes las palabras de Gil de Zárate (1855: 307):

El carácter del maestro de escuela debe ser tan santo como el del mismo cura párroco. Si éste da el pasto espiritual, sólo es después que aquel ha formado el corazón y el entendimiento de la humilde criatura que se pone a sus pies para recibirlo. El primer sacerdote para el niño es el maestro: no es la iglesia, sino la

escuela, donde se le enseña a conocer a Dios, donde se le instruye en los misterios y preceptos de la religión, y donde aprende las oraciones que va después a repetir en el templo.

Esta idea permaneció en los regeneracionistas españoles de finales de siglo XIX. Francisco Giner de los Ríos, uno de los fundadores de la Institución Libre de Enseñanza, consideraba que la Escuela Normal y el Seminario eran las dos grandes instituciones fundamentales de nuestra educación y equiparaba el maestro con el sacerdocio, *las dos más grandes energías educadoras de la vida presente* (GINER DE LOS RÍOS 1887: 19):

El maestro como el sacerdocio –con el que tantos puntos de contacto tiene, sobre todo en los pueblos modernos, donde a veces comparte con él, a veces casi por completo ha absorbido el ministerio de la enseñanza pública– exige en primer término hombres bien equilibrados, de temperamento ideal, de amor a todas las cosas grandes, de inteligencia desarrollada, de gustos sencillos y nobles, de costumbres puras, sanos de espíritu y de cuerpo, y dignos en pensamiento, palabra, obra y hasta maneras, de servir a la sagrada causa cuya prosecución se les confía.

Aunque el carácter religioso del maestro se mantuvo en la mayoría de los docentes durante muchos años, Altamira (1923: 69–80), desde una óptica más laica que convive con la apostólica, consideraba que la docencia era la profesión que más vocación necesitaba, pero una vocación asistida por la satisfacción que produce la actividad. Significaba tener fe en el esfuerzo para comunicar al alumno el entusiasmo necesario para rendir en su trabajo, moralidad para cumplir con la función profesional, saber cumplir con los deberes y actuar según los derechos que le corresponda. A continuación añadía que, a veces, las faltas de los individuos no eran responsables ellos mismos, porque el decaimiento o la pérdida de la vocación nacía en ocasiones de las carencias del medio, de una cooperación insuficiente o de la falta de motivación para desarrollar sus facultades personales.

El concepto vocación iba evolucionando y adquiriendo significados nuevos en los distintos momentos históricos de la educación y en la legislación pedagógica. Tras el breve paréntesis de la II República vendría la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, en la que al maestro le correspondía *Estimar su vocación como un servicio debido a Dios y a la Patria* (art. 56. Tercero). La Ley de 1964, que reformaba la enseñanza primaria, consideraba que el Maestro “*Ha de ser persona de vocación clara, de ejemplar conducta moral y social y ha de poseer la preparación profesional competente y el título que le acredite igualmente para el ejercicio de su profesión*” (art. 56). En el actual periodo democrático, con una interpretación diametralmente opuesta al carácter tradicional estudiado y en consonancia con Altamira, se sigue insistiendo en la necesidad de vocación. Las mismas leyes educativas en vigor parecen declinarse por un profesorado vocacional (LARROSA & JIMÉNEZ, 2006) y las conclusiones del Seminario *La LOE y sus docentes: derechos y deberes* (2006) insisten en la necesidad de que los docentes “*han de ser educadores con vocación personal y profesional*”

Sin embargo, en el ámbito y dominio de los propios docentes nunca ha existido oposición entre vocación y profesión: las exigencias de una mayor vocación siempre han procedido de las instituciones. El poder dominante ha sido el más interesado en fomentar la vocación como instrumento para controlar al que enseñaba, lo que enseñaba y cómo lo enseñaba, y para suplir carencias materiales y formales necesarias para el desempeño profesional. Este componente vocacional ha colmado, por lo tanto, las exigencias oficiales; pero la necesidad de una competente preparación profesional, junto a unas mejores condiciones para el desarrollo adecuado de su trabajo, nunca se han separado de la vocación y han dimanado en todos los tiempos de los mismos que practicaban el noble arte de enseñar. La divergencia entre los administradores que planifican las tareas educativas y el profesorado encargado de llevarlas al aula ha sido evidente a lo largo de la historia social de la educación.

Desde el punto de vista de las transformaciones sociales, el cambio operado en el concepto de vocación se evidencia en el incremento de las exigencias de la familia y de la sociedad con el profesorado, demandando nuevas funciones y una mayor calidad en los procesos de enseñanza–aprendizaje. Incluso en ocasiones se exige al profesorado que resuelva problemas para los que no tiene solución porque le faltan medios, no está suficientemente preparado o en realidad son competencias de otras instituciones. En el caso de algunos padres, pretenden pasar de la participación en la gestión de los centros a la intervención en aspectos curriculares, que son privativos de los profesionales docentes. Esta situación conflictiva se agrava porque en esta fase de renovación profunda no ha habido consenso entre los dirigentes políticos en lo que debe ser una buena educación, produciendo desorientación en el profesorado y en la misma sociedad. En consecuencia, no se puede utilizar la vocación para solicitar

servicios que no corresponden al profesorado, declinar determinadas responsabilidades en los docentes ni acusarlos de falta de vocación si no se consiguen los fines perseguidos.

Los nuevos escenarios reclaman resituar la función docente con diferentes formas, responsabilidades, consideraciones y una puesta a punto de los componentes de la comunidad educativa a través de los instrumentos organizativos que el sistema educativo ofrece (proyecto educativo de centro, programación general anual, proyectos curriculares, programa de convivencia) y otros inéditos que faciliten la tarea. Estos cambios también exigen del profesorado nuevas competencias que le permitan abordar la multiplicidad de situaciones no previsibles que diariamente se le presentan en el desarrollo de sus funciones y la toma de decisiones con autonomía. *“Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional”* (MARCELO GARCÍA, 2006: 20). En cualquier caso, se comprueba que la vocación no supe la preparación profesional que hoy necesitan los docentes, lo que plantearía el falso dilema de qué es más importante: la vocación o la formación.

Los avances de determinadas investigaciones educativas proponen líneas de actuación docente que no tienen aplicación práctica en el contexto de nuestros centros educativos, porque el desarrollo de la investigación no va paralelo a la formación del profesorado, la dotación de los centros, la organización del alumnado ni al desarrollo tecnológico que necesitarían (enseñanza individualizada, promoción y recuperación automáticas, grupos heterogéneos...). Cuando las teorías resultantes de estos avances son plasmadas en boletines oficiales, a modo de pedagogía legal sin experimentar, propician fines educativos que generan nuevas necesidades en el profesorado. Las reformas educativas, que pretenden recoger las aspiraciones de la sociedad, demandan nuevos fines, metodologías avanzadas, actualización en los nuevos conocimientos y herramientas que obligan a un reciclaje permanente para adaptarse a las nuevas exigencias, trastocando el equilibrio docente. Como consecuencia de los requerimientos que no tienen la adecuada respuesta resolutoria por parte del profesorado, el trabajo se transforma en fuente de conflictividad continua que incrementa el desprestigio docente ante la sociedad. Para superar esta incidencia no es suficiente con la vocación, porque además hace falta formación en estrategias de afrontamiento y control de situaciones estresantes.

Por otro lado, las propuestas de las incesantes reformas educativas, especialmente desde la Ley General de Educación de 1970, han exigido del profesorado adaptaciones continuas para cumplir con sus principios o para adaptarlos al contexto donde desarrolla su trabajo, creando un panorama de confusión o de divorcio entre lo exigible y lo otorgable. Sin embargo, debemos resaltar que este conglomerado de desaciertos siempre ha sido censurado en primer lugar por los propios docentes, que han sido los primeros en detectar las dificultades del sistema y conocer la solución a los problemas escolares, aunque su opinión rara vez ha sido escuchada.

La actividad docente como profesión

En lo que se refiere a la actividad docente como profesión diremos que hay quien pone en duda que lo sea, en todo caso sólo tendría la consideración de semiprofesión (BOURDONCLE, 1991). De hecho, los docentes no pudieron adscribirse ni a los gremios ni a las profesiones liberales, aunque sí participaran de aspectos de ambas organizaciones pertenecientes ya a tiempos pasados. El orden gremial desapareció hace años y las mismas profesiones liberales han visto reducido el ejercicio individual en beneficio de las organizaciones (COBO SUERO, 2001: 23). La propia evolución de la sociedad ha hecho coincidir, con grandes matices, el ejercicio profesional de los docentes y el de los liberales en el marco de las organizaciones institucionales y empresariales. Con el desarrollo de la sociedad el ejercicio liberal de la profesión se reduce y se amplía la profesión docente, que participa más en la producción de bienes y servicios. Esta integración o acercamiento diferenciado es mayor en la sociedad del conocimiento, donde las organizaciones cobran un mayor protagonismo.

Podemos afirmar que la enseñanza como profesión es relativamente reciente, porque una profesión se acredita por la población que atiende y la educación escolarizada no se generalizó ostensiblemente hasta bien entrado el siglo XIX. La vocación como componente indiscutible hasta no hace muchos años ha dado paso a otro concepto más actualizado como el de profesional o profesión. Pero este cambio viene forzado porque la insistencia en la vocación no resolvía los problemas de la enseñanza, ya que olvidaba las necesidades materiales y formativas que tenía el profesorado. Hoy nadie duda que el enseñar es una profesión, aunque el peso de la tradición sigue estando presente. Incluso desde otros contextos foráneos nos alertan de los peligros de desprofesionalización docente por la extendida aplicación de modelos empresariales regulados con normas minuciosas que representan la

antítesis de una profesionalidad auténtica. La mercantilización de la educación y la creciente regulación administrativa contribuyen a la desprofesionalización docente (HARGREAVES, 1998: 183). Ahora bien, ¿la profesión de enseñar es una profesión asimilable al resto de profesiones? Podríamos contestar que es una profesión asimilable a las profesiones que tienen los padres del alumnado, pero que difiere en elementos fundamentales como la materia que trabaja, los roles asumidos, los contextos donde se desarrolla, los fines que persigue y los medios empleados.

A Gervilla Castillo (1998: 84) le parece lógico y justificado que se sustituya el término vocación por el de profesión, pero se pregunta si este cambio obedece a criterios educativos y es beneficioso para la educación, y explica las razones del cambio de vocación a profesión:

1. La tendencia de la sociedad hacia la profesionalización frente a la vocación.
2. Las infravaloradas connotaciones religiosas de la vocación.
3. La consideración de la vocación como algo arcaico en una sociedad tecnológicamente avanzada.
4. La mayor valoración de la necesidad económica de la profesión frente al altruismo y desinterés económico de la vocación.
5. La defensa de los intereses laborales y profesionales que se oponen a una vocación asociada generalmente a la espiritualidad y servicio incondicional.

Para Martínez Bonafé (1995: 27) la docencia es un trabajo, lo que significa la asimilación a otras actividades profesionales con sus condiciones laborales y de producción, así como la separación de la actividad vocacional de tipo asistencial. Se trata de una actividad profesional realizada a cambio de un salario, de acuerdo con unas condiciones laborales aceptadas o un contrato con el empresario, sea público o privado, para la consecución de unos fines, como en cualquier proceso laboral. La diferencia con otras profesiones es que aquí trabajamos con personas, por lo que se espera para la consecución de los fines o producción (trabajo productivo) una mayor coordinación entre todos los responsables de conseguir el fin, o producto final, que es la buena educación o formación del alumnado dentro del sistema productivo. Pero, además, el desarrollo de la actuación docente está muy condicionado por la normativa del empresario que decide previamente cómo debe realizarse el trabajo: a veces se le forma independientemente de las condiciones, se le señala los fines y se le dice cómo debe realizar su trabajo. Una nota añadida de que es un trabajo más que una vocación. Si entendemos el trabajo como el esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza, no cabe duda que la docencia es una profesión.

En esta línea, Rivas Flores (2000: 145) apunta que *“entender la actividad del docente como trabajo nos remite a las condiciones laborales y de producción en que tiene lugar y se aleja, por tanto, de la tradicional comprensión de la actividad docente como un servicio, una actitud de entrega...”*. Hablar de trabajo es hablar de los procesos sociales que intervienen en la actividad laboral, un intercambio entre una actividad que desempeña una persona cualificada y un salario con las condiciones que exige el que contrata. Pero comportarse como profesional docente en la sociedad del conocimiento supone también mantener un compromiso permanente con el aprendizaje. Igualmente, en el siglo XXI, la participación en el propio desarrollo durante la carrera profesional es un requisito básico para reconocer a una persona como profesional (DAY, 2005: 252).

Otro punto de vista interesante es el que nos presenta Cortina. Para esta autora, las morales que sólo se han preocupado del altruismo olvidándose de las necesidades de autoestima que tienen las personas han procedido en contra de la naturaleza de las personas. Incluso afirma que sin autoestima es imposible estimar al otro (CORTINA ORTS, 1993: 179). Ciertamente, la educación tiene mucho que ver con la facilitación de autoestima. Pere Darder (2009: 194) considera que *“cuando más se consolida la autoestima, más capaz soy de acercarme y acoger al otro”*.

Finalizamos este epígrafe declarando que un profesional docente contrae la responsabilidad de adquirir unas competencias profesionales que le preparen para desarrollar su tarea con calidad, conociendo sus deberes y derechos. Quizá en su origen la enseñanza no fue una verdadera profesión, pero actualmente mantiene todas las notas propias de las profesiones (CARR & KEMMIS, 1988; ALTAREJOS, 1998; GERVILLA, 1998; COBO, 2001):

- a) Requiere una formación específica que habilita para la práctica legal de la profesión autorizada por la autoridad académica competente, que evita el intrusismo profesional y que permite acceder al libre mercado de contratación.

- b) La existencia de una normativa que regula las funciones y la actuación del profesorado para un eficaz desempeño de las actividades profesionales, un código ético que obliga al profesional y a sus clientes y un control sobre la realización profesional para mantener la calidad del servicio.
- c) La cultura profesional forma parte de un saber sobre la profesión: entender su práctica, conocer los elementos éticos y el código deontológico con la finalidad de proteger la buena imagen de la profesión, no perder credibilidad al ejercer sus funciones, preservar a sus profesionales ante la sociedad y protegerla del intrusismo o presiones de los demás. En este sentido destacaremos la autonomía para actuar sin el control directo de los no profesionales.
- d) Comporta un beneficio social porque toda la sociedad puede beneficiarse directa o indirectamente del ejercicio profesional.
- e) El ejercicio de la profesión permite el sustento y el desarrollo pleno de su vida individual, familiar y social.

Conclusiones

Terminaremos concluyendo que la actividad docente es una profesión con vocación, una profesión de valores como afirma Esteve (2009: 26). Hay que señalar que la enseñanza y el aprendizaje cobran otra dimensión profesional en las organizaciones y en la sociedad del conocimiento. Aunque con frecuencia se hayan intercambiado los términos y prevalezca la profesionalidad, en ésta se incluye el vocacionalismo o compromiso personal para actuar como profesional, conociendo las exigencias de la tarea, sus conocimientos específicos, actuando éticamente y con la capacitación adquirida a través de la práctica, que va unida al porqué y al cómo. La asistencia a los demás y la preparación profesional del docente no son excluyentes, sino equilibradamente necesarias donde no es suficiente con el querer. Si antes la vocación necesitaba de la profesionalidad, ahora la profesionalidad precisa vocación. La idea general es que para la enseñanza se requiere una cierta vocación, pero reconvertida y actualizada a los parámetros que corresponde a un ambiente de pluralismo ético y moral. Las condiciones del ejercicio profesional docente para obtener plena satisfacción serían:

- a) Vocación (inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás).
- b) Competencia (formación profesional científica y técnica adecuada que le haga competente en todo momento en el ejercicio de la profesión).
- c) Actitud (de apertura, servicio a la comunidad y trabajo en equipos flexibles).
- d) Dedicación (suficiente a la profesión procurando tener cualificados sus saberes).
- e) Conocimiento de los deberes y derechos éticos (que puede asumir como compromiso moral y exigir a los demás).

Referencias bibliográficas

- ALTAMIRA CREVEA, R. (1923). *Ideario pedagógico*. Madrid: Reus.
- ALTAREJOS, F. (1998). "La docencia como profesión asistencial". En F. ALTAREJOS, J. A. IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. JORDÁN & G. JOVER, *Ética docente*. Barcelona: Ariel, 21-50.
- BOLIVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid : La Muralla.
- BOURDONCLE, R. (1991). "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines". *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-91.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CÁTEDRA UNESCO DE GESTIÓN Y POLÍTICA UNIVERSITARIA (2006). *Seminario la LOE y sus docentes: derechos y deberes*. <[http://209.85.229.132/search?q=cache:0kIT9n-MHwQJ:gestion.universia.es/noticia.jsp%3FidNoticia%3D3119%26title%3DCONCLUSIONES-SEMINARIO-%27LA-LOE-SUS-](http://209.85.229.132/search?q=cache:0kIT9n-MHwQJ:gestion.universia.es/noticia.jsp%3FidNoticia%3D3119%26title%3DCONCLUSIONES-SEMINARIO-%27LA-LOE-SUS)

- DOCENTES-DERECOS-DEBERES%27%26idSeccion%3D6+Seminario+la+LOE+y+sus+docente s:+derechos+y+deberes&cd=6&hl=es&ct=clnk&gl=es> [Fecha de consulta: 8/octubre/ 2008].
- COBO SUERO, J. M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Huerga y Fierro.
- CORTINA ORTOS, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- DARDER, P. (2009). “La función indispensable de las emociones en la formación personal y en la educación”. En M. DE PUELLES BENÍTEZ (Coord.), *Profesión y vocación docente: presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva, 187–199.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1999). “Documento básico de trabajo”. En VV. AA., *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, 9–26.
- ESTEVE, J. M. (2009). “La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial”. *Revista de Educación*, 350, 15–29.
- ESTEVE, J. M. (2004). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ESPAÑA, *ORDEN ECI/3854/2007*, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE de 29 de diciembre).
- ESPAÑA, *ORDEN ECI/3857/2007*, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE de 29 de diciembre).
- FERNÁNDEZ, L. (2008). “La situación de los profesores noveles”. *I Seminario Iberoamericano sobre el desarrollo profesional de los docentes*. <[HTTP://WWW.FUNDACION-SM.COM/VER_GALERIA_ENLACES.ASPX?&ID=15839](http://www.fundacion-sm.com/ver_galeria_enlaces.aspx?id=15839)>. [Fecha de consulta: 2/septiembre/2009].
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1999). “El profesor del siglo XXI”. *Bordón*, 51 (4), 435–447.
- GERVILLA CASTILLO, E. (1998). “Educar hoy: profesión contra vocación”. *Bordón*, 50 (1), 83–90.
- GICHURE, C. W. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- GIL DE ZÁRATE, A. (1855). *De la instrucción pública en España*. Madrid: Imprenta del colegio de sordomudos.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1887). “Notas pedagógicas”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 239, 18–20.
- HARGREAVES, A. (1998). “Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna”. En VV. AA., *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, 181–188.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- LARROSA MARTÍNEZ, F. & JIMÉNEZ ALEGRE, M. D. (eds.) (2006). *Análisis de la profesión docente*. Alicante: CAM.
- MARCHESI ULLASTRES, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI ULLASTRES, A. & DÍAZ FOUZ, T. (2007). “Las emociones y los valores del profesorado”. *Cuadernos Fundación SM*, 5. <http://www.fundacion-sm.com/ver_noticia.aspx?id=10377>. [Fecha de consulta: 2/septiembre/2009].
- MARCELO GARCÍA, C. (2006). “Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida”. En F. LARROSA MARTÍNEZ & M. D. JIMÉNEZ ALEGRE (eds.), *Análisis de la profesión docente*. Alicante: CAM, 15–43.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995). “El profesorado en el tercer milenio”. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 23–28.

PALACIÁN GIL, E. & BLANCO LORENTE, F. (1993). *Profesión docente, reforma y transferencias: Visión del profesorado*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

RIVAS FLORES, J. I. (2000). “El trabajo de los docentes”. En J. I. RIVAS FLORES (coord.), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe, 139–153.