



Universidad Torcuato Di Tella

# **Maestría en Administración de la Educación**

## **Tesis**

### **“Docencia y vocación: un estudio exploratorio en el Nivel Medio de la CABA”**

**Tesista:** Lic. Pablo Velázquez

**Directora:** Dra. Andrea Alliaud

Mayo de 2017



Universidad Torcuato Di Tella

*A Julia,  
quien durante mucho tiempo siguió, sintió, preguntó y me estimuló  
para que esta tesis llegara a su fin*



*Agradezco especialmente a mi Directora de Tesis, Dra. Andrea Alliaud, quien desde un primer momento como docente, me transmitió y contagió la pasión por la enseñanza y por el conocimiento y luego confió en mí para llevar adelante un proyecto de tesis con una temática compleja y en ocasiones relegada. Sus sugerencias fueron guía fundamental en esta investigación y una muestra de que se puede hacer crecer a los alumnos trabajando codo a codo con ellos. Gracias de corazón, Andrea, por ser artesana de mi formación.*

*Gracias a Gustavo Mórtola, colega y compañero, quien con el criterio que le da su saber y su gusto por lo que hace leyó (devoró) cada uno de los avances que le presenté, los criticó, los elogió y me tuvo y tiene paciencia en una labor en la que él es un experto.*

*Un agradecimiento retrospectivo a Catalina Wainerman, profesora de mis primeros intentos de investigación hace ya mucho tiempo, quien me enseñó que a las “temáticas vaporosas” hay que buscar con qué bajarlas a tierra firme.*

*Agradezco a la lic. Andrea Mandurino, colega y amiga, lectora de mi primer avance de tesis y gran estimuladora y colaboradora de los inicios de este trabajo.*

*Gracias enormes a los profesores que dedicaron un buen rato a compartir un café y sus experiencias de vida conmigo, algo que además de ser la materia prima de esta tesis es invaluable por tratarse de compartir algo muy propio y privado: las vivencias personales.*

*Un especial agradecimiento al P. Miguel Angel Herrero y al P. Miguel Angel Guerrero, jefes, amigos y consejeros, quienes apostaron a mi formación (y algo más).*

*Finalmente gracias a mi entorno cercano, que de una forma u otra posibilitó o vivió de cerca el tiempo (mucho) que me llevó esta investigación: mis padres, Julia, Cristian, Adrián.*

*Gracias a todos por estar ahí.*



## *Resumen*

*La vocación docente ha sido una temática poco considerada en las investigaciones de los últimos treinta años. Intentamos en este trabajo, reconstruir las consideraciones académicas de este concepto, superando el mito sarmientino de la vocación docente y adentrándonos en una reconceptualización de la misma como un elemento constitutivo de la identidad docente, que tiene como eje la realización personal y profesional del docente en una labor que implica siempre un otro, el alumno, como objeto último de su accionar.*

*Para dar cuenta de este proceso recogimos historias de vida de profesores de Nivel Medio de la CABA y estructuramos sus testimonios tomando como parámetro un modelo de Ciclos de vida docente. En ese camino indagamos cuestiones vinculadas a la elección de la carrera, los inicios en la docencia, las vivencias cotidianas como profesores, los momentos de crisis laborales, la permanencia en la labor docente y las emociones vinculadas con la carrera de un profesor.*

*Como corolario del cruzamiento de testimonios, ciclos de vida y la concepción de vocación propuesta, realizamos algunos aportes que podrían contribuir a la gestión directiva en las instituciones de Nivel Medio.*

## *Palabras Clave:*

*Vocación - Identidad docente - Profesionalismo - Etapas laborales*



## INDICE

INTRODUCCIÓN	p. 5
CAP 1. REDEFINIENDO EL CONCEPTO DE VOCACIÓN DOCENTE.....	p. 9
Profesionalización docente vs. Vocación docente.....	p. 9
Compromiso y oficio. Hacia una redefinición de la vocación docente.....	p. 12
La vocación docente: el estado del arte.....	p. 14
Una propuesta de conceptualización de la vocación en la docencia.....	p. 22
CAP 2. LA VOCACIÓN A LO LARGO DE LA CARRERA DOCENTE.....	p. 25
Los Ciclos de vida del profesorado.....	p. 25
La vocación como un proceso que se construye.....	p. 32
La vocación como parte de la identidad docente.....	p. 34
CAP 3. CUESTIONES METODOLÓGICAS.....	p. 37
Estrategia de investigación.....	p. 37
Las voces de los docentes.....	p. 40
Supuestos de los que se parte.....	p. 43
CAP 4. EL ANÁLISIS.....	p. 44
1. La concepción de la vocación para los docentes.....	p. 44
2. La elección de la carrera.....	p. 52
3. Vocación y disciplina académica.....	p. 59
4. Vocación y gratificación docente.....	p. 62
5. La crisis vocacional.....	p. 66
CONCLUSIONES.....	p. 78
1. La vocación y la construcción de la conciencia vocacional.....	p. 79
2. La vocación y el malestar docente.....	p. 81
3. La vocación y lo disciplinar.....	p. 82
4. La vocación y la continuidad laboral.....	p. 83
Algunos aportes para la gestión directiva.....	p. 84
BIBLIOGRAFÍA.....	p. 89



## INTRODUCCIÓN

La docencia atraviesa desde hace años un proceso de desprestigio laboral que la aleja de la valoración social que supo tener durante buena parte del siglo pasado. Una suerte de crisis de confianza y la sospecha de “falta de profesionalismo” sobrevuelan la labor docente (Marchesi, 2008). Cuestiones que antes eran vivenciadas como meros incidentes en la vida escolar hoy se sobredimensionan y se interpretan como un derrumbe no sólo de la labor docente sino también de la propia lógica y sentido de la institución escolar (Dubet, 2002).

En este marco, desde los ´90 han proliferado estudios vinculados con el malestar docente, con la profesionalización del rol y comenzó a instalarse, entre algunos investigadores especialmente, la idea de que la visión docente desde un modelo vocacional debía virar hacia un modelo profesional, aludiendo a que el primero se vinculaba fuertemente a los mandatos de fines del siglo XIX - relacionados con la sacralización del rol docente- y a los contratiempos de una marcada polisemia del término “vocación”, que no ameritaría un acercamiento formal al estudio de la realidad del docente.

Significativamente, los profesores nunca dejaron de utilizar la palabra vocación para referirse a su labor y en general no le asignan la significación negativa que parte de los especialistas le han otorgado: entre los profesores, más allá de la conceptualización que ellos mismos otorguen al término, se sigue anteponiendo la vocación al concepto de profesionalización, al que ven como parte necesaria de su labor pero no como el que los define como docentes.

Las voces de algunos especialistas en el tema (Alliaud, 2011 Tenti Fanfani, 2008, Mórtoła, 2016) destacan que, luego de años de descartar la vocación como un tema a ser considerado parte fundamental de la identidad de un docente, la academia está, de alguna forma, en deuda con este concepto. En las biografías docentes (Alliaud y Suarez, 2011) surgen



aspectos vinculados con elementos que van más allá de lo profesional, de lo técnico, del conocimiento, cuestiones que se relacionan con el gusto y compromiso de un docente con su carrera.

En este sentido, uno de los propósitos de esta investigación es retomar la cuestión de la “vocación docente” y resignificarla: qué implica la vocación, qué es, cuáles sus diversas acepciones, de qué manera lo vocacional se ha instalado en el profesor, en el sentido común de la gente, en los especialistas de la educación y qué ha generado y genera en ellos. En función de este recorrido, proponemos reflexionar sobre el término “vocación” como un elemento potente para la construcción de la identidad docente y como un reflejo de la satisfacción del profesor con su labor.

En este trabajo nos adentraremos también en explorar los motivos por los que un profesor decide continuar con su trabajo en el aula a lo largo del devenir de su carrera. Iremos más allá de una mera cuestión de “orientación vocacional” para profundizar en aspectos vinculados a algunos “por qué” de la presencia de un profesor en la carrera docente. Indagaremos por qué eligió en su momento seguir una carrera docente y por qué, luego de un cierto tiempo en la misma, vuelve a elegirla. Huberman (1998) y Bolívar (1999) realizaron investigaciones relacionadas con las etapas que un docente transita a lo largo de su profesión. El primero habla de “secuencias modales en la docencia” que van desde lo que llama *el ingreso* hasta la *indiferencia por su carrera*, y Bolívar de los “ciclos de vida del profesorado”, dentro de los cuáles distingue tres grandes fases: de *inicio*, de *estabilización* y de *resolución*. En ambas tipologías, el profesorado atravesaría por diversas situaciones personales y profesionales que podrían dirimir su continuidad o no en la docencia, o la manera en la cual afrontan su labor en el aula. Y en ambos casos se menciona al inicio de la carrera, un período posterior aproximado de 20 años, que es el que marca una suerte de quiebre en el cual el profesorado cuestiona su labor y reorienta o no su trabajo en la docencia y finalmente el momento cercano a la jubilación.



Si como se afirma habitualmente el “malestar docente” está tan extendido, las condiciones laborales no son las adecuadas y el sistema escolar en general pareciera estar en crisis, ¿por qué un profesor decide seguir apostando por su trabajo?, ¿cómo se transforma o no el sentido de la vocación, si es que es pertinente hablar de vocación?, ¿qué sentido adquiere para él el compromiso con su profesión?, ¿Cuáles son las motivaciones que vuelcan a un docente a su labor, cuál el papel de la pasión en la enseñanza, cuáles las implicancias éticas de la identidad docente?.

En este recorrido por la vocación, nos proponemos comprender los porqué de las decisiones que llevan a una persona a elegir la carrera docente, analizar los motivos que la llevan a permanecer en ella, descubrir a través de los relatos cuáles son los componentes que los profesores priorizan en su tarea cotidiana y logran (o no) sobreponer a los que conforman el ya mencionado “malestar docente”. Esto podría contribuir no sólo a que los directivos de las escuelas encuentren otra perspectiva desde la cual entender algunas de las acciones laborales de los profesores y encontrar estrategias de trabajo que estimulen el trabajo cotidiano con los alumnos, sino también a la reflexión en torno de políticas educativas que tengan como meta la mejora en el reclutamiento docente, en su formación y en las condiciones laborales de los mismos. En un momento histórico en que la calidad junto a la equidad son dos de las grandes metas dentro del ámbito educativo<sup>1</sup>, no es menor indagar en las maneras en las que la forma de afrontar la profesión (más allá de lo didáctico), puede generar mejores prácticas educativas. De esta manera, consideramos que la exploración de un terreno que no ha sido lo suficientemente indagado, podría contribuir a la mejora de la gestión directiva en las instituciones de Nivel Medio.

Como base de nuestra investigación nos proponemos explorar en el discurso de profesores de colegios de Nivel Medio de la CABA, elementos y

---

<sup>1</sup> Basta con leer los numerosos documentos producidos por organismos nacionales e internacionales, desde la Nueva Escuela Secundaria de la CABA hasta las Metas 2021 de la OEI, por ejemplo.



concepciones vinculados con la vocación docente que los motivan a elegir su carrera y a continuar enseñando a lo largo de los años.

A través de estos testimonios, pretendemos indagar cuáles son las concepciones instaladas en el profesor en relación con la tarea de enseñar, con el aprendizaje de los alumnos y con la función social de su oficio, identificar concepciones y posicionamientos del profesor que lo alejan del llamado “malestar docente”, lo gratifican y lo hacen sentir reconocido profesionalmente y explorar las relaciones existentes entre las diferentes concepciones de vocación docente y la permanencia en la profesión.

En el primer capítulo realizaremos un análisis de cuestiones teóricas respecto de la vocación, la profesionalización, el significado del compromiso, del oficio.

En el segundo capítulo nos referiremos a los ciclos de vida del profesorado y a las transformaciones que experimenta “lo vocacional” a medida que el docente avanza en su trabajo en el campo.

En el tercer capítulo se hará referencia a las características de la estrategia metodológica por la que optamos para realizar esta investigación

El cuarto capítulo está compuesto de un análisis de los testimonios de los docentes a la luz del marco teórico expuesto al comenzar este trabajo, nos proponemos poner en relación los relatos docentes y la teoría en ida y vuelta permanente.

Finalmente se describirán algunos hallazgos de la investigación que consideramos significativos y se esbozarán algunas líneas de trabajo en el marco de la gestión escolar.



## **CAPÍTULO 1: REDEFINIENDO EL CONCEPTO DE VOCACIÓN DOCENTE**

Se afirma con frecuencia que la profesionalización docente es necesaria para lograr una educación de calidad: el conocimiento técnico es fundamental para un trabajo que apunte a optimizarse permanentemente. Pero debe profundizarse el estudio de otros elementos que pueden dar sostén a esta profesionalización, como por ejemplo las cuestiones vocacionales, vinculadas con la satisfacción y la realización personal por hacer lo que se ha elegido. El conocimiento técnico en la docencia pierde eficacia si no está cimentado en la vocación por la carrera elegida. Es necesaria la profesionalización pero tal vez debería apoyarse en el compromiso y la vocación docente. Veamos entonces con mayor profundidad esta relación entre profesión y vocación.

### **Profesionalización docente vs Vocación docente**

Hemos titulado este apartado con lo que consideramos una falsa antinomia: si bien ambas partes de la misma hacen referencia a aspectos diferentes dentro de la identidad docente, en absoluto son opuestas. Pero de alguna manera evidencian las diferencias que han existido y existen aún en educación respecto de algunos rasgos de la docencia que se considera hacen a esa identidad.

En la Argentina del siglo XXI, durante décadas, la tarea del profesor fue una “misión”. Se esperaba que el docente asumiera al papel de salvador de las masas de su ignorancia, con un contenido de moralidad no religioso pero igualmente sacralizado en cuanto a convertidores laicos de almas. Un profesor para el que lo que debía ser importante era el dominar su materia, más allá de otras cuestiones pedagógicas. Y por supuesto que esta tarea vocacional conllevaba una serie de supuestos básicos: era algo no elegido



racionalmente, suponía consagración, abnegación, entrega y sacrificio. Fueron las épocas del docente considerado “el buen maestro” en un primer momento y el “docente enseñante” después (Davini, 1995)

Ya ha sido estudiado ampliamente este tema y la necesidad de analizar las consecuencias que esta concepción del profesorado y de la vocación ha tenido en la manipulación del cuerpo docente por parte del Estado y la propia sociedad (Alliaud, 2007). Y agregaríamos, tomando en cuenta la construcción del discurso y su influencia en el individuo, el convencimiento acrítico que generaciones de docentes han manifestado respecto de las características de su trabajo como consecuencia de un discurso socialmente aceptado y avalado muchas veces desde el poder.

Durante años se gestó una concepción de la docencia mediante la producción de un discurso hegemónico que le dio un marco determinado, dentro del cual lo vocacional era sinónimo de entrega a una labor desinteresada y en la cual parecía no tener cabida la discusión de lo que constituía a un trabajador profesional. En una perspectiva relacionada con lo discursivo, consideramos a esos discursos sociales hegemónicos como todo aquello que se escribe o dice de manera pública en un momento y sociedad determinada vinculado con la docencia (Angenot, 2010). Sería a través de ese núcleo discursivo que los actores que se vinculan con el accionar docente observan todo aquello vinculado con ellos. De acuerdo con esas concepciones que se tienen de la docencia, el profesor se apropiaría de un discurso que conformaría la identidad y subjetividad docente. Durante años el profesor y la sociedad misma se apropiaron de una identidad docente vinculada al mito sarmientino, y en cierta medida, esto perdura prácticamente hasta nuestros días. Esto es fácil de observar, por ejemplo, en ocasiones en que los docentes toman medidas en defensa de sus derechos y reciben como respuesta oficial la importancia de hacer prevalecer la obligación que tienen como educadores, que debería primar siempre sobre sus derechos como trabajadores. Otra dicotomía necesaria de superar porque al igual que la que da título a este apartado, no tiene cimientos



sólidos: se tienen derechos y también se tienen obligaciones, una cosa no debería primar sobre la otra.

Hacia mediados de los años 60, se comenzó a pensar a la docencia desde el lado de la profesionalización, como si esto estuviera en las antípodas de la vocación. Ha sido y es difícil a la docencia salir de la concepción de la labor como un “apostolado” que le fue asignada desde los orígenes del sistema educativo en cuanto a la función civilizadora que debía asumir (Alliaud y Antelo, 2008) y el proceso tuvo diferentes momentos: Fue primero el turno de la tradición tecnicista, para la cual lo importante era tecnificar la enseñanza, la capacidad y calidad laboral que tenía un docente giraba sobre su habilidad para poner en práctica el curriculum prescripto oficialmente. Se trataba de ser eficiente, de modo tal de acompañar la oleada progresista con la que se teñía el mundo en esa década. Ser profesional era tener más y mejores conocimientos técnicos.

Si bien años más tarde la propia resistencia docente al eficientismo hizo surgir algunas otras tendencias que intentaron recuperar un lugar diferente para el docente, su formación y algunos rasgos de la profesión (en la década del '80, la pedagogía crítico social y la participativa), las mismas no se consolidaron.

En este marco, hace más de dos décadas pareciera haberse vuelto a ese proceso que comenzó en los '60 y se restauró la tradición eficientista basada en el control y la calidad de la gestión (Davini, 1995). Esa resignificación de la profesión docente se dio dentro de un marco económico diferente al de los sesenta, en un contexto de crisis y precarización laboral que en ese momento impulsó a muchos jóvenes a seguir la carrera docente o volver a ella por la estabilidad que la misma representaba frente a otras profesiones (Birgin, 1999).

Vuelve a hablarse entonces de un modelo profesional, que implicaría en el profesorado un conocimiento científico de la enseñanza, el dominio técnico, la responsabilidad por los resultados de la tarea, la necesidad de



constante perfeccionamiento. Esto se vio reflejado en la prolongación de la formación del profesorado, en la confección de tipologías de competencias profesionales, en los proyectos de evaluación docente, en la proliferación de postítulos, etc. (Vezub, 2005)<sup>2</sup>. A nivel de las políticas públicas, hacia fines de la década del 90 y a inicios del 2000, se presentaron proyectos de ley de Profesionalización docente por parte del Poder Ejecutivo, en los cuales se avanzaba sobre la importancia de transformar al docente en un profesional en su campo, como punto de partida para una mejora en la calidad educativa (Imen, 1999, 2008). En cierto sentido, volviendo a la concepción sarmientina de la docencia, diríamos que fue hasta saludable para el profesorado que el discurso virara hacia el lado de la profesionalización como una manera de salir de ese estancamiento que no hacía otra cosa que perpetuar la idea del profesor-sacerdote, abnegado, sacrificado. Pero en este cambio de rumbo, el tema vocacional quedó varado en medio de una concepción tecnicista de la docencia. La forma de salir del mito del “docente abnegado” parecería haber sido, entonces, negar la pertinencia de las cuestiones vocacionales.

### **Compromiso y oficio: hacia una redefinición de la vocación docente.**

Burbules y Densmore (1992) afirman que la profesionalización implica autonomía profesional, un saber experto basado en conocimiento científico, autogobierno. En sus discursos, los docentes hablan más de compromiso, como parte del ser profesional, que de cuestiones como el autogobierno. Comprometerse con aquello que se hace no forma parte de la descripción que Burbules hace de la profesionalización, sin embargo, consideramos que es una arista fundamental en la labor docente.

---

<sup>2</sup> Cabe preguntarse si esta profesionalización es un proceso que está siendo apropiado por los docentes o si es parte de un discurso por medio del cual se ha abandonado el obsoleto sentido de lo vocacional vinculado con el sacerdocio pero sin lograr tampoco que el profesorado se responsabilice por su formación continua.



Tomaremos al “compromiso docente” siguiendo la acepción de Antelo, para quien el compromiso del docente es con la *transmisión*, con la *obra* y el *oficio*. Lo inherente de la profesión docente es el enseñar. El docente hace del enseñar su oficio y eso es lo que lo distingue de otras profesiones: “entender el compromiso desde la perspectiva del oficio es focalizarse en la manera en que cada uno hace su trabajo, los procedimientos que lo hacen posible y básicamente, el producto o los productos del trabajo” (Antelo, 2010:162).

En la misma consideración del compromiso, pero un paso más allá, Sennet (2008) afirma que un individuo se puede comprometer para hacer bien a otro o para sentirse bien. Comprometerse puede proporcionar gratificación o una gran frustración. La docencia se encuadra en lo que Dubet (2006) llama “trabajo sobre los otros”. En esta labor, el compromiso se hace significativamente visible, por lo cual se requiere cierta puesta a punto del individuo: no basta con estar presente en las instituciones, es preciso comprometerse. Cuando Sennet quiere representar la dimensión específicamente humana del compromiso, se refiere a la relación que aquellos que saben hacer algo establecen con los productos de su trabajo: una persona puede andar por la vida sin “entrega” pero nada gratifica más que el trabajo bien hecho. El trabajo docente no se reduce a un simple oficio: los profesores se pueden ver enfrentados con pruebas existenciales para las que, según la creencia común, no basta con que se pague un salario o con que se esté formado: la muerte, la miseria, el trato equitativo a los alumnos más allá de lo que ellos sean, entre otras (Dubet, 2006).

También Antelo, entiende al oficio docente desde la gratificación y el reconocimiento que produce la realización de aquello que se ama (Antelo, 2010).

Así, compromiso, oficio, exceden lo meramente profesional y se aproximan a una consideración diferente del trabajo docente. En nuestra concepción, son más cercanas a la conceptualización de vocación docente que a la de profesionalización. Implican gratificación, el establecimiento de un vínculo con otro, el atender contingencias, el disfrutar de ayudar a otro.



Y es en este punto donde nos volvemos a hacer una pregunta: ¿Por qué hablar de vocación docente?

### **La vocación docente: el estado del arte**

En este punto de la investigación, hacemos un alto para hacer una revisión de algunos trabajos que de una u otra forma abarcan parte de la temática que estamos trabajando o que aportan conceptos significativos para su tratamiento.

Muñoz Repiso (2010) confirma, tal como mencionamos anteriormente, que en el último cuarto de siglo la mayor parte de la investigación educativa habla en general de eficacia docente, recursos educativos, evaluación, tecnología, didáctica, etc., pero es casi imposible encontrar alusiones a los sentimientos, las emociones y los afectos. De acuerdo con la autora, expresiones tales como vocación de maestro, pasión o entusiasmo por la enseñanza, amor a los alumnos, parecieran estaban proscritas como sentimentalismos ajenos a la profesionalidad de los docentes.

Vocación, pasión, y compromiso son características esenciales de un profesorado ideal: la pasión genera energía, determinación, convicción y compromiso (Day, 2006). Sin embargo no son muchas las investigaciones que aborden ese tema y si hacen, lo toman tangencialmente.

Algunos autores proponen repensar críticamente la labor docente y la función de “apostolado” que se le asignó desde los orígenes del sistema educativo en cuanto a la función civilizadora que debía asumir (Alliaud, 2007; Alliaud y Antelo, 2008). Por otra parte, hay estudios que rescatan la función docente desde la perspectiva de la profesionalización en el sentido de identidad laboral y los elementos que la conforman (Mórtola, 2010), otros que se centran en la indagación de las representaciones que los profesores tienen de sí mismos y cómo éstas inciden en el trabajo en el aula (Tenti



Fanfani, 2005) y también estudios que analizan aspectos vinculados con la dimensión ética de la docencia (Fullan y Hargreaves, 2006, Cullen, 2009). Todos ellos permiten tomar nota de la necesidad de superar posiciones anquilosadas respecto de la vocación docente, considerar el proceso de conformación de la identidad docente, resaltar la importancia para el profesorado de formarse continuamente, tomar contacto directo con la producción de conocimiento y rescatar a la ética docente como la reflexión filosófica sobre los valores y normas que atraviesan a la profesión.

Mencionamos ya los estudios de Birgin (1999) y Vezub (2005), vinculados con la resignificación que la profesión docente tuvo hacia los '90 y el análisis del porqué de la vuelta de los jóvenes a la carrera docente como una manera de búsqueda de estabilidad y con la profusión de postítulos de formación docente y la confección de tipologías de competencias profesionales. Estos estudios, si bien no trabajan con la cuestión vocacional, permiten contextualizar el escenario en el cual se produjo la vuelta a las cuestión tecnicista y a las consideraciones académicas respecto de la profesionalidad de los docentes.

Siguiendo en esta senda de la resignificación de la docencia desde el punto de vista de "hacer bien las cosas es ser profesional", es tema harto investigado el de las consecuencias que tiene para los alumnos la manera y el compromiso con que cada profesor aborda su trabajo: las buenas prácticas son las que pueden dar un margen satisfactorio a la consecución de mejoras en el sistema escolar (Fenstermacher, 1999, Romero, 2009). En general estas apreciaciones tienen un componente reflexivo vinculado con la gestión o con aspectos técnicos de la enseñanza: una de las problemáticas que enfrenta la docencia es la de una formación basada en competencias que supere la formación en contenidos y estrategias (Perrenoud, 2004) y sobre estas cuestiones pareciera girar esencialmente el debate en la enseñanza secundaria.

Pero en estas preocupaciones, lo vocacional no estaría siendo considerado como una temática significativa para investigar: hablar de la



vocación del docente en su profesión parecería reducirse a la cuestión de lo ético. Para nosotros incluye y supera a esta instancia, ya que en cierta medida lo vocacional implica un compromiso sociopolítico: cualquier acto educativo está cargado de ideología, de valores. Debajo de cualquier práctica educativa hay un proyecto social (Guichot Reina, 2003). Por otra parte, pareciera que hablar de vocación fuera algo etéreo y no académico, que en la docencia lo importante es la profesionalización del docente, el profesor como intelectual reflexivo, se discuten qué prácticas definen al “buen docente”, se debate respecto de la tensión entre la vocación y el docente militante que reclama por sus derechos (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). Y esta falsa dicotomía entre profesión y vocación es la que consideramos debe reverse y analizarse desde otro lado, partiendo no desde una mera prescripción teórica sino considerando las vivencias cotidianas de los docentes y un análisis teórico de las mismas.

En medio de estas disquisiciones y postergaciones, existen también trabajos como los de Julio Almeida (1999), quien afirma que es preocupante el número de profesores que carecen de vocación docente y que un profesor que no se encuentre satisfecho con su labor garantiza muy escasamente el buen funcionamiento de las escuelas. O como los de Romero Luna (2006), quien afirma que actualmente la vocación y el compromiso docente comienzan a ser tema de discusión ya que el entorno socioeconómico ha llevado a que algunas personas busquen en la docencia meramente una alternativa para sobrellevar las adversidades de su entorno, lo cual muchas veces genera que se conviertan en profesores sin vocación, que transmiten y contagian desgano a sus alumnos.

La enseñanza es una profesión ambivalente en la que una persona puede aburrirse o disfrutar de ella como una fuente inagotable de satisfacciones (Esteve, 2003). Ahora bien: no hay variedad de estudios académicos que analicen qué sucede entre ambos polos: El gusto por la docencia, ¿es inherente a la decisión de continuar esa carrera, se forja a medida que se trabaja, sigue las pautas de cualquier profesión o hay



aspectos que la diferencian sustancialmente de otras en cuanto al sentido vocacional? ¿Son la escuela y el sistema educativo quienes deben motivar al docente para que disfrute de su labor o, más allá de ello es el profesor quien, estimulado por su gusto por la docencia, debería sentirse satisfecho por el trabajo que realiza y por esa misma motivación continuar eligiendo su profesión?. ¿Cuáles son aquellos aspectos que otorgan satisfacción personal y profesional al profesor de Nivel Medio? Se afirma que no hay transformación posible si no hay un cambio en la formación del profesorado, pero tampoco lo hay si no hay gusto por la docencia: el profesor debe tener vocación de ser profesor (Aragónés, 2010).

Cuando Dubet (2006) afirma que la docencia es un trabajo sobre los otros, está dejando claro que necesariamente tiene implicancias para todas las personas que están inmersas en la relación laboral. En los docentes su elección de carrera será constitutiva de su ser, los individuos no pueden escindirse de aquella profesión que deciden ejercer en la vida: se desarrollan junto a ella. En los alumnos, la manera en que los profesores asuman su trabajo podrá darles mayor o menor posibilidad de estar expuestos a prácticas educativas eficaces.

En general no se ha profundizado en el hecho de que el compromiso en la docencia implica una toma de posición respecto de un otro. Esto excede el simple “me gusta lo que hago” para imbricarse con una cuestión social y política: hacer algo por un semejante, tomar partido por una cultura, por un posicionamiento sociopolítico determinado y contribuir a la formación del individuo desde ese lugar

De importancia para el estudio de la vocación son las investigaciones vinculadas a la situación laboral del docente relacionadas con lo que se conoce como burnout, desestimiento o malestar docente, que han aumentado desde los '90 (Martínez, 2001; Esteve, 2004; Tenti Fanfani, 2005; Kornblit, 2005): se debaten cuestiones vinculadas con la importancia, el tipo y la calidad de la formación permanente, las actuales condiciones laborales, el abrazar la docencia o dejarse aplastar por ella, la generación de



una mirada crítica hacia la docencia e incluso se debate respecto de qué es lo que debería priorizarse: si atender al llamado “malestar docente” o el “malestar adolescente”, lo que pareciera alejar cada vez más al profesor de sus alumnos<sup>3</sup>. Se trata de estudios que a nuestros fines, si bien no profundizan las cuestiones vocacionales, contextualizan parte de los obstáculos que atentan contra la continuidad laboral docente, pueden afectar el significado o la transformación de la vocación y al compromiso con la labor, sea a través de la propia realidad o a través del discurso que se instala a pesar de ser ajenos a ciertos docentes: ambas dimensiones pueden alterar el vínculo con la profesión.

Gallart (2006), aborda el porqué de la decisión de los profesores en la elección de su carrera desde un aspecto más vinculado a la orientación vocacional pero no profundiza en esos motivos, no hace un rastreo biográfico que ofrezca un panorama más completo de esa elección. Esboza algunos de los elementos que los profesores afirman que son valorados por los alumnos y que pueden ser, a pesar de no estar centrados en el docente sino en el alumno, un buen comienzo para indagar algunos de los elementos que los profesores perciben como mandatos o componentes esenciales para el desempeño de su profesión.

Ojeda (2008), estudia los rasgos de la identidad del profesor y en qué momento se adquiere la misma. Uno de los elementos que estudia es el que llama “núcleo personal”, que es en el que se desarrolla la identidad docente y constituye la actitud frente a una profesión que debe superar la idea de cumplir con un trabajo de orden técnico. Dada la orientación de nuestro trabajo es importante la consideración que Ojeda hace respecto del “ser docente”: una vinculación entre ser profesional y personal, una docencia que se desarrolla con las experiencias vividas, lo cual deja de lado la concepción de una vocación como “llamado weberiano” para tomarla como una

---

<sup>3</sup> Esta supuesta dicotomía se instala cuando se toma a ambos malestares como temas excluyentes, es decir, cuando se decide que no puede atenderse primero al trabajo con los alumnos si primero no se resuelven las cuestiones profesionales docentes. En palabras de Graciela Frigerio en una conferencia de 2012 en la UTDT, “cuando comentemos el peor de los errores, que es priorizar el malestar docente al del adolescente”.



construcción personal de cada docente que se da en diferentes momentos, de acuerdo a la propia historia profesional.

Iuri (2008), realiza una reconstrucción de la profesión docente desde la biografía escolar, recupera la particularidades del oficio docente desde el relato de una maestra con más de cuarenta años en la docencia y establece a través de la narrativa distintos aspectos de la vida laboral de un docente: desde la elección de la carrera hasta la jubilación, pasando por los distintos ciclos de trabajo por los que el mismo debe atravesar. Si bien se trata de un relato de vida en el que pueden observarse las etapas por las que un docente afirma haber transitado respecto de la profesión, constituye un antecedente que refuerza a la idea a la consideración de ciclos en el estudio del compromiso con la docencia que de alguna manera avalan el indagar diferentes momentos de la carrera docente para ver cómo se imbrican vocación y compromiso (Huberman, 1998, Bolívar, 1999).

Por su lado, Fatsini Matheu (2009) realiza un rastreo de las motivaciones que inclinan a estudiantes del profesorado de nivel primario a elegir la carrera, partiendo de la premisa de que las razones por la que se elige ser docente constituyen, junto a otros aspectos, elementos que configuran el futuro profesional del docente. Categoriza las respuestas en cuanto al porqué la eligieron, por qué la eligen y por qué creen que les gustará ejercerla a futuro. Los resultados de la investigación son escuetos y descriptivos, no se realiza un análisis de los datos recogidos. Sin embargo, y a pesar de referirse a otro nivel de la enseñanza, fue de utilidad al considerar la descripción que hace respecto a la elección profesional como una declaración de intenciones del individuo y vincularla con los “porqué” que se plantearon en la introducción de esta investigación como un aspecto a indagar en la vocación docente.

García Horta (2009), realiza un estudio basado en el programa de Escuelas de calidad mexicano en el que vincula la importancia de incrementar la motivación y el compromiso docente para lograr las metas previstas para las escuelas, lo cual resulta ser un antecedente directo de



nuestra investigación en el sentido de que se da por sentada la necesidad del compromiso docente como base para una escuela de calidad. Si bien en este trabajo la calidad no será el eje en el que nos centremos, la necesidad de un docente entusiasmado y comprometido con la educación ofrece mayores cimientos a la importancia de indagar cuál es el compromiso que el profesorado establece con su tarea.

Larrosa Martínez (2010), presenta un breve trabajo de investigación en el cual releva buena parte de la bibliografía vinculada con la relación vocación-profesión docente y resalta la importancia de considerar a la docencia como una carrera para la cual se necesita cierta vocación pero actualizada a los parámetros de la sociedad actual: si antes la vocación necesitaba profesionalización, hoy la profesionalidad precisa vocación. Es otra de las investigaciones que se tomarán como antecedente más cercano al presente trabajo, ya que estudia la evolución del concepto vocación y los rasgos distintivos de la profesión docente. Sin embargo nosotros intentaremos superar la dicotomía vocación/profesión que Larrosa plantea en el título de este trabajo (“Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas”) para tomar a ambos aspectos como complementarios en la labor docente.

Pontes, Ariza y Del Rey (2010) estudian las motivaciones de estudiantes españoles respecto de la profesión docente y la formación que consideran necesaria adquirir para desempeñarse como profesores. En el estudio se clasifican a estas motivaciones en internas o externas de acuerdo a la manera en que han influido en la elección de la carrera. Tomaremos aspectos generales de esa tipología al momento de indagar en las historia de vida del profesorado que formará parte de esta investigación.

Aragonés, Díaz Durán y Gámez Requena (2012) indagan en el perfil del profesor desde la perspectiva de los estudiantes del profesorado a través de diversas entrevistas a los mismos y rescatan el concepto de vocación como una cualidad propia de un docente que si bien no puede aprenderse, puede complementarse con otras cualidades tales como la empatía, la



entrega, las habilidades sociales, etc. Es interesante contraponer esta concepción con la explicitada anteriormente por Ojeda (2008) para quien la vocación sí puede construirse.

Mórtola (2012), analiza algunos aspectos de la vocación de los maestros y maestras de nivel primario en Argentina. Si bien su trabajo se centra en el docente como un trabajador, a lo largo de su investigación considera a la vocación como un elemento central de la identidad laboral de los individuos que eligen esta tarea. Para nuestro trabajo es de vital importancia la recuperación que Mórtola hace del concepto vocación en términos de realización personal y su llamado a recuperar lo que llama la “mala prensa” del término y vincularlo con el compromiso ético y político de los proyectos encarados por el docente.

Finalmente, De Shano da Silva (2012) analiza el reclutamiento de docentes en países de ingresos altos para tomarlo como parámetro de reflexión en el caso de América Latina. En su investigación, aborda brevemente los motivos por los cuales la gente escoge o no la docencia como profesión desde aspectos intrínsecos y extrínsecos, espaciales, y de género. Al igual que en el caso de Pontes mencionado anteriormente, tomaremos la tipología que la investigadora adopta en cuanto a la elección y compromiso con la docencia (lo altruista, lo intrínseco, lo extrínseco, el género, el contexto).

Consideramos pues que si bien la temática del compromiso y la vocación docente comienzan a tener un lugar dentro del ámbito académico, el mismo es aún es muy incipiente dentro del marco de las investigaciones en educación, que en general centran sus objetivos más en el profesionalismo docente desde un punto de vista técnico que en aspectos de la profesión relacionados con el compromiso social, con una elección personal relacionada con una inclinación y un gusto por la docencia que muchas veces se construye a través de la misma práctica.



## **Una propuesta de conceptualización de la vocación en la docencia**

En este contexto de la cuestión conceptual dentro de las investigaciones, insistimos entonces en volver a hablar y definir la vocación.

Inés Dussel, en la introducción de un libro de Ana Abramowski (2010), menciona que es necesario revisar el debate que se genera hacia los setenta y ochenta cuando se comenzó a cuestionar fuertemente el término por parte de la sociología crítica y de la pedagogía feminista, momento desde el cual se tendió a oponer la vocación con la profesión y el trabajo docente, separando razón de emoción. La autora sostiene la hipótesis de un contraataque de los afectos vinculado con el compromiso hacia los que menos tienen, que se hace evidente en los pedidos a los docentes de componentes que ella llama “más vocacionistas”: contener, cuidar, escuchar, etc.

Así, en esta investigación, el concepto “vocación” no se presentará como un sacrificio ni como una decisión en pos de un “llamado superior”. Entendemos a la vocación como la realización del yo de un individuo a través de su actividad profesional (Dubet, 2006:41). Y completamos la definición de vocación con los aportes de David Hansen (2002): “(la vocación implica) un tipo de trabajo que es satisfactorio y significativo para el individuo, que le proporciona un sentido de sí mismo, de identidad personal”.

Esta conceptualización no implica simplemente un “me gusta ser docente”. Se refiere a una realización personal al hacer algo por un semejante, a un tomar partido por algo y llevarlo a cabo mediante la práctica docente. Cuando Dubet (2006) afirma que la docencia es un trabajo sobre los otros, está dejando claro que necesariamente tiene implicancias para todas personas que están inmersas en la relación laboral. En los docentes su elección de carrera será constitutiva de su ser. Los individuos no pueden escindirse de aquella profesión que deciden ejercer en la vida: se desarrollan



junto a ella. Eso es vocación. La docencia implica una toma de posición respecto de un otro. Esto excede el simple “me gusta lo que hago” para imbricarse con una cuestión social y política: hacer algo por un semejante, tomar partido por una cultura, comprometerse con un posicionamiento sociopolítico determinado y contribuir a la formación del individuo desde ese lugar.

Guillermo Rivelis (2007), afirma que cada acción que se realiza con vocación, nos sumerge en la vida social, nos compromete con otro, y que toda acción social tiene intenciones y produce efectos. Y es esto precisamente lo que acerca a la docencia a la vocación, no simplemente a la profesión. La vocación supone la conciencia de la existencia de ese otro y del compromiso que nos liga a él, y la satisfacción inherente a la acción vocacional no está dada sólo por una vivencia placentera sino esencialmente por la conciencia de su valor para el otro.

Cada docente, de acuerdo con su propia historia, construye una manera de vivir la docencia. Fruto de esa construcción puede trabajar profesionalmente o exceder esa posición para hacerlo de manera vocacional: distinguimos con esta afirmación al docente profesional del docente vocacional, en tanto que el primero se satisface con el deber cumplido y el segundo incorpora a ese componente la satisfacción de haberse realizado desde lo profesional (Cobo Suero, 2001)<sup>4</sup>. Aquel profesor que haga bien su trabajo y también lo disfrute, tendrá mayores posibilidades no sólo de fomentar buenas experiencias en el aula sino también de realizarse profesional y personalmente. No planteamos con esto una nueva dicotomización sino una superación de una postura ante la docencia. Lo vocacional toma lo profesional pero le suma a ello el disfrute y el compromiso con otro.

---

<sup>4</sup> Nótese que decimos “incorpora”, no “supera”. No se trata de polos opuestos sino complementarios.



Un profesor con conciencia vocacional encuentra en la docencia gratificación interior y la finalidad de su vida: aquel docente para quien la profesión es más un trabajo que una vocación enseña, pero aquel profesor que se compromete emocionalmente con su labor y la constituye en su vocación, educa. (Day, 2006).

Sintetizando, y para para cerrar este capítulo, afirmamos que la vocación en un docente es la realización del yo a través de su labor, que la misma conlleva la existencia de un otro (los alumnos) en un trabajo que es satisfactorio y de significación para el profesor. Y que la dimensión política y social de la docencia se hace presente precisamente en la labor con el alumno. “La vocación docente es mucho más que una dedicación laboral como otra cualquiera...implica no solo la vida profesional del maestro, sino también la personal y no solo su trayectoria intelectual, sino también sus emociones y hasta su propia identidad” (Muñoz Repiso, 2010).



## **CAPÍTULO 2: LA VOCACIÓN LO LARGO DE LA CARRERA DOCENTE**

Hemos analizado hasta el momento cuestiones vinculadas con el concepto de vocación. Los porqués de los cuestionamientos a su uso, el encumbramiento de la profesionalización, los estudios recientes que vuelven a rescatar la importancia de lo vocacional pero desde un sentido diferente al que tradicionalmente se ha utilizado. Hemos destacado a lo vocacional como la forma en que un individuo se realiza a través de su actividad y cómo la misma es un elemento que lo constituye.

Agregaremos ahora un elemento más a nuestro marco teórico, que es fundamental para nuestro análisis: creemos que la vocación no es un elemento estático. Varía, no es innato, se fortalecería o no de acuerdo con el contexto, con características del sujeto, con la manera en que el docente recorre su camino en su profesión. El profesorado atravesaría entonces diversas etapas que podrían ayudar a comprender el vínculo entre el docente y su vocación.

### **Los Ciclos de vida del profesorado**

Esta investigación centra parte de las problemáticas a abordar en indagar aquellas cosas que ocurren a través del tiempo en el camino laboral del profesorado y que hacen que un docente continúe en su profesión. Y, por supuesto, en cómo resulta esa continuidad en la carrera.

La consideración de los Ciclos de vida profesionales implica simplemente un modelo teórico para abordar el trabajo docente, conjugando marcos estructurales como lo social y lo político, con la maduración biológica, la experiencia acumulada, las disposiciones personales. Así, la



confección de etapas o el considerar la edad como una estructuradora biográfica básica de la vida, no impide modelar de manera personal los acontecimientos que ocurren en el desarrollo de cada docente. No consideraremos entonces a los ciclos de vida epistemológicamente sino como una metáfora que contribuya a comprender el desarrollo profesional del profesorado (Bolívar, 1999).

Los Ciclos de vida tratan de considerar la edad, el tiempo en el ejercicio de la profesión y factores sociales y contextuales, por lo que las etapas son de índole tanto natural como social: si bien la edad en sí mismo dice muy poco de un docente, es imposible no hacer referencia a ella ya que suele organizar socialmente la vida en distintas esferas (lo familiar, lo ocupacional, etc). Hablar de ciclos de vida, implica que más allá de cuestiones generacionales, los docentes atraviesan etapas similares, crisis, acontecimientos, resoluciones.

Adoptar un enfoque de fases en la profesión conlleva a una suerte de curva de expansión y un posterior declive en la carrera profesional. Las fases iniciales se caracterizarían por una exploración de las posibilidades de la profesión, la adquisición de experiencia y dominio de la profesión, la estabilidad, una posterior necesidad de expansión y finalmente un cierto descompromiso con el oficio. Por supuesto que las fases no están determinadas por la edad, no son lineales sino que pueden tener avances y retrocesos, discontinuidades, cambios que no han sido predecidos. Son grandes regularidades en las trayectorias de vida docente que están atravesadas por variables individuales que en ese cruce dan forma a la especificidad de la carrera de un profesor.

Dijimos ya en el capítulo anterior que Huberman (1998) y Bolívar (1999), entre otros, realizaron investigaciones en las cuáles el primero habla de “secuencias modales en la docencia” que van desde lo que llama *el ingreso* hasta la *indiferencia*, y el segundo de los “ciclos de vida del profesorado”, dentro de los cuáles distingue tres grandes fases: de *inicio*, de



*estabilización* y de *resolución*. En ambas tipologías, el profesorado atravesaría por diversas situaciones personales y profesionales que podrían dirimir su continuidad o no en la docencia, o la manera en la cual afrontan su labor en el aula. Y en ambos casos se menciona al inicio de la carrera, un período posterior aproximado de 20 años que es el que marca una suerte de quiebre en el cual el profesorado cuestiona su labor y reorienta o no su trabajo en la docencia y finalmente el momento cercano a la jubilación. La diferencia entre ambas radica en que Huberman se centra en la edad de los profesores y Bolívar en la antigüedad docente de los mismos

Más allá de las diferencias entre ambos, lo importante para nosotros es que se reconocen etapas profesionales por las que atravesaría un individuo y que son tanto naturales como sociales. El Ciclo de vida del docente es un modelo para entender la carrera del profesor, el compromiso y la implicación con el cambio. El mismo incluye desde las experiencias escolares durante la niñez, la entrada a la docencia y el retiro de la misma. Este enfoque implica una cierta curva de expansión y una posterior reclusión o declive (no decadencia) en la carrera profesional, da cuenta de un proceso no lineal sino discontinuo y propone que aquello en lo que se convierta la carrera de un profesor será la interacción entre aquello que se ha querido ser y los factores del entorno social.

Es importante mencionar que ninguno de los dos modelos pudo trasladarse linealmente a la realidad de nuestro contexto. En un caso (Huberman), porque está basado en el sistema suizo, con diferencias en las edades de ingreso, en los tiempos que dura cada una de las carreras y las maneras que adoptan las mismas, con titulaciones diferentes, con profesores que se forman para lo teórico o para lo práctico, entre las cuestiones más generales. En el otro (Bolívar), porque se basa en el sistema español, en el cual los profesores primero eligen su especialidad, luego de formarse consideran la posibilidad de dedicarse a la docencia, y suelen después trasladarse de un lugar a otro en busca de ganar cargos. Y en



ambos casos, además, la edad jubilatoria es mayor que en Argentina. En un modelo de Ciclos de vida, todas esas variaciones hacen a la diferencia.

Por este motivo, hemos considerado para este trabajo el modelo de Bolívar pero con algunos ajustes, de acuerdo a la modalidad del sistema argentino tanto en formación como en jubilación. Lo que no hemos incluido en ese ajuste del modelo son los casos de los profesores que comienzan su labor antes de haber concluido el profesorado y apenas salidos del Nivel medio (los casos, por ejemplo, de profesores que han trabajado desde sus 18 años como preceptores, o profesores que han comenzado a trabajar en sus asignaturas a los dos años de estar en el profesorado por la falta de docentes de su especialidad. Se ha considerado el inicio de la carrera docente aproximadamente a los 23 años de edad).

Cuadro 1. Ciclos de vida del profesorado argentino<sup>5</sup>

Etapa	Edad	Antigüedad	Características
Formación/Entrada en la docencia y estabilización	23-35	1-12	Exploración, supervivencia, cuestiones de identidad y de afianzamiento laboral
Estabilización / Balance y Crisis	35-45	12 - 22	Fortalecimiento profesional
	40-50	17- 27	Cuestionamientos y crisis, diversificaciones
Resolución	50-57/60	27 - 35 ó +	Descompromiso sereno o amargo

<sup>5</sup> Adaptado de Bolívar, A (1999).



Como toda modelización, la de Bolívar es un esquema que da cuenta de forma simplificada de un camino que suele darse en la carrera de un docente, pero insistimos en que, por supuesto que no es una cuestión lineal: veremos a lo largo del trabajo que no siempre los caminos que sigue un profesor coinciden exactamente con los de los ciclos de vida de este autor. Sin embargo, en su generalidad, da cuenta de buena parte de los momentos por los que pasa un docente a lo largo de su carrera. No proponemos marcar un corte tajante de edades o antigüedades, sino utilizarlo sólo como una referencia que enmarque el trabajo docente. Cada uno de los casos es particular, y algunas etapas pueden (de hecho en general lo hacen) superponerse.

Resaltamos que parte del marco de estas etapas se relaciona con el contexto en el que está inmerso el profesorado, con la condición social del docente. La profesión está hoy en un período de transición en el que, siguiendo a Marchesi (2008), el individuo se enfrenta a una crisis de confianza y de identidad profesional. Las críticas permanentes sobre el trabajo que los docentes hacen con los alumnos, las malas condiciones de enseñanza y cierta precariedad laboral hacen que en algunos profesores se instale lo que se conoce como burn out o malestar docente, que se traduce en una profunda insatisfacción con la carrera docente y en ciertos casos el abandono de la profesión. De acuerdo con Huberman (1989, 2005), entre un 15% y un 35% de los profesores declara que si tuviera que elegir nuevamente su profesión, la misma no sería la docencia. En Argentina no hay estadísticas al respecto pero sí se reconoce, siguiendo al mismo trabajo de Marchesi, una pérdida de estima y reconocimiento social que podría socavar las bases de la identidad profesional y reducir los vínculos entre los profesores y su sentido de pertenencia.



Siguiendo entonces este modelo, realizaremos una descripción de las grandes etapas por las que atravesaría un docente, que servirán luego para comprender algunas cuestiones vinculadas con lo vocacional.

En la fase de inicio, el profesor comienza a tener sus primeros contactos en el campo de la docencia. En algunos casos lo hace sólo a través de su formación (las clases que él/ella misma toma en el profesorado), en otros mediante un trabajo en escuelas o similares haciendo algún tipo de labor que lo pone en contacto con los alumnos (ayudantías, trabajos de apoyo, tutorías académicas). Es un momento donde toma contacto con las herramientas que formarán parte de su acervo profesional, se familiariza con el campo disciplinar elegido por un lado y con las generalidades de la docencia por otro, con las características del trabajo, con las primeras visitas a escuelas. O, en otros casos, vive ese mundo al trabajar en una institución escolar mientras se está formando. Es una etapa de un promedio de 10 a 12 años de duración: una vez producido el ingreso a la docencia, el profesor está unos años explorando ese mundo laboral, forjando su primera identidad profesional. De acuerdo a cómo viva este momento, se sientan las bases de la vivencia de la profesión: como algo que lo entusiasma o en un tono de frustración. Es el momento de búsqueda laboral, de tomar suplencias, de conocimiento de realidades institucionales diferentes.

Luego de esta etapa, sobreviene una fase que Bolívar llama “de estabilización”, que se da aproximadamente entre los 12 y 22 años de labor. De acuerdo con el autor, es un momento de maduración, de consolidación de un repertorio de habilidades prácticas que le dan seguridad y autonomía en el trabajo cotidiano. Suele comenzar a vivirse el trabajo de manera “cómoda”, el profesor está tranquilo con lo que hace. Y se pueden dar aquí una serie de variaciones personales: hay quienes quedan en esa zona de confort y se estancan en esas formas ya conocidas de moverse, y quienes toman una actitud proactiva diversificando sus herramientas de trabajo, sus



formas de encarar la docencia e inclusive sus actividades en otros puestos paralelos (coordinaciones, asesoramientos, direcciones).

Por este motivo, enlazado a esta etapa puede sobrevenir un período llamado de Crisis e incertidumbre, que suele darse entre los 15 y los 25 años de experiencia docente, aunque en general más cercano a los 20. En el mismo, el profesor hace un balance crítico y replantea su actividad y carrera profesional. Bolívar describe a esta etapa como aquella en la que aparecen síntomas que van desde un sentimiento de rutina a un serio autocuestionamiento y desear un cambio o algún tipo de promoción profesional. De acuerdo a cómo se maneje esta crisis, se suele salir con una sensación de frustración por ciertos esfuerzos en vano, que lleva a la resignación o a la búsqueda de algo nuevo, o por el contrario, salir satisfechos porque esos esfuerzos han valido la pena. Como se mencionó al comienzo de este párrafo, este período está enlazado al anterior. Sus límites están más desdibujados, hay quienes hacen un balance con 10 años de carrera y quienes lo hacen con 25. Es sólo una modelización que sirve para caracterizar las etapas. Esta aclaración es importante porque a la hora de realizar el trabajo de campo de esta investigación, se tuvo en cuenta este enlazamiento y se consideró a ambas etapas (estabilización y balance) como parte de una gran etapa que las contiene.

Finalmente, luego de los aproximadamente 25 años de antigüedad, se da el momento de la “resolución”. Los dos autores mencionados coinciden en que se pierde la energía y el ímpetu de los otros momentos para adquirir una suerte de serenidad o distancia con el oficio, es una etapa de cierto “descompromiso”. Es un momento en que disminuye relativamente la implicación en la vida profesional en vista de otros dominios de la vida y se tiene en perspectiva ya el próximo retiro de la docencia. A decir de Bolívar, los profesores se sienten con menos energía para implicarse en proyectos, se hacen más reflexivos, están más distendidos, están menos preocupados por los problemas de su clase o grupo. No es necesariamente una etapa negativa: Puede vivirse de manera amarga o por el contrario, de forma



serena, natural, pero siempre con una tendencia mirarse más uno como persona que como responsable de un grupo de alumnos.

Para cerrar este apartado queremos dejar claro que el Ciclo de vida como modelo de interpretación de las etapas de trabajo docente es potente, pero sería interesante un trabajo autóctono que dé cuenta de algunos ajustes absolutamente necesarios para utilizarlo fluidamente en estas latitudes. A nosotros nos fue de utilidad por los motivos expuestos en este mismo apartado, en otras investigaciones a las que tuvimos acceso no se habla de ciclos pero siempre hay marcadas tácitamente etapas en la vida del docente que pueden tener algún tipo de ordenamiento. Los “ciclos vitales” de los docentes no pueden ser de aplicación lineal. No son la edad ni la antigüedad en la docencia las que definen la relación que el docente asume con su profesión, sino el intercambio de esas dos variables más las cuestiones de contexto las que marcan la etapa en que se encuentra el profesor.

### **La vocación como un proceso que se construye**

En un reciente libro, Tenti Fanfani (2014) reflexiona sobre lo que él considera tres dimensiones sobre las cuales reflexionar en torno de la vocación: el innatismo, la entrega y el compromiso ético con el otro.

En el caso del innatismo, se refiere a un supuesto mandato, a algo que no se elige sino que se descubre, ya no por cuestiones de llamado religioso sino por características del individuo y su entorno. Cuando habla de la entrega, reflexiona sobre el docente que es feliz con lo que hace más allá de su retribución, tiene que ver con el sacrificio. Y finalmente en el caso del compromiso ético, hace referencia a algo más que al conocimiento técnico para acercarse a lograr el bienestar del otro. Concluye que lo vocacional es una respuesta a una presión social o un deber ser, no una realidad efectiva. En su investigación, hay evidencia de docentes que han pasado por otras carreras anteriormente, por la facultad, docentes que priorizan que el suyo



sea un empleo estable, etc. Tenti cuestiona la visión sarmientina de la vocación docente, por eso mismo habla del mito vocacional. Si como tal, aceptamos que la misma no tiene consistencia empírica y que no es una realidad efectiva, posiblemente no valdría la pena hablar de ella. Sería una forma sencilla de cerrar el tema. Pero en nuestra opinión, si bien las reflexiones del autor sobre las dimensiones de lo vocacional son apropiadas, hay un elemento que no se está considerando y es fundamental para entender la vocación: no sólo que existe, por lo menos en el discurso docente, sino que posiblemente la misma no sea algo dado, no surge por generación espontánea: la vocación se construye. No sólo a medida que un profesor avanza en su carrera docente, sino desde el momento mismo en que inicia el estudio en el profesorado.

Es posible que cada individuo tenga mandatos, intereses personales, habilidades determinadas, etc. Y también es factible que pase por muchas profesiones antes de encontrar la que lo satisfaga, aquella por la que sienta vocación. Pueden también tenerse inclinaciones tempranas, pero es a través de la misma coexistencia en el campo laboral (el profesorado, la universidad, los colegios), donde esa vocación toma cuerpo: “La vocación se inscribe en el proceso histórico; es decir en el proceso transformador. No se agota en el buen ejercicio profesional...no se mide sólo por el entusiasmo en la realización de la tarea...no es fantasía ni cumplimiento de mandato ni urgencia sino proyecto que se plantea y se renueva” (Rivelis, 2011: 133).

La profesión docente se modifica permanentemente, por características propias del campo profesional y social. Esto hace que el docente cambie constantemente y junto con esto, su vocación. Esta puede afianzarse, mantenerse, disminuir. Es un proceso dinámico en el cual el profesor sigue (o no) sintiendo que la carrera que eligió es su vocación, es aquella que lo hace sentir realizado personal y profesionalmente.

En este proceso que estamos describiendo, no siempre vocación y trabajo docente van de la mano. Hay ocasiones en las que esa construcción vocacional puede quebrarse y sin embargo, el docente continúe trabajando



en el aula, y otras en las que decide retirarse y comenzar otro proceso de construcción vocacional. Cada profesor hace su propio camino vocacional.

Si no entendemos a la vocación docente como un proceso dinámico, no puede entenderse parte del Ciclo de vida del profesorado, las cuestiones personales y profesionales que se juegan permanentemente y la forma en que un individuo, a través de la construcción vocacional, da sentido progresivamente a su vida, más allá de los posibles cambios en su devenir laboral. La vocación se desarrolla en un proceso en el cual el hombre se mira para dejar de mirarse: en esa mirada se reconoce y se entrega a la “obra”, en palabras de Antelo (2010), de la cual coparticipa, y no lo hace de una vez y para siempre sino de manera continua.

### **La vocación como parte de la identidad docente**

Hasta el momento hemos desarrollado características conceptuales de aquello que nos preocupa centralmente: la vocación. Pero no quisiéramos cerrar nuestro marco teórico sin hacer mención al proceso del cual forma parte, que es el de la construcción de la identidad docente. No será una temática que profundizaremos pero por ser el marco que contiene a la cuestión vocacional y guarda semejanzas en cuanto a su proceso de constitución, consideramos relevante describir algunas de las características de la identidad docente y su configuración.

Como primera aproximación al concepto, diremos que la identidad docente es la definición que esos individuos tienen de sí mismos como profesores (Cattonar, 2001, citado en Elías M, 2011).

Yendo más allá de esta afirmación y siguiendo a Dubar (2001), definimos a la identidad como una construcción permanente y dinámica, social e individual, que resulta de los procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales que se vinculan a un contexto sociohistórico y profesional determinado. Es un proceso mediante el cual el



profesor se reconoce y logra que lo reconozcan como tal. Y ese reconocimiento no apunta sólo a cuestiones individuales sino al grupo profesional al que pertenece el docente: la identidad es tanto el conjunto de significados y representaciones que los docentes asignan a su ocupación y al mismo tiempo a un sentimiento interno de unidad, coherencia y diferenciación de un otro. En términos más sencillos, la identidad docente da respuesta a la pregunta sobre qué significa ser profesor (Muñoz Osuna y Arvayo Mata, 2015, Cattonar, citado por Elías M, 2011).

Al igual que la vocación, la identidad es una construcción. El docente se hace docente en un proceso que se inicia en el profesorado y continúa toda la vida. Esta apropiación progresiva del oficio y la profesión es resultado del proyecto del propio individuo “en relación a las exigencias institucionales, a la disciplina de formación, a tareas, a aprendizajes y a intercambios con otros sujetos” (Pasquariello, 2008). Este tipo de apropiación es el que hace que la identidad sea entendida como una construcción que no está cerrada ni se acaba en algún momento porque permanentemente está abierta a la temporalidad y a la contingencia. No se nace docente. Ni vocacional ni identitariamente.

Mórtola (2010) afirma que los sujetos construyen las identidades al interior del espacio de socialización. En ese proceso se desarrollan ideas en torno a sí mismo, a lo que hacen y a lo que serán. Y el resaltar el hecho de que la identidad se desarrolla socialmente es vital al momento de comprender los dos planos en los cuales se construye esa identidad: el individual y el relacional. La identidad se vincula con la imagen que el sujeto desarrolla de sí mismo pero también con al que el otro le devuelve.

En un contexto como el actual, la conformación de identidades es más compleja: es difícil pensar en una construcción fija y unívoca, que tenga relación directa con el trabajo que se hará toda la vida. Mencionamos aquí a Bauman (2003) quien hace referencia a una de las características de la sociedad actual, que es la disolución de aspectos antes considerados casi inmutables: hemos pasado en poco tiempo de un imaginario que tuvo en el



trabajo un valor identitario estructurante y en el sujeto un trabajador como una figura fuerte y socialmente reconocida, al cuestionamiento tanto de la centralidad del trabajo como de la figura del sujeto trabajador en la vida social” (Santamaría López, 2007). Pocas cosas conservan aún la predictibilidad que poseían hace unos años o brindan la seguridad que antes brindaban. Como la vocación, la identidad es una de ellas. Se transforma, por la constante relación de los individuos con otros individuos y por las interacciones con la misma sociedad que los contiene: la identidad “...se halla siempre en un proceso frente a sistemas de significación y representación cultural que se multiplican constantemente” (Mórtola, 2010).

En este marco, todas las identidades están en constante reconfiguración, no sólo la docente. Y en esta construcción y reconstrucción de la identidad del profesorado, lo vocacional podría jugar un papel importante como generador de procesos de identidad. Más allá de todas las cuestiones que se modifiquen en el tiempo (el contexto económico, los requerimientos al profesorado, los cambios sociológicos dentro de las escuelas, etc), hay elementos de lo vocacional que pueden ser pilares en la constitución identitaria: la realización personal y profesional al dar clases y al tener como objeto directo del trabajo a un “otro”. Como mencionamos anteriormente, son pilares de la vocación que serían al mismo tiempo motores importantes en la construcción de identidad docente.

La identidad se construye en un diálogo constante entre un proceso individual y la cultura, entre un ámbito privado y un ámbito público (Harré, 1993, en Riva Flores, 2000). La vocación parece seguir el mismo camino y ese proceso es el que trataremos de analizar a lo largo de las siguientes páginas.



## **CAPÍTULO 3: CUESTIONES METODOLÓGICAS**

### **Estrategia de investigación**

Desde el marco teórico descripto inicialmente se procurará indagar en los aspectos constitutivos de la vocación del docente y en las razones que lo motivan a permanecer en su carrera. Pero antes de continuar con el análisis, haremos algunas precisiones metodológicas.

Dado que se apunta a recoger datos de las actividades concretas y concepciones de los docentes a través de sus propios testimonios, la investigación tendrá elementos de la tradición narrativa: conscientes o no de ello, en sus relatos los docentes dan forma y ponen palabras a aquello que los movió a elegir carrera y lo que los impulsa a seguir haciéndolo. Las historias de vida permiten comprender aspectos de la experiencia individual, y al mismo tiempo, aportan documentación precisa sobre cómo los sujetos, alteran el ambiente que rodea a los demás y actúan como importantes agentes del cambio social: “(los relatos) tratan no solo de hechos, ideas o teorías o hasta de sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien”. (Benitez I y Lucero C, 2009)

McEwan y Egan (2005) afirman que la narrativa refiere a un constructo aplicable a todas las ciencias. Se habla de la narrativa de una u otra ciencia al referirse a la capacidad de relatar su sistema de creencias, su mirada peculiar, su perspectiva y su postura. La narrativa permite percibir los modos en que el docente elabora el autoconocimiento y expresa significados personales. Conecta mejor con la práctica de la enseñanza y de esta forma, proporciona una información más valiosa que la suministrada por la investigación convencional. Desde una perspectiva educativa, es importante comprender a las personas con una narrativa de las experiencias



de vida porque las situaciones escolares cobran sentido en el contexto de estas narrativas y constituyen la base para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas.

Huberman (2005), postula que la narrativa no pretende el establecimiento de leyes estables de conducta personal y social sino que intenta convertirse en una manera adecuada tanto para captar la forma en que las personas constituyen su autoconocimiento como para posibilitar una presentación más fiel de las experiencias personales que otros modos de expresión no permiten (Huberman:187). A los efectos de este trabajo y siguiendo al mismo autor, contar la historia de la propia vida puede ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y convertirla en objeto de reflexión. Desde este punto de vista, puede ser útil para que un docente se descentre del aula, explore su vida y le dé un sentido, lo cual sería un punto de partida hacia un cambio de actitud: permitiría adoptar una visión crítica del lugar que cada uno de nosotros ocupa en la profesión y además moldear la propia carrera (Huberman:189).

En la misma senda, Vezub (2011) afirma que los métodos de investigación basados en la narrativa constituyen una vía fructífera en términos epistemológicos, teóricos e instrumentales para reconstruir el desarrollo profesional de los docentes: permiten delinear las trayectorias de los profesores, rescatar su perspectiva y reconstruir su experiencia e historia personal.

Con el presente trabajo se pretende abordar el problema de investigación en profundidad pero no se constituirá como un estudio a gran escala. Tampoco se pretender dar cuenta de un colectivo docente y encontrar generalidades que puedan extenderse al mismo: es un trabajo en el cual indagamos sobre algunas particularidades vinculadas con la vocación docente en un grupo de profesores que se encuentran en las distintas etapas que se han desarrollado anteriormente (Ciclos de vida).



En colegios de Nivel medio de la CABA, de distinta naturaleza (técnicos, bachilleros, comerciales, públicos y privados) se realizaron entrevistas en profundidad a diez docentes de variadas asignaturas, que se encuentran en distintas etapas de su carrera. En ellas, obtuvimos narraciones de sus historia de vida a través de las cuales intentamos reconstruir la problemática planteada en este trabajo: ¿cuáles son los sentidos que los docentes atribuyen a la vocación respecto de su carrera y por qué, a pesar de la ya mencionada crisis que pareciera vivirse hoy en la educación, un profesor decide a lo largo del tiempo continuar trabajando como docente de Nivel Medio?

Se tomaron como referentes profesores con distintas antigüedades dentro de la docencia. A través del relato de los profesores se procuró recuperar las experiencias, apreciaciones y representaciones del docente durante su etapa escolar y analizar a través de esas narraciones las “huellas” que hoy guían su acción presente (Alliaud, 2002, 2009), tanto a través de sus concepciones como en sus prácticas cotidianas.

Es importante aclarar que este estudio no pretende realizar un corte longitudinal en la vida de los docentes: a través de sus discursos, se intenta reconstruir el momento en que están viviendo y si fuera significativo, cómo han vivido otros momentos de su profesión. Las relaciones entre las diferentes etapas de la vida docente se realizan en base a experiencias de vida diferentes pero que, como afirma Bolívar (1999), no dejan de guardar patrones que van más allá de las particularidades de cada individuo y permiten por un lado construir un ciclo de vida longitudinal del profesorado y al mismo tiempo diferenciar dentro de cada uno de los Ciclos, los caminos que cada uno de ellos decide o puede elegir.

Esta investigación se propuso indagar en aquellas cuestiones constitutivas de la vocación y el compromiso docente con su labor y en cómo se conjugan aspectos profesionales y personales para dar lugar a un tipo de vocación específica que lo motivan a continuar trabajando en la docencia. Hablamos de conjugación de aspectos y no de una oposición



entre ambos, porque los dos son elementos que configuran el compromiso y la vocación de un docente.

El trabajo se inscribe dentro de la investigación social de corte cualitativo y se basará en lo que Huberman (2005) llama “narratología”: a través de entrevistas a profesores se procurará reconstruir mediante ese discurso, su realidad social y su historia tomándolas como una serie de interacciones que permitan la comprensión de quiénes son los docentes, cómo se relacionan y cómo construyen y viven su labor.

### **Las voces de los docentes**

Para contar con testimonios de vida se convocó a diez docentes de edades variadas y en diferentes etapas de sus carreras, procurando abarcar tres momentos dentro de la vida profesional: los primeros años de trabajo, un período de entre 15 y 25 años transcurridos dentro de la docencia y el momento en que se aproxima la jubilación. Así, para el análisis, los docentes fueron divididos en tres grandes grupos: los nóveles, los docentes consolidados y los docentes experimentados. La asignación de categorías a los profesores se realizó teniendo en cuenta tanto la edad como la antigüedad en la docencia.

Se contactó a los profesores/as por medio de referentes propios: docentes a los que se tenía acceso y que si bien no fueron entrevistados más que para las primeras aproximaciones al proyecto inicial de investigación, fueron los que generaron el contacto con otros profesores colegas de ellos, que trabajaban en ámbitos públicos o privados.

Se mantuvieron entrevistas individuales y en profundidad con cada uno de ellos, apuntando a que relaten su experiencia en el campo docente. Fueron entrevistas poco estructuradas basadas en los interrogantes centrales que nos hicimos en esta investigación, de modo tal de lograr



espontaneidad en el entrevistado sin perder foco en aquello que se pretendía indagar.

Los ejes sobre los que se puso énfasis en las entrevistas fueron los siguientes:

Las historias personales y la elección de la carrera.

Las biografías escolares

La disciplina como eje del trabajo.

El profesorado como lugar de construcción vocacional

Los inicios en la docencia y la construcción de la identidad docente. Los ámbitos públicos y privados.

La cotidianeidad del trabajo del profesor y su impacto en el vínculo del docente con su carrera.

La vocación y sus significados

La satisfacción personal.

En el cuadro siguiente, se especifican las características de los profesores que formaron parte de la investigación.



Cuadro 2. Los docentes entrevistados para la investigación

	<b>Nombre</b>	<b>Edad</b>	<b>Antigüedad</b>	<b>Lugar de formación</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Escuela actual</b>
<b>Docentes Noveles</b> (recién ingresados)	Hernán	29 años	3 años	Profesorado público	Informática	Pública
	Paula	45 años	3 años	Profesorado público	Literatura	Pública
	Esteban	22 años	4 años	Profesorado privado	Informática	Privada
<b>Docentes consolidados</b> (ya estabilizados)	Soledad	39 años	19 años	Profesorado público	Biología	Privada
	Vilma	50 años	24 años	Profesorado privado	Matemática	Privada
	Isabel	50 años	25 años	Profesorado público	Matemática	Pública
	Mercedes	49 años	27 años	Profesorado público	Ed. Física	Pública
<b>Docentes experimentados</b> (cercaños a jubilarse)	Graciela	55 años	30 años	Universidad pública	Geografía	Privada
	Esther	56 años	26 años	Profesorado privado	Biología	Privada
	Marcelo	57 años	33 años	Profesorado público	Lengua	Pública



### **Supuestos desde los que se parte**

A continuación se describen algunos supuestos de trabajo que constituyeron un primer punto de partida a partir del cual nos acercamos al campo. En este estudio, cualitativo y exploratorio, los mismos han sido formulados luego de un proceso en el cual se conjugaron experiencias personales, entrevistas iniciales mediante las que se realizó una primera puesta en juego de las preguntas que guiaron la investigación y la lectura de trabajos vinculados con la misma.

- 1) La vocación del docente con su profesión se modificaría a lo largo de su carrera tanto por motivos personales como contextuales.
- 2) El alegato vinculado al malestar docente se impondría en el discurso de los profesores respecto de su relación con la profesión y relativizaría el compromiso de los mismos con su labor.
- 3) El compromiso disciplinar constituiría para el docente el eje de su vocación.
- 4) Es probable que para una buena parte del profesorado, más allá de algunas de sus afirmaciones, la vocación no sea el motivo central por el cual un profesor continúa trabajando como docente.

Las entrevistas realizadas apuntaron a generar narraciones docentes referidas a estas suposiciones y fue con sus contenidos que realizamos el análisis que desarrollamos en el siguiente capítulo.



## **CAPÍTULO 4: EL ANÁLISIS**

El entrecruzamiento de las entrevistas entre sí y de ellas con el marco teórico, implicó una labor de análisis no sólo de lo que los docentes expresaron sino también de su contexto: los docentes no hablan sólo de su presente sino también de su pasado, del cómo llegaron a ciertas decisiones, de cómo las vivieron, de cuál era el momento del país. Claro está, que esto está mediado por su experiencia, filtrado por lo que han vivido a lo largo de su carrera, y en ciertos casos, por el discurso social que han incorporado en su momento, como se verá en los testimonios que se vuelcan a lo largo del capítulo.

Comenzaremos por una generalidad: pensar en la vocación como concepto, analizar qué implica el término para los profesores, cómo viven la vocación (o la ausencia de ella) y luego incorporaremos elementos que forman parte o que dan contexto y formato a ese concepto: el momento en que se elige una carrera, las implicancias del contexto, la influencia del profesorado, de las primeras prácticas, etc. Finalmente nos adentraremos en cómo es la relación del profesorado con su carrera y sentido vocacional en distintos momentos de su experiencia laboral.

### **1. La concepción de vocación para los docentes**

Como mencionamos anteriormente, la vocación, ese concepto discutido, con un significado que ha sido y es cuestionado por una buena parte de la academia, está presente en todos los relatos de la cotidianidad del profesorado. Con diferentes sentidos, tal vez. Pero no deja de formar parte del discurso docente



Esos sentidos diferentes parecieran estar más diferenciados entre los mismos docentes noveles:

*“Podría decirse que la vocación es para lo que uno nació, o sea, es lo que uno siente que es lo que tiene que hacer. Cada uno tiene una inteligencia por la cual, creo yo, interpreta el resto de las inteligencias y afronta al mundo...si tenés un contexto favorable y tenés experiencia de vida que te ayuda, tenés las libertades de elección y podés determinar o podés dar tu unidad de cuál es tu inteligencia o dónde está tu fuerte –para no usar la palabra–, podés llegar a entender cuál es tu vocación. Pero que cada uno tiene una, sí, cada uno tiene una (Esteban, 22 años, docente novel).*

*“Me parece que (la vocación) es un invento. A mí me parece un invento esa palabra. Porque no lo viví nunca, tal vez. Escucho que la gente lo dice, pero yo no creo que nazcas para una cosa, absolutamente. De hecho, todavía, no sé si me vas a preguntar, pero yo no es que descubrí mi vocación. Se me mezclan un poco las cosas cuando yo empiezo un trabajo y lo hago, y tengo que hacerlo porque es mi obligación” (Paula, 45 años, docente novel).*

*“No, vocación no sé, porque podría trabajar de otras cosas, no descarto laburar de otras cosas. Si fuera una vocación, quisiera hacer esto sí o sí” (Hernán, 29 años, docente novel)*

Esteban pareciera bogar por una concepción clásica de la vocación. Con terminología actualizada, acorde con su formación reciente, no está lejos de una concepción weberiana de la vocación, aquello para lo que uno está hecho, es la puesta en marcha de algo interiorizado en el individuo y



que se pone en acción al elegir su profesión. En vez de la música, para Esteban el llamado depende de la inteligencia, de la forma en que se afronte el mundo, de las oportunidades que la vida presenta y cómo uno las utiliza. Paula ni siquiera da posibilidad a la discusión del concepto: es una falacia, directamente. Es una docente recién iniciada para la que la vocación no existe. El trabajo es algo que pasa por lo racional y la única brecha que deja abierta es la de que, si existiera la vocación, ella tiene claro que aún no la descubrió. El trabajo, docente en su caso, sería una obligación inherente a nuestra necesidad de mantenernos económicamente, es un “debo hacerlo”.

Esteban tuvo experiencias a lo largo de su colegio secundario que hicieron que sienta a la enseñanza como una posible profesión a seguir, que fue lo que hizo prácticamente al salir del Nivel Medio. Paula, en cambio, según nos cuenta en la entrevista, fue probando con distintas carreras y finalmente culminó el profesorado luego de los cuarenta años. ¿Qué sucedió en ese lapso? ¿Podría ser la vocación una “sensación” inicial que en algunos casos toma forma con los años, luego de pasar por experiencias laborales concretas? Son preguntas que adquieren otra dimensión y alguna respuesta cuando se las analiza a la luz de los testimonios de docentes en otras etapas, tal como haremos en este mismo capítulo.

Hernán parece haber llegado a la docencia impulsado por su mismo contexto: un trabajo que surgió casi de casualidad, la necesidad de prepararse para hacer mejor aún ese trabajo y por tanto una concepción casi utilitaria del porqué del profesorado. Y en esa situación puede poner en palabras, aunque sea de manera incompleta, algo que surge en algunos (pocos) testimonios de docentes con más antigüedad que él: el trabajar en la docencia no lo hace sentir completo, a gusto, porque si así fuera, él considera que no querría trabajar de otra cosa. Y no es así en su caso, tal como afirma en la entrevista.

Pareciera, en estos tres testimonios, que la cuestión vocacional no es algo que se planteen o forme parte de un cuerpo de preocupación para estos docentes que recién se inician en la profesión. Sea por negarla, por



cuestionarla o por afirmarla pero en un sentido más cercano al tradicional, es interesante señalar que son otras cosas las que inquietarían a estos nóveles: la necesidad de trabajo, la importancia de formarse para conseguirlo. En este primer acercamiento a sus voces, tal vez podríamos pensar que quienes entrevistamos y hace poco tiempo se dedican a la docencia, parecieran tener una concepción más utilitaria de lo que implica el adentrarse en el mundo del trabajo como profesores.

Indagando en la misma pregunta respecto de qué es la vocación para ellos, en las voces de docentes que están en momento de estabilidad, aparecen elementos que no son mencionados en los testimonios de los nóveles:

*“Para mí la vocación es el gusto de hacer algo. O sea, sí, de meterte en algún ámbito específico. Bueno, por ejemplo, tenés vocación docente si a vos lo que te gusta es estar adentro del aula, enseñar, y disfrutás de estar con los chicos, disfrutás de verlos aprender. Bueno, para mí eso es tener vocación docente” (Isabel, 50 años, docente consolidada).*

*“Vocación es levantarte todos los días y tener ganas de venir a tu trabajo porque lo hacés con gusto. Yo siento que es eso, siento que todos los días me levanto con ganas de dar clase” (Soledad, 39 años, docente consolidada)*

*“Yo la vocación la pienso y la siento como hacer algo que te de placer, que te de felicidad, que te llene, que te permita desarrollarte, que te permita crecer, que te permita interactuar con otros y crecer con el otro” (Mercedes, 49 años, docente consolidada)*

*“Vos tenés que tener una afinidad. Porque dicen que la enseñanza no es la que se hace de mente a mente, es la de*



Universidad Torcuato Di Tella

*corazón a corazón... la monja no entendía cómo a mí me salían  
un montón de posibilidades, y yo fuera docente y estuviera feliz”  
(Vilma, 50 años, docente consolidada)*

Bienestar, satisfacción, gusto. Es lo que se trasluce en estos testimonios. Algunos autores (Locke, 1976, Loitegui, 1990) presentan a la satisfacción laboral como un estado emocional positivo y placentero, que resulta de la percepción subjetiva de la experiencia laboral de una persona. Esa satisfacción es entonces el sentimiento de bienestar que experimenta el trabajador en relación con su trabajo.

La importancia que tiene este bienestar es que, siguiendo a Caballero Rodríguez (2002), pone al trabajador en un estado en el cual puede, por un mecanismo de equilibración, compensar deficiencias existentes en otras facetas de su trabajo. Podría ser una sencilla pero eficaz forma de comprender en parte porqué un profesor antepone este estado a la extendida “sensación” del malestar docente, que tiene muchas más prensa que la satisfacción laboral. Esto coincidiría con algunas investigaciones que demuestran que más del 50% de los docentes de Nivel Medio están satisfechos con su trabajo, más allá de las críticas que puedan realizar sobre diversos aspectos de su tarea (Torres González, 2010; Zubieta y Casinos, 1992). Ahondando más, es casi el 90% de los docentes los que sienten satisfacción por las relaciones establecidas con los alumnos, tanto a nivel académico como personal: “Los profesores disfrutan con su trabajo, creen que realizan una labor social útil. Entienden que contribuye a su realización personal por la libertad y el carácter humanístico de su tarea” (Torres González: 38).

En este punto, volvemos a parte de la definición que hemos asumido sobre la vocación docente y que pareciera observarse en estos testimonios: la realización del yo mediante el trabajo. Un docente que disfruta de su profesión siente que está haciendo algo por su propio desarrollo personal pero al mismo tiempo algo por el otro. Es en el contacto con ese otro donde su vocación toma cuerpo (*“verlos aprender, crecer con el otro, enseñar de*



corazón a corazón”) y eso es lo que hace de él un profesor vocacional, más que uno que sólo se defina como profesional (Cobo Suero, 2001).

Es significativa la actitud de los docentes a punto de jubilarse, ya que de algún modo, si bien responden a parte de la definición que dimos anteriormente, parecieran tener resabios de un modelo sarmientino de la vocación docente, donde el disfrute se mezcla con el compromiso o con el deber ser:

*“...para mí es dar servicio a los demás... la vocación es como un médico. Vos cuando hacés un juramento, tenés que cumplirlo. Si no, tenés que dedicarte a otra cosa. Qué sé yo, yo no podría hacer algo que no me gustara... Yo te podría decir que los de mi edad somos más de vocación. En cambio, las generaciones posteriores lo vieron más como un medio de trabajo, no por vocación... si vos no tenés una vocación de servicio –o yo me lo tomo así–, no sé si podés sostenerlo mucho tiempo... si vos trabajás, es porque tenés vocación” (Esher, 56 años, docente experimentada).*

*“(la vocación es), por un lado, servicio, fundamentalmente. Un servicio a tu trabajo, a tu tarea, a los chicos. Un compromiso muy grande en lo que es la formación. O sea, ser docente no solamente es impartir tu asignatura. Vos tenés un compromiso muy grande con estos chicos. Es una etapa donde los chicos son absolutamente vulnerables, absolutamente abiertos a recibir absolutamente todo... Te tiene que gustar lo que hacés. O sea, no podés llegar al aula y entrar con cara amargada. Los docentes más jóvenes tienen una mirada distinta del trabajo... Creo que ahí sí me parece que tal vez hay más esto de escindirse: “Cierro la puerta del colegio y a otra cosa”. Tal vez es otro tipo de vocación. Pero me parece que en muchos casos lo ven más como una salida laboral (Graciela, 55 años, docente experimentada).”*



*“...A la vocación te la quieren vender como eso que hace que trabajes aún a costa de tu salud, y no es así. Uno tiene vocación porque le gusta lo que hace. Y tener vocación no significa que seas un cura. Sos un profesor que disfruta de su laburo, que tiene responsabilidades, que siente que no puede fallarle a los pibes porque ellos esperan algo de uno” (Marcelo, 57 años, docente experimentado)*

Pero a pesar de esos resabios de los que hablamos antes (especialmente en la frase “es dar un servicio”) y una primera impresión que llama la atención por ese “deber ser”, no puede asimilarse la concepción de vocación docente de estos profesores a la imagen vocacional sacralizada del siglo pasado: aquí no hay idea de moralidad convertidora de almas, de preparar para la vida y la salvación, ni una posición dominante tanto en el saber como en la moral. Tampoco el marcar al docente como modelo de vida (Alliaud, 2007). Lo que sí pareciera estar reforzada es la idea de la abnegación, del sentido de sacrificio, el tener que hacer algo por otro porque forma parte de una suerte de juramento Hipocrático.

Pero no es esa la única lectura que puede tener una “vocación de servicio”. Rivelis (2007), afirma que el ejercicio de una profesión es un compromiso con el deber en cuanto a la responsabilidad y honestidad, y el desarrollo de una vocación es un compromiso con la vida: “la modalidad vincular es entre un sujeto que no “es” sin un medio que lo hace ser y un medio que no “es” sin un sujeto para quien serlo” (Rivelis:142). La vocación de servicio no tendría entonces que ser necesariamente un sacrificio, sino que puede ser vista como la manera en que sujeto y mundo se constituyen mutuamente, como una unidad en donde el docente se reconoce y se constituye, al tiempo que se entrega a la obra en la cual coparticipa.

Un tema que nos preguntamos pero sólo quedará esbozado es cuál es el motivo por el que los docentes a punto de jubilarse ven en los docentes que recién se inician una vocación diferente, menos comprometida, si se quiere. Tal vez sea una manera de diferenciarse de una generación que



saben que posee otras potencialidades de las que ellos carecen y los hace quedar en falta:

*“De repente viene un papá y lo trato de usted. Y claro, es un papá de treinta que me tutea. Entonces bueno, no me molesta, pero ya estoy pasada. O desde la incorporación de las nuevas tecnologías, tanto que manejan los chicos o que manejas vos como docente. Los chicos nuevos tienen una habilidad y una cancha en muchas cosas que de repente yo, a pesar de que me he aggiornato bastante, por ahí no tengo” (Esther, 56 años, docente experta)*

Continuando con el análisis, destacamos que esa vocación que hemos descripto anteriormente como la realización del yo de un individuo a través de su actividad profesional, que implica un tipo de trabajo que es satisfactorio para el individuo, que le proporciona un sentido de identidad personal, no es simplemente algo que se tiene o no. Ya dijimos que se puede construir, puede ser más o menos temprana en la vida, pero es algo que tiene un camino. No vamos a bregar en este trabajo por una posición donde hay algo que despierta en una persona el deseo intrínseco de ser docente, sino que sostenemos que la cuestión vocacional es un proceso que tiene raíces en la propia biografía escolar del individuo, se asienta fuertemente en el tiempo de elección de la carrera y el profesorado mismo, y luego se alimenta y modifica a lo largo de toda la experiencia docente.

Los testimonios de los docentes fueron precisamente en esa dirección: si bien hay quienes parecieran ir en la senda de “a la vocación la tenés o no”, puede observarse en sus voces que es a lo largo de la carrera que ese sentido de lo vocacional toma forma: inicia tímidamente, con dudas en algunos profesores respecto de su existencia, pero a medida que la carrera avanza se cimenta, se define. Los docentes hablan de la satisfacción que les produce, de la importancia del otro en ese proceso, afirman que la



vida en el aula es placentera para ellos y comprometida socialmente. Y hacia el final de su carrera, para ellos ese disfrute no se pierde. Tal vez gane en ese momento una suerte de “deber ser” pero que es tomado como un compromiso, una responsabilidad, no como una obligación sacra y fuera de lo profesional. Lo vocacional como disfrute sigue estando presente en los testimonios del profesor, y la importancia de la existencia del otro, de los alumnos, y del trabajo con ellos, también.

Trataremos en los siguientes apartados de reconstruir este camino que acabamos de describir.

## **2. La elección de la carrera**

Los motivos de ingreso al profesorado son de lo más variados. No sólo se expresan diferencias de acuerdo al grupo etario al que pertenecen los docentes sino dentro de cada uno de ellos.

Las experiencias de los profesores al momento de elección de la profesión son un elemento fundamental con el que puede comenzar (o no) a generarse el proceso de construcción de lo vocacional.

*“Hice un test vocacional cuando estaba terminando el secundario, que me dio como primer resultado Analista de Sistemas con articulación en Profesorado de Informática. Como segundo resultado, Profesorado en Biología. Yo empecé Analista de Sistemas en la UADE, apenas terminé el secundario, y no me gustó...Y haciendo una retrospectiva, dije: “A ver, salió el Profesorado en Informática. Vengo trabajando con chicos... dije: “bueno, vamos a ver cómo va con esto. Porque quizás lo que a mí me gusta es trabajar con los chicos, trabajar con los grupos”. Enseñar no sabía si era lo que me gustaba. Sabía que mi trabajo iba a ser social..., con un grupo de gente. Yo no tenía idea si mi vocación iba a ser en la*



*docencia. Sabía que mi trabajo, mi vocación, iba a ser con gente. Siempre relacionándome con grupos de chicos o de personas, no encerrado, no estando solo, no resolviendo situaciones en una oficina, en un cubículo. Después de empezar a trabajar en el primer trimestre, en el primer año, me di cuenta que sí, que yo quería estar enseñando”. (Esteban, 22 años, docente novel)*

*“Elegí la carrera docente a los treinta y pico. Antes había hecho veinte mil carreras: Profesorado de Educación Física, Profesorado de Gimnasia Aeróbica, Psicología dos años, un año de Publicidad. ¿Qué más? Teatro diez años. No sé, y algunas cosas más que ya no me acuerdo. No hubo nada que ahí me motivara la cuestión docente antes. Nunca imaginé que iba a ser docente” (Paula, 45 años, docente novel)*

*“No es algo que yo hubiese planeado, “Voy a hacer el Profesorado”. De hecho, en la ciudad donde estaba yo, no estaba. No existía el Profesorado de Informática. Cuando vine para acá, empecé a trabajar en escuelas y ahí decidí hacer el Profesorado. Me inscribí y lo empecé. No sé si voy a trabajar toda mi vida de esto. El día de mañana yo me vuelvo a mi ciudad y tal vez me ponga a hacer otra cosa o tal vez haga las dos cosas. Nunca... Siempre fui cambiando de trabajo. No lo veo para toda la vida. (Hernán, 29 años, docente novel)*

En los tres testimonios que se observan, lo que parece claro es que la docencia no fue una elección que pesaba en ellos de manera significativa, que se había pensado durante mucho tiempo, sino que de alguna manera, terminó siendo esa por un camino que se construyó sin demasiado plan previo: probando otras carreras primero, haciendo un ejercicio racional que justifique para ellos mismos por qué deseaban ciertos cambios, o hacer un profesorado arrastrados por un trabajo temporal y no por un gusto hacia la docencia. En los profesores noveles con los que se ha trabajado en este



estudio no se ha observado que las elecciones hayan tenido que ver con una identificación temprana de la docencia como profesión a la que dedicarse, sino que se ha visto más como un camino que ha fluido. Tal vez pueda verse en esta actitud ante la elección de la carrera un ejemplo del estilo de modernidad del que nos habla Bauman (2003): las pautas sociales, el deber ser, son en este momento maleables como nunca lo han sido en la historia. Las conductas que en un momento se elegían como camino a un objetivo relativamente estable hoy no se dan porque ese objetivo, precisamente, ya no tiene la inmutabilidad que tenía años atrás. Es esperable entonces, de acuerdo a esta concepción de la realidad, que las convicciones respecto de a qué quiere una persona dedicarse a futuro, de cuál es su perspectiva, no sea tan sencilla de definir o deje lugar a tantas dudas. Sería una manera, valga la transposición, de “evitar el rechazo de cualquier confinamiento territorial y sus engorrosos corolarios de construcción y mantenimiento de un orden, responsabilidad y necesidad de afrontar sus costos” (Bauman:17). ¿Es sinónimo esto de poca responsabilidad o no compromiso? No parece que así fuera. Podría ser una muestra de que actualmente, como muchas profesiones, la docencia no es una carrera que asegure algo a futuro. No es un camino lineal en el cual el ingresante sabe a qué se expone y qué le espera, y no se ve como una profesión con cimientos seguros como los que parecía tener años atrás: la incertidumbre es lo que rodea cualquier elección de carrera profesional, y la docencia no escapa a esa situación.

Cuando se habla con profesores con cierta antigüedad en la docencia, los testimonios son diferentes. No en el sentido de haber tenido clara y bien definida la elección docente, porque en algunos casos también se ha probado con otras carreras, pero sí a través de sus testimonios parecerían dar cuenta de la existencia del gusto por la carrera desde antes de ser elegida, un germen de identidad docente que al momento de optar por la carrera ya había dado muestras de existir:



*“Yo cuando iba a quinto año del colegio hice el CBC de Arquitectura, que era un año. ¿Y qué me pasó? Ahí me di cuenta que cómo me gustaba la Matemática... Pero en enero y febrero me empezó a hacer ruido en la cabeza, que no, que yo no quería, y me metí al San... para el Profesorado de Matemática... ya desde antes en el secundario, empecé a preparar alumnos en mi casa” (Vilma, 50 años, docente consolidada)*

*“A mí siempre me gustó enseñar. Tenía mucha facilidad para Matemática, sobre todo. Pero me encantaba explicarles a mis compañeros. Entonces, cuando había pruebas, mi casa se llenaba de gente, todos venían a estudiar conmigo” (Isabel, 50 años, docente consolidada)*

*“Siempre me gustó la docencia. Es más, yo de chica decía que iba a ser maestra de primer grado... y la razón por la cual no hice el magisterio es que yo soy muy inquieta y me daba la sensación de que me iba a aburrir, todos los días con los mismos 30 pibes, los nueve meses del año” (Mercedes, 49 años, docente consolidada)*

En los dos primeros casos, hay una suerte de experiencia previa que podría haber ayudado a reafirmar la elección y el gusto por la enseñanza, pero el ingreso al profesorado no fue por una puerta lateral sino con plena convicción de lo que se hacía. Y en el último, una conciencia clara de que siempre se había querido trabajar con chicos y dar clases. También aquí podemos citar a Bauman pero en sentido inverso: son profesores de más edad, que han crecido en otro contexto y asumido otras pautas culturales, creyendo aún en la solidez de los trabajos y las profesiones, y tal vez por eso han podido madurar desde edades tempranas un gusto por una profesión determinada.



En los testimonios de los profesores en etapa prejubilatoria a los que se entrevistó, aparecen semejanzas con las experiencias relatadas por los nóveles en el sentido de algunas dudas iniciales, de haber probado otras carreras, e inclusive a posturas tradicionales en cuanto a, por ejemplo, el mandato de ser madre. Pero también se hace referencia a un gusto por la docencia que logró anteponerse a esas cosas:

*“Yo empecé estudiando medicina. Me iba muy bien en la parte teórica, pero cuando me mandan en tercero o cuarto a los hospitales, al tener contacto, ahí venía como destruida. Digamos que la parte...No podía manejar la parte de esta inteligencia emocional... Aparte, planificaba a futuro: “El día que tenga una familia, un proyecto de ser madre y demás, ¿cómo voy a poder manejar esto?”... ese verano empecé a ver las posibilidades, porque a mí me gustaba obviamente estudiar, y quería ver qué podía hacer. Yo me formé en la Escuela Superior del Magisterio. O sea, mi título secundario fue bachiller con orientación pedagógica. Yo ya tenía muy claro lo que quería hacer (Esther, 56 años, docente experimentada)*

*“En algún momento se me cruzó el decir “¿qué hago acá?, mis viejos me dicen que doy para más”, pero me duró poco. Yo egresé de acá, en algún lado tuve siempre las ganas de seguir y hacer acá el profesorado.(Marcelo, 57 años, docente experimentado)*

Más allá de las diferencias entre los testimonios, algo en común entre ellos es que la cuestión vocacional suele tener aristas que son resueltas con mayor o menor esfuerzo por los profesores: Parker Palmer, citado por Dawson (2005), afirma que la búsqueda de la vocación es la búsqueda de la identidad personal, lo que hace necesario esfuerzo personal y, en ocasiones, alejarse de las expectativas que el otro tiene depositadas en quien está



realizando esa búsqueda y de las que uno mismo se hace cargo por diversos motivos. En ese proceso de despegue y de dar mayor lugar a las propias expectativas, es necesario en ocasiones que el futuro profesor tome la decisión de tomar las riendas de sus decisiones personales. En este punto quizás sea importante rescatar en las voces del docente cuestiones a las que debieron, de alguna forma, sobreponerse, Y las centraremos en dos aspectos en los que coinciden varios de ellos: las miradas de los otros y los inicios en la docencia.

*“En quinto año vino una psicopedagoga a hacernos un test y cuando la monja se enteró un día que yo había elegido profesora, me dijo que ella no podía creer, con la capacidad que yo tenía, me conformara con ser profesora. Mientras que la otra monja, la vicerrectora, me dijo: “Cada uno tiene que elegir lo que uno se va a sentir bien toda la vida Y eso fue lo que yo elegí”.  
Vilma, 50 años, docente consolidada)*

*“Me metí en el profesorado cuando mi mamá falleció. Dejé de sentir la presión de que le tenía que seguir respondiendo a algo que ella quería” (Soledad, 39 años, docente consolidada)*

*“Dije que no, que no, que no. Dejé la carrera de la facu así que en un verano se infartó casi más mi familia en ese momento. Pero me tuve que poner, eh”. (Esther, 56 años, docente experimentada)*

*“(el inicio como docente) fue muy difícil, muy difícil. Porque no sabía manejar los grupos. Tenía grupos muy numerosos... y bueno, pararte enfrente y que te den bolilla la verdad que no me resultó fácil... Las primeras clases que di me sentía tan mal que salía llorando del aula y decía: “¿Tengo que estar toda la vida haciendo esto?... después lo fui disfrutando. Fui encontrando*



Universidad Torcuato Di Tella

*formas, encontrando estrategias”. (Isabel, 50 años, docente consolidada)*

*“Las primeras veces volvía medio lagrimeando y otras veces contentísima. Porque me daba cuenta de que tenía un cero manejo del aula, que pensé que era otra cosa, que estaba segura de cosas y me estaban pasando otras” (Paula, 45 años, docente novel)*

*“Si bien mi familia no presionó demasiado, tuve que hacer un poco de trabajo conmigo para seguir firme en mis convicciones de ser profesor. Y no me arrepiento”. (Marcelo, 57 años, docente experimentado)*

Presión de la familia, el pensar que el profesorado es una carrera “de segunda” al lado de una universitaria, las dificultades que a veces presenta el inicio escolar en cuanto a experiencia laboral, capacidad para encarar una clase, son algunos de los elementos que pudimos encontrar en este proceso de esfuerzo para alcanzar la identidad personal (Parker Palmer en Dawson, 2005). Algunas de las familias de nuestros entrevistados tenían ciertas metas proyectadas en ellos. Sea el título, el prestigio u otra cosa, el aspirante a la docencia debió sobreponerse a ciertos mandatos y hacer el esfuerzo por seguir su deseo. Acercarse al profesorado con ciertas ideas y encontrarse luego con que la realidad del aula no es a veces la que uno forjó en su mente, es otra cosa que puede atentar contra las ganas de ejercer la docencia y que sin duda implica un esfuerzo personal para superar esas dificultades y buscar estrategias para afrontar la labor. Posiblemente, si tuviésemos otros testimonios encontraríamos distintos tipos de esfuerzos que cada uno tuvo que hacer. Pero como ejemplo, los que hemos obtenido parecerían confirmar la necesidad de que el docente, en su camino de construcción identitaria, en algún momento tome las riendas de sus decisiones personales en cuanto a su elección vocacional y se sobreponga a las presiones de su entorno o a sus propios prejuicios.



### 3. Vocación y disciplina académica

Cuando quien se dedica a la docencia pertenece al nivel secundario, generalmente suele asociarse fuertemente la elección de la profesión con un gusto por la disciplina que se enseña. Pareciera ser un lugar común afirmar frases al estilo de “a tal persona le gustaba la historia, por eso se dedica a enseñar esa materia”. En esta frase inventada y simplificada, es clara la primacía de la disciplina académica: es ella la que despertaría la vocación del individuo y la misma se mediatizaría a través de la enseñanza, que sólo sería un medio para dar cuenta de un conocimiento académico determinado.

Sin embargo, son significativas las opiniones de varios de los docentes entrevistados al respecto, y de antigüedades de lo más diversas en la carrera:

*“Podría haber sido Historia, podría haber sido Geografía o podría haber sido Matemática. O sea, hoy en día yo me defino como profesor. La Informática es la excusa, es lo que estoy dando. ¿Por qué? Creo que parado en el aula no solo transmito, o no solo trato de transmitir, Informática, sino que también uno transmite los valores, transmite formas de resolver problemas (Esteban, 22 años, docente novel)*

*“Para mí pesa más el hecho de ser docente que la asignatura en sí misma. Yo disfruto de dar clases de algo que yo sé que estoy capacitado para darlo. Te podés capacitar en Informática, en lo que sea. Pero te tiene que gustar ir a dar clase (Hernán, 29 años, docente novel)*

*“Lo que yo sabía era que quería estudiar Literatura. E insisto, dónde lo iba a meter, no lo sé. Que en otro momento*



Universidad Torcuato Di Tella

*hubiera pensado que tenía que pensar en mi futuro de qué voy a trabajar, y también la seguridad. No, como no sabía qué hacer, dije: “Bueno, sí, voy a ser profesora. Si me preguntás, yo me considero profesora de literatura” (Paula, 45 años, docente novel)*

*“¿Por qué el Profesorado de Matemática y por qué no Matemática en la Universidad? Porque yo quería ser docente. Para mí la disciplina, enseñar Matemática, es una anécdota” (Isabel, 50 años, docente consolidada)*

*“Yo no quería ser médica. Yo quería ser profesora. De hecho, biología es una casualidad, no es... Biología es por medicina, porque le agarré el gusto a biología en medicina, pero si no hubiese podido ser de química, de física, de matemática” (Soledad, 39 años, docente consolidada)*

*“...yo creo que tengo esta cosa de que me doy cuenta, esa paciencia para explicar o para transmitir, eso lo tengo innato sea lo que sea. Por eso digo que tal vez si hubiese sido profesora de otras cosas también lo hubiera desarrollado (Mercedes, 49 años, docente consolidada)*

*“Lengua, literatura, francés. Yo te doy de todo. Estudié también francés y me dejaron darla porque en esa época no había docentes. Pero ¿te das cuenta? La cosa no es dar una materia u otra. Es dar algo que te gusta pero porque te gusta el trabajo con los pibes”. (Marcelo, 57 años, docente experimentado)*

Es significativo encontrar en los testimonios docentes afirmaciones bastante determinantes en las cuales dejan claro su gusto por la docencia,



refiriéndose a todo aquello que implica el trabajo en el aula, en general. La asignatura, pareciera ser una excusa.

Posiblemente, en el profesorado de nivel medio haya un vínculo mayor con un conocimiento disciplinar específico que en los niveles primario o inicial. De hecho un docente de nivel medio trabaja todos los días con ese conocimiento, se perfecciona al respecto, y en una situación ideal, transmite pasión por ese saber como una de las estrategias didácticas que le ayudan a construir conocimiento. Sin embargo, no parece validarse la creencia de que en quienes enseñan una asignatura prevalece el gusto por la misma que por sobre la enseñanza. A excepción de Paula, el resto de los testimonios apunta a un lugar común: la asignatura es una anécdota. A lo sumo, le agregan cuestiones como la afinidad por la disciplina (Soledad), la capacidad para desarrollar esos saberes (Esteban), pero no mucho más que eso. Pareciera ser la labor docente la que vuelca a los profesores a la docencia, y no el deseo de enseñar un saber específico.

Una mención aparte para Paula, la única de las entrevistadas que sí hace referencia a que lo primero es la disciplina, después la docencia. Pero es interesante resaltar, tal como se expuso en apartados anteriores, que la elección de Paula por la docencia no fue sencilla: es una de las docentes que más pone en duda la cuestión vocacional, no cree que pueda trabajar en ello un tiempo muy prolongado, como veremos más adelante, e hizo un camino hacia el profesorado casi por descarte, luego de haber probado muchísimas carreras anteriormente. Cabe preguntarse entonces: ¿la disciplina adquiere más peso en los profesores más alejados de cuestiones vocacionales? El no encontrar cierto gusto en la labor docente, ¿hace que sea sólo en el saber disciplinar y en su transmisión donde el profesorado vuelca su profesionalismo? Es sólo una cuestión que queda planteada, por su significativo contraste con las posiciones de los profesores que en su mayoría han planteado un fuerte compromiso o gusto con la labor docente, más que con una asignatura.



#### 4. Vocación y gratificación docente

Hemos visto en testimonios anteriores que una buena parte de los profesores a los que se ha entrevistado relaciona fuertemente la vocación por la docencia con la satisfacción personal, con aquellas cosas que los hacen sentir a gusto con su labor: *“venir a tu trabajo porque lo hacés con gusto... hacer algo que te de placer...un profesor que disfruta de su laburo”*.

Ahora bien, ¿cuáles son los factores que constituyen a esa sensación de bienestar que los docentes manifiestan por la labor cotidiana?

Fue casi unánime la ponderación que los profesores hacen de la cuestión vincular con sus alumnos: una de las cosas que más placer les da es el trabajo con ellos, el desafío que les provoca el crear cosas nuevas para los estudiantes, la sensación de bienestar cuando logran explicar alguna temática determinada:

*“¿Qué me gusta? Bueno, lo que te decía del trato con los chicos y eso” (Hernán, 29 años, docente novel)*

*“Los chicos son, me parece, una fuente inagotable de sorpresas buenas también... Porque son tremendamente creativos, y a mí me parece de verdad maravilloso. Decir: “tengo que laburar para ellos, tengo que laburar para ellos; tengo que ir a aprender y tengo que saber y tengo que ver cómo hacer para poder ayudarlos”. (Paula, 45 años, docente novel)*

*“Te gratifica que te entienden cuando explicás, No sé, es mi vida ya, como que lo incorporé. Yo acá vengo y como que estoy en mi casa” (Vilma, 50 años, docente consolidada)*

Estos testimonios se pueden relacionar con una afirmación que hace Abramowski (2010), en tanto que la docencia es una tarea vinculada al placer: a pesar que quienes bregan por el profesionalismo docente



parecerían ver a los afectos como algo que quita competencia técnica al docente y complejidad a la tarea de enseñar, los profesores parecen estar cada día más dispuestos a no deponer la carga afectiva de sus prácticas, el placer que les dan sus alumnos, asumir lo que Dubet (2006) llama el trabajo sobre los otros y que lleva incluido, por tratarse precisamente de otro individuo, emociones y gusto por lo que se hace. La cuestionable antinomia entre profesionalismo y vocación podría zanjarse con una afirmación de Merieu (2006): “entre el amor a los alumnos y el amor al saber, no tenemos por qué elegir”.

En esta misma senda, cabe citar a Hargreaves (en Tenti, 2008), quien afirma que las emociones están en el corazón de la docencia. El trabajo de un profesor tiene una de sus aristas fundamentales en las relaciones interpersonales con sus alumnos, y cuando las emociones que predominan son positivas es cuando tiene lugar la sensación de bienestar del docente y del placer que le da su labor (Marchesi, 2008).

Dando un paso más en esta cuestión disruptiva respecto de lo que se supone debe ser un vínculo profesional despojado de la subjetividad que puede dar lo emocional, los profesores parecieran alejarse también de dos tendencias en cuanto a la cuestión afectiva. Por un lado, de la afectividad hacia el otro por una cuestión de fragilidad, de pena hacia la figura de un alumno que nos necesitaría y de esa forma nos haría sentir fuertes y útiles (Abramowski, 2010). Por otro, del tradicional (y cuestionable) sacrificio que los conminaba a “dar todo por el otro”. Una incondicionalidad que no esperaba nada a cambio, un amor hacia los alumnos que formaba parte de la entrega docente:

*“Lo que siento es que yo necesito de mis alumnos, del cariño de mis alumnos para construirme yo como persona. Lo necesito como persona, ¿entendés? Necesito el cariño. Me llena el cariño de los chicos, me llena totalmente. (Isabel, 50 años, docente consolidada)*



*“Tengo dos ideas. Una bien romántica, que es la de que quizás una clase que doy hoy sea influyente en alguien a futuro y que esa persona diga: “Porque este profe me explico esto ese día, yo soy hoy quien soy”. Esa idea de que, al estar frente a los alumnos, no sabés cómo podés llegar a influenciar. Y la otra es ver que... los chicos te van a querer igual, porque están en esa edad que quieren a todo el mundo. Como que generé el vínculo, me da satisfacción. Decir: bueno, están aprendiendo, les va bien, estudian, pero también les caigo bien... Yo creo que hay más de egoísmo que de servicio” (Esteban, 22 años, docente novel)*

*“A mí me gratifica mucho cuando me he encontrado con chicos en la calle y me han saludado: “Uy, ¿te acordás? No sabés cómo me acuerdo de vos, porque estoy en la facultad y me ha tocado rendir y me acordaba de tus lecciones orales. Eso a mí me gratifica mucho. Como también el chico de la escuela pública que no pudo terminar su colegio secundario por diferentes motivos, y me lo he encontrado vendiendo en la calle, y me ha parado y me ha dicho: “Hola, profe, ¿cómo le va?”. Eso para mí no tiene precio” (Graciela, 55 años, docente experimentada)*

*“Los pibes te buscan, rescatan lo que fuiste como profesor cuando vos realmente diste lo mejor de vos. Y como a mí me gusta mucho esto, siempre dí lo mejor que pude, y te buscan. Y a vos te gusta que te busquen. Se corre la bola de que sos un docente al que no le da lo mismo que sepan o no sepan, a preparar o no preparar tus clases, que les da pelota a lo que les pasa afuera, al que se puede buscar para charlar. A veces me cuesta aprovechar para otra cosa mis horas libres porque*



*siempre estoy con pibes. Y eso que ya estoy algo cansado, pero la cosa me tira". (Marcelo, 57 años, docente experimentado)*

Aportes de profesores en momentos muy diferentes de sus carreras pero que coinciden en un punto: no sólo ellos dan afecto a sus alumnos. Esperan recibirlo también. Refieren a un “buen cuidado”, no a un cuidado victimizante (Abramowski, 2010). Cuidado que toma la forma de una relación cercana, de un reconocimiento que toma distancia también del cuidado docente que no espera respuestas ni retribuciones de sus alumnos. El docente siente placer al sentir que disfruta de lo que hace. Pero también lo hace al sentir que parte de su ganancia es además afectiva. Algunos profesores parecen sentirse completos en la medida en que sus alumnos les hacen sentir que son importantes para ellos. Cuando Esteban habla de un “egoísmo más que servicio” habla de aquello que a él le ofrece la docencia, cuando Graciela repara en que las gracias o un saludo no tienen precio, hace lo mismo. Tal vez Isabel haya sido más explícita al decir que ella necesita del cariño de sus alumnos para sentirse plena. La docencia, para el profesorado de nivel medio, no parecería constituir una relación de “comensalismo afectivo” sino de un claro mutualismo: ambos integrantes de la relación parecieran necesitar afectivamente uno del otro.

Esta importancia de lo relacional para los profesores tiene algunos elementos importantes para su comprensión: ya dijimos que Bauman (2003), da cuenta de la disolución de ciertas características consideradas basales para la sociedad, inamovibles. Por otro lado, cuando Dubet (2002) habla del declive de las instituciones y menciona que en ese proceso ciertas normas que daban forma al rol docente también se desdibujan. Por estos motivos las relaciones interpersonales son mucho más centrales, tanto en el vínculo a establecer como en la pedagogía, ya que la misma va a depender en parte de ese vínculo que se establezca: difícilmente un profesor que no construya vínculo con sus alumnos pueda actualmente llevar adelante sus enseñanzas.



## 5. La crisis vocacional

Se mencionó que según algunos investigadores (Huberman, 1998, Bolívar, 1999), entre los quince y veinticinco años de profesión, suele darse un período de replanteamiento en el docente, que va desde una sensación de rutina a un autocuestionamiento profundo de aquello a lo que se está dedicando laboralmente. En ocasiones esta situación es producto de una suerte de balance luego del cual la crisis proviene de una desilusión provocada por el fracaso de ciertas propuestas a las que se había apostado profesionalmente. El estrés y la ansiedad van de la mano con esta sensación, que suele traducirse en un malestar general con la carrera y sentirse agobiado por la misma (Bolívar, 1999:59,60). Es importante recordar que el desarrollo de la carrera docente no es lineal, hay cambios que no pueden predecirse, ajustes que se producen de acuerdo a la manera en que interactúan aspectos personales del docente con factores de su entorno social. Ese es el motivo por el cual el período de crisis marcado por el mencionado autor se observa algo diluido en buena parte de los docentes entrevistados.

Si bien quienes pueden dar cuenta de lo que sucede en esa etapa son precisamente quienes la han atravesado, es interesante escuchar también las voces de quienes aún no han llegado a ese momento de su carrera y ver qué opinan al respecto:

*“Sí, yo siento la queja en general, y hay algo que siempre me da como un poco de rechazo, estas personas que vienen de las vacaciones y dicen: “Cómo me gustaría tener más vacaciones”. “Hermano, tuviste un mes y medio y tenés quince días en invierno, ¿de qué te estás quejando?”. Yo trato de decirlo, quizás por mi edad, porque no tengo la experiencia que ellos consideran. Creo el hay un setenta por ciento que labura*



Universidad Torcuato Di Tella

*porque no le queda otra y un treinta que es por vocación.  
(Esteban, 22 años, docente novel)*

*“Siempre dije, desde que empecé a trabajar en escuelas, que si hacen un estudio psicológico la mitad queda afuera. Siempre lo pensé y lo sigo pensando. La docencia te quema la cabeza en algún momento. Te sentás un rato en la sala de profesores y te das cuenta al toque. Terminan medio pirados, en su forma de ser, en su forma de hablar, en el trato con los chicos; ya pierden la paciencia, pierden la vocación docente”  
(Hernán, 29 años, docente novel)*

*“En estos cuatro años, pensé en algún momento en mandar todo al diablo y decir: “No, esto no es para mí”, porque no me estoy aggiornando, soy muy rígida, hay cosas que yo ya sé que tengo instaladas, hoy hay todo un discurso con la modernidad, para mí, muy trucho...En general no siento que los docentes disfruten de su carrera... No es una cuestión de edad, sino de antigüedad. Lo que repito siempre, digo yo, esto de no podés estar treinta años siendo docente de chicos de secundaria”  
(Paula, 45 años, docente novel)*

Tal vez a través de estos testimonios de profesores noveles referidos a los docentes con más antigüedad se pueda entrever una de las cuestiones que a veces torna más difícil la comunicación con el alumno y por ende, el disfrute del vínculo con éste: el docente cada año envejece más, y sus alumnos se renuevan en su juventud con todo lo que ello implica. Los profesores deben enfrentar situaciones muy diversas debido a los cambios en educación y también al estilo de las nuevas generaciones de estudiantes. Sucede en este proceso que el docente adquiere experiencia pero a la vez



puede costarle adaptarse a los cambios. Es esto algo que podría marcar, si el profesor no logra salir de esa suerte de paradoja, el inicio de una crisis en la que toma una posición desesperanzada que tiene como base el pensar que nada vale la pena (Marchesi, 2008).

Veamos, ahora sí, los testimonios de los docentes en etapa de crisis potencial según los Ciclos de Bolívar. Los profesores/as entrevistados como integrantes del grupo de docentes con cierta antigüedad, han manifestado diferentes formas de afrontar la etapa crítica de la que nos habla el autor.

Dos de ellos dicen no haber sentido deseos de abandonar la docencia, de plantear cuestionamientos profundos a su profesión que los hicieran repensar el continuar o no en sus trabajos:

*“Yo siempre tuve buen vínculo con la profesión, la gente que me conoce dice: “Uh, vos no te vas a jubilar. Vos te vas a jubilar a los cien años”. Porque a mí me gusta lo que hago. No sé, capaz una bendición que tengo, pero a mí me gusta” (Vilma, 50 años, docente consolidada)*

*“Nunca tuve la sensación de querer tirar la toalla y dedicarme a otra cosa. y mirá que se me presentaron oportunidades diferentes. La educación para mí está más que nada en el aula y rodeando el aula, no desde lejos. Lo que más me une a esta carrera que elegí son los alumnos. Para mí el vínculo con los chicos es fundamental” (Soledad, 39 años, docente consolidada)*



A diferencia de estos casos en los que el paso a través de la docencia parece haber sido armonioso, hubo otros pares que han vivido o viven actualmente esa crisis. No es sencillo reconocerla en forma directa en los testimonios, inclusive en aquellos en los que podría vislumbrarse también es dificultoso verla inicialmente porque hay vueltas discursivas a través de las cuales pareciera que la realidad profesional que el docente vive no es una crisis personal sino una consecuencia del contexto en el cual están inmersos:

*“Yo creo que la profesionalidad docente está como muy relegada. Porque digamos, a nadie se le ocurre intervenir en lo que dice un abogado, o en lo que dice un médico. Sin embargo, vos como docente sos vulnerable a que cualquiera te pueda llegar a decir algo: cómo se enseña, cómo se aprende. Y esto en algún momento afectó mi vínculo con la docencia... Llega un punto que vos decís: “Bueno, siento que en este ámbito hice todo lo que podía hacer y como que ya llegó mi límite”. (Isabel, 50 años, docente consolidada)*

*“Lo que pasa es que al principio, y es lo que creo que a mí me fastidia e irrita de estos últimos años, al principio era muy placentero trabajar. Porque los chicos tenían una familia que los acompañaba en la casa entonces eran chicos que teóricamente llegaban y eran educados, respetuosos. Si se zarpaban con alguna respuesta, vos sabías que a los padres los llamabas y te respaldaban, ahora es todo lo contrario. Y era muy placentero trabajar. Yo te diría que sentí un cambio muy grande en la sociedad y empezaron a generarse cosas raras en todos los ámbitos después de la crisis del 2001. Mucho nuevo rico en los privados y que se creía que porque viajaba a Miami te podía tratar como si fueras su empleada (Mercedes, 49 años, docente consolidada)*



Lo que ambas profesoras manifiestan es que las dificultades que atraviesan o atravesaron en sus carreras docentes tienen el eje puesto en lo exterior, en el peso que provocan en ellas los obstáculos que presenta el entorno. Por una parte, en este marco de análisis de lo vocacional, del compromiso del docente, resaltamos que el poner foco solamente en el contexto en el que se trabaja, aleja al docente del oficio, de lo que eligió, de alguna manera él mismo se quita reconocimiento (Antelo, 2009). Por otra, es necesario reconocer que parte de lo que los profesores resaltan es algo que suele suceder: hay suficientes indicadores de diversas investigaciones que reconocen que el contexto familiar es excesivamente permisivo y que los padres parecieran querer evitar trabajo o sacrificios en sus hijos para esquivar posibles frustraciones. Esto podría hacer que el esfuerzo necesario en el aprendizaje pierda sentido para los alumnos y con ello, el docente sentiría que sus deseos de enseñar a otro se malogran (Marchesi, 2008). Pero a medida que la conversación avanza, algunos de los docentes entrevistados manifiestan en sus testimonios, con mayor exactitud, qué es lo que a ellos les provoca la docencia actualmente:

*“A veces estoy deseando jubilarme porque uno se cansa. Yo lo digo, pero no sé, cuando llegue el momento, qué va a pasar. Lo que sí me gustaría es tener menos horas de clase, porque sinceramente, salgo todos los días a las ocho de la mañana de casa y llego muy tarde. Entonces yo creo que eso es lo que me cansa. Si pudiera tener menos horas y disfrutarlo más... Mi cansancio pasa por una cuestión de cansancio físico (Isabel, 50 años, docente consolidada).*

*“Y me faltan 9 todavía para jubilarme. Entonces, me llegan a decir que como en la provincia me podría jubilar a los 52, pero corro... los tacleo a todos para estar primera (Mercedes, 49 años, docente consolidada).*



Luego de determinados años de trabajo los docentes acumulan experiencia pero muchas veces también cansancio, producto del desgaste que el trabajo educativo implica, y de las condiciones contextuales en las cuales debe ejercerse la labor (Marchesi, 2008). No sólo se alude a contextos de pobreza, sino al contexto general de marchas y contramarchas educativas, el lugar que ocupa la profesión en la actualidad, y por supuesto el contexto económico regional en el cual trabaja el profesorado. Todos los docentes, desde los novatos a los que están en el tramo profesional prejubilatorio, mencionan que la docencia es una profesión que implica esfuerzo, varias horas de trabajo, de corrección, capacitación permanente, que las características de los padres toman difícil la enseñanza y lo mismo hace el estilo de los alumnos. Son muchos los elementos vinculados con estas cuestiones que aparecen en todas las entrevistas realizadas. No siempre en términos de crisis, pero sí en términos de una realidad concreta. Es interesante remarcar esto último: no se observó en la mayor parte de los testimonios, una mirada pesimista de la docencia.

Esas mismas profesoras que a pesar de sus palabras iniciales a lo largo de la entrevista han reconocido el haber vivido alguna crisis en su profesión, también son muy claras en cuanto al reflexionar sobre qué fue lo que las hizo seguir en su trabajo o buscar alguna alternativa para paliar la frustración que sentían en su momento:

*“Yo en un momento sentí eso, como que ya no podía avanzar más en el secundario. Y traté de irme, de ir dejando horas. Tenía muchas horas. Bueno, acá entré al juego de no la profesionalidad, sino del rol laborante. ¿Por qué? Porque vos tampoco decís: “Ah, bueno, me voy”. Y, pero ese es mi laburo y lo necesito, necesitaba la plata.... Fue de a poquito, porque justamente yo iba agarrando horas en el terciario. Entonces, mientras agarro horas en el terciario,*



Universidad Torcuato Di Tella

*voy dejando las horas del secundario (Isabel, 50 años, docente consolidada)*

*“Muchas veces pensé en largar todo, nunca pude por un tema económico porque es un sustento. Pero la verdad es que si hubiera tenido la oportunidad de tener otro ingreso que me equiparara el ingreso económico, el sustento, sí lo hubiera dejado” (Mercedes, 49 años, docente consolidada)*

Dos testimonios y dos maneras diferentes de resolver una crisis. En Mercedes, con una actitud resignada en la cual parecería no haber posibilidad de cambio, en el caso de Isabel, tomando una actitud activa y buscando diversificarse en otras tareas, reformulando el propio proyecto de identidad profesional y abriéndose paso hacia la educación terciaria. Y tal vez por esa actitud diferente, donde hay distintas maneras de pensar en el porqué del no disfrute o del desencanto de la docencia. Dos maneras diferentes de afrontar lo que les sucedió: en un caso, haciendo referencia al otro, a lo que le han provocado, en el otro, revisando las propias responsabilidades como docente:

*“Yo creo que la vocación nos la terminan matando. Si la tenés, te la matan...yo creo que me mataron la vocación en estos años (Mercedes, 49, docente consolidada)*

*“Yo, en el secundario, sentí que fracasé. Que como profesora fracasé totalmente. No pude lograr que los chicos aprendan” (Isabel, 50, docente consolidada)*

Los profesores que están en la etapa prejubilatoria, alrededor de dos o tres años de la misma, no han manifestado haber pasado por esa crisis. Y son enfáticos en eso. Inclusive pareciera que hacen jugar su “deber ser” con vehemencia, al igual que las herramientas con las que han afrontado los devenires lógicos de la carrera:



*“Nunca pensé en dejar la docencia. Jamás me pedí licencias. Yo veo profes trabajando a desgano. Más que no le gusta, yo veo que hay como un desgaste. Quizás, empezaron con esa vocación de servicio, pero a lo largo de los años es como que se fueron como desgastando, no solamente por las problemáticas que pueda haber dentro del ambiente escolar, sino también a veces, muchas veces, por cosas que te pasan en la vida personal. Pero en general, hay como un desgaste. Yo ya veo chicos jóvenes que ya se están quejando, y como yo les digo: “Chiquitos, recién comienzan en la docencia”. Yo también llevo un poco desgastada. Lo que pasa es que eso tiene que ver con la esencia de cada uno, y cómo vos te autoconstruís el día a día. Yo elegí hacer otras cosas también. ¿Por qué justamente? Planificando mi futuro. ¿Y qué hice? Una Licenciatura en Didáctica... Yo creo que el aula sola te quema, sí. Lo que pasa que también depende de uno, de las metas que tengas vos a futuro. (Graciela, 55 años, docente experimentada)*

*“Nunca tuve ganas de dejar la docencia. Jamás he tomado una licencia, sin goce de sueldo ni con goce de sueldo. Nunca, nunca, nunca he tomado una licencia. A mí a veces me han generado situaciones los adultos, no los chicos...Pero no obstante, no me va a hacer dejar mi tarea docente. Los chicos son lo más gratificante...Si Dios quiere, en dos años me jubilo. Digo “si Dios quiere”, porque considero en realidad...Yo tengo todavía muchas ganas y muchas energías. Pero me parece que el contexto en el que los chicos hoy se mueven, las propias familias, los propios padres a los que yo ya he superado obviamente, ampliamente en edad, hay otro tipo de vínculo. Y a mí a veces esto un poco me cuesta. Creo que los docentes más jóvenes tienen otro trato con los papás, con los chicos. Y*



Universidad Torcuato Di Tella

*además, la carga horaria es cansadora. (Graciela, 55 años, docente experimentada)*

*“Mirá, yo sigo disfrutando de lo que hago, a veces las suplencias en la rectoría me dan un respiro interesante. Nadie quiere agarrar esas suplencias, pero a mí me gusta. Igual, ya estoy cerca de la jubilación y si bien no la espero desesperado, va a estar bueno el tener tiempo para hacer otras cosas. Nunca me quise ir de la docencia, siempre supe como tomarme las cosas para que no me quemé”. (Marcelo, 57 años, docente experimentado)*

A la luz de estos testimonios, es interesante destacar que todos los docentes experimentados que entrevistamos, parecieran haber optado por un camino similar en cuanto a su posición dentro de los Ciclos de vida que tomamos de Bolívar: tomaron una actitud de serenidad con el oficio, esa suerte de meseta en la cual a pesar de cierto cansancio, el profesor continúa disfrutando de su oficio pero disminuyendo parte de su implicancia en su vida profesional y poniendo su visión en otros dominios de la vida (la licenciatura en algún caso, las suplencias directivas en otro, el énfasis en el disfrute que aún le provoca la profesión en otra de ellas). No hemos tenido en los testimonios recogidos de profesores en su última etapa laboral manifestaciones que se ubiquen en un polo de abatimiento, de desilusión, de profesores que ponderen el malestar docente por sobre los retos y posibilidades que ofrece la docencia (Marchesi, 2008). Siendo los profesores que dan estos testimonios docentes que han afirmado una fuerte vocación con su profesión, podríamos pensar que esta posición es la que tal vez aleje al docente de lo que Huberman (1992) llama “declive de la profesión” y lo acerque a esa serenidad afectiva de la cual nos habla Bolívar.

Vamos a cerrar este análisis haciendo referencia a una pregunta que hicimos a los profesores al finalizar cada una de las entrevistas. Les



propusimos que, a modo de juego, de posibilidad, de imaginar una vida alternativa, retrocedieran en el tiempo y pensarán en elegir una profesión diferente.

Es significativo que, salvo en dos casos y en uno parcialmente, todos los profesores entrevistados volverían a elegir la docencia:

*“El tema es que en la docencia yo puedo seguir cambiando en realidad. Yo creo que volvería a elegir la docencia porque si eligiera la locución, por ejemplo, no me va a llenar como eso”. (Esteban, 22 años, docente novel)*

*“Me hubiese gustado ser directora de cine, por eso me puse a estudiar eso ahora. Pero lo de la literatura lo tenía arraigado de siempre, no se si no lo hubiese hecho. Igual, me gustaría trabajar en un tiempo en otra cosa, ya te dije” (Paula, 45, docente novel)*

*“Creo que probaría con la Ingeniería Mecánica, lo que pasa es que es una carrera larga, no se...” (Hernán, 29 años, docente novel)*

*“La verdad que nunca me cuestioné, decir: “Uh, qué macana, podría haber sido otra cosa”. No me veo trabajando en otra cosa que no sea ser docente. Por ahí me hubiera gustado la Psicología. Pero no dudaría de elegir esta carrera, porque si bien me gusta estudiar Psicología... Me encanta entrar al aula” (Isabel, 50 años, docente consolidada)*

*“No, no sé, no se me ocurriría. En un tiempo pensé. Digo: “Pucha, podría haber seguido contadora”. Porque mi papá me decía: “Te has recibido muy pronto, ¿por qué no seguís contadora?”. Pero no, ni loca” (Vilma, 50 años, docente consolidada)*



*“Si bien no me arrepiento de haber elegido la carrera docente, si volviera a mis 18 años no lo haría. No lo haría, por ahí, de nuevo ahora que ya lo hice. Si pudiera volver a elegir por ahí haría psicología como me gustaba o empezaría a trabajar más tarde. La verdad que empecé a pensar esto de... tantas cosas me gustaría, trabajar, no sé, en una empresa. Ahora que estoy con el cambio de tareas y que hago todo lo administrativo. Soy muy prolija y muy ordenada” (Mercedes, 49 años, docente consolidada)*

*“Me gustaba la medicina pero no la hubiera disfrutado. Porque ya mi elección la hice y la volvería hacer. Yo me veía como profesora, no como médica”. (Esther, 56 años, docente experimentada)*

*“¿Otra carrera?. No, para nada. Mirame. La docencia a veces te come, pero recién veías a los pibes que se acercaban al aula, que quieren hablar conmigo, ahora dejo para tomar por un tiempo la rectoría, después me voy de viaje de nuevo... te volvés loco a veces, pero también la disfrutás y mucho. (Marcelo, 57 años, docente experimentado)”*

Las narraciones de los profesores son consistentes con los estudios que afirman que, a pesar de que un buen número de docentes cree que la sociedad apenas valora su trabajo y ellos mismos a veces no se sienten satisfechos con su actividad, no cambiarían de profesión (Marchesi, 2008). Los testimonios que más ponen en duda la posibilidad de elegir nuevamente la docencia, son la de los profesores noveles. Simplemente para dejar sentada una reflexión al respecto que de ninguna manera se agota en ella, dejamos planteada una hipótesis al respecto. Podrían aventurarse respuestas que se centren en la flexibilidad de una persona joven, a la que le resultaría más sencillo el pensar la posibilidad de comenzar de nuevo. Podría hacerse énfasis en que un profesor con cierta trayectoria en la



docencia tendría mucho más que perder, que rearmar, podría tener además temor de moverse hacia algo poco conocido, etc. Creemos que podemos ser un poco más precisos en este aventurar hipótesis, si nos remitimos a la identidad y la vocación.

Nos referimos en capítulos anteriores a la identidad como una construcción permanente y dinámica, social e individual, que resulta de los procesos de socialización biográficos y relacionales vinculados a un contexto determinado. En ese proceso, el profesor se reconoce y logra que lo reconozcan como tal. Un docente que recién comienza su carrera está en los albores de esta construcción de la identidad docente, está sentando las bases para la generación de significados futuros a partir de su biografía y también está construyendo su capacidad de interacción para comprometerse con otro (Benhabid en Bolívar, 1999). Es posible pensar que un docente novato, con una identidad aún en formación, pueda tener más facilidad para pensar en una identidad diferente. De un profesor con años en su profesión, no tiene por qué pensarse linealmente en poca capacidad para el cambio, en una resistencia a pensar en algo alternativo, sino que probablemente su identidad ya esté forjada y más aún, también esté constituida su vocación. Los profesores con mayor antigüedad son los que más han hablado del disfrute que les significa la carrera docente. ¿Por qué entonces renunciar a ella o pensar en otra carrera si la que tienen actualmente los satisface personal y profesionalmente?. Si la vocación es parte de la identidad docente y ambas son una construcción, como propusimos a lo largo de nuestra investigación, tiene sentido pensar que la no necesidad de elegir una nueva profesión es que la que tienen, está ya arraigada como parte de ese proceso mediante el cual un docente llega a constituirse como tal. Si además resaltamos que la mayoría de los profesores entrevistados dentro de los grupos de profesores con experiencia han manifestado tener vocación, podríamos pensar en ella como una generadora de sentidos que mantiene al profesor unido y disfrutando de su profesión.



## CONCLUSIONES

El análisis de las entrevistas ha permitido que repensemos las premisas con las que nos acercamos al campo, las ajustemos para realizar, a futuro, otras indagaciones al respecto y también encontrar algunos hallazgos en torno de la cuestión vocacional en la docencia. No está demás resaltar que tanto las ideas que postulamos en el análisis del capítulo anterior como las afirmaciones que realizamos en este último apartado de la investigación, responden a los testimonios del grupo docente que ha narrado su experiencia en la docencia. No pretendemos realizar ningún tipo de generalización sobre la cuestión vocacional pero sí generar ideas que puedan promover el debate y la reflexión respecto de una temática que no ha tenido a nuestro entender suficiente atención desde el campo de la investigación educativa.

Recordamos que partimos de cuatro supuestos al acercarnos al campo:

- 1) La vocación del docente con su profesión se modificaría a lo largo de su carrera tanto por motivos personales como contextuales.
- 2) El alegato vinculado al malestar docente se impondría en el discurso de los profesores respecto de su relación con la profesión y relativizaría el compromiso de los mismos con su labor.
- 3) El compromiso disciplinar constituiría para el docente el eje de su vocación.
- 4) Es probable que para una buena parte del profesorado, más allá de algunas de sus afirmaciones, la vocación no sea el motivo central por el cual un profesor continúa trabajando como docente.

En los siguientes cuatro apartados, desarrollaremos algunas ideas que se desprenden del análisis realizado en el capítulo anterior. Cada uno de ellos se vincula con uno de los supuestos con los que trabajamos.



## **1) La vocación y la construcción de conciencia vocacional**

La vocación del docente, tal como planteamos al acercarnos al campo, se modifica a lo largo de la carrera tanto por motivos personales como contextuales. Pero hay algo que hay que agregar a esta idea: cuando se afirma que se modifica, pareciera que se parte de un punto inicial concreto, de algo que está y va cambiando. En el caso de la vocación, planteamos que no sólo se modifica sino que se crea, se construye, se transforma poco a poco en constitutivo para buena parte del profesorado y no permanece inmutable: va a ser estructurante del docente a lo largo de su carrera pero va a ir modificándose a través de las etapas que el profesor atraviese a lo largo de su paso por el aula. El docente que construye conciencia vocacional “encuentra en su trabajo gratificación interior y la finalidad de su vida” (Day, 2006:32).

Los testimonios de los profesores entrevistados han reafirmado en su mayoría una concepción de vocación que va de la mano de la realización personal y profesional a través de una labor que tiene como eje a los alumnos, y el disfrute de un trabajo que es satisfactorio y de significación para el profesor. Creemos que es esa vocación la que podría constituir la base de la identidad de un docente.

Tal como se mencionó al comienzo de este trabajo, el concepto “vocación” es tomado por el profesorado como algo inherente a su profesión. Hay alguna excepción, por supuesto, pero la mayoría de los profesores cree en la cuestión vocacional en la docencia y está lejos de considerarla tal y como se hacía décadas atrás: no es una vocación de servicio que implica sacrificio y entrega absoluta sino que los docentes vinculan a la vocación con la gratificación personal que les produce el trabajar con otro, en este caso los alumnos. El disfrute de su profesión pareciera ser inseparable del placer que les provoca el proponerse objetivos de trabajo para con los



estudiantes. Los profesores ven muy difícil la posibilidad de hacer un trabajo de calidad si no se posee vocación docente. Es la que les permitiría no sólo dar sentido a su labor sino también a su propia identidad como profesores y además marcar un rumbo de trabajo y objetivos a lo largo de la carrera. En palabras de Day (2006), el profesor para quien vocación y compromiso son características esenciales de su profesionalidad es el que puede inclinar la balanza hacia una buena enseñanza: una persona que tenga un sentido de vocación desempeña el papel de maestro de forma más plena que un individuo que lo considere sólo un trabajo (Hansen, en Day, 2006). En los testimonios recogidos, pareciera vislumbrarse que los profesores menos “vocacionistas”, mantienen una relación más distante en aspectos tanto laborales como vinculares en el ámbito docente. Les resulta más sencillo hablar de la posibilidad de cambiar de trabajo, toman al trabajo docente como su actual situación laboral, pero les cuesta imaginarse en el aula o en la institución escolar en general, pensando a futuro.

Vinculado con la construcción de identidad y de vocación, resaltamos que las percepciones de los profesores respecto del trabajo de sus pares son mucho más críticas que la que tienen de sus propias realidades. De acuerdo con los profesores noveles, los docentes experimentados no poseen mucha vocación y ponen en foco las pocas ganas de afrontar nuevos desafíos o en lo que ellos entienden como pocas ganas de trabajar. Pero estos últimos afirman lo mismo de los profesores jóvenes: que no se comprometen con su trabajo y que anteponen sus intereses personales a la docencia. Podría pensarse que los profesores jóvenes confunden un lógico cansancio de algunos profesores en sus últimos años de carrera con falta de vocación, y los profesores a punto de jubilarse no pueden ver que las casi tres décadas que los separan de los novatos implican no simplemente una forma de ver la docencia, sino una forma de ver la vida. No hay mayor o menor vocación. Hay diferentes maneras de vivir esa vocación, pero su esencia sigue siendo la misma: el disfrute y realización personal que da el trabajar con otro.



## **2) La vocación y el malestar docente**

Desde otra perspectiva, cuando iniciamos las entrevistas lo hicimos con la fuerte sensación de que el alegato vinculado al malestar docente se impondría en el discurso de los profesores respecto de su relación con la profesión. Sin embargo, en general eso no ha sido así. Todos los docentes entrevistados hacen alguna referencia al marco en el cual deben ejercer su labor, en algunos casos resignados, en otros con vehemencia y convencidos de que la situación debe modificarse. Sin embargo, no es esa situación docente la que, de forma directa, relativiza el compromiso del docente con su labor. Los profesores que mayor malestar han demostrado, o los que no lo manifiestan abiertamente pero por lo que afirman en sus testimonios parecieran sobreponerse a un malestar existente, son casualmente aquellos que más han sido cautelosos al hablar de su vocación.

Podría pensarse entonces que el malestar docente en el discurso y en la acción se observa más en aquellos profesores cuya vocación no es tan marcada, tal vez porque hacen una tarea que no llena las aspiraciones personales pero además la realizan en un contexto desfavorable, lo cual aumentaría las posibilidades de encontrar fuerte anclaje en ese malestar docente.

Consideramos que de todas maneras, hay que ser muy cuidadosos en la lectura de aquello que acabamos de enunciar: una primera mirada puede acercar a esta afirmación a la primitiva idea de vocación de servicio: “el docente con vocación aguanta cualquier cosa y no se queja”. De ninguna manera estamos queriendo significar esto, sino que sostenemos que es posible que la vocación docente, con todo aquello que implica y que hemos desarrollado a lo largo del trabajo, sea un anclaje muy fuerte para los profesores y contribuya a que puedan asignar a las dificultades de la profesión precisamente ese lugar: son sólo dificultades a superar y no obstáculos que los inmovilizan.



### 3) La vocación y lo disciplinar

Un hallazgo significativo de este trabajo ha sido el que se refiere a la relación del docente con el compromiso disciplinar. En nuestras primeras aproximaciones al campo escolar teníamos en mente que la disciplina que imparte el profesor, constituía para el docente el eje de su vocación. Desde nuestra propia escolarización, estamos habituados a escuchar hablar a los docentes de la “materia” que tenían a cargo como lo más importante y trascendente en su labor: su objetivo parecía ser la transmisión de ese saber del cual era experto. Sin embargo, las voces de casi todos los docentes que hemos entrevistado han apuntado en otra dirección.

No cabe duda de que la relación del profesor con la disciplina es fuerte. Por algo eligieron esa y no otra a la hora de elegir su profesorado, se han perfeccionado y especializado con los años, han adquirido una experticia que seguramente se incrementa a medida que el profesor avanza en su desarrollo profesional. Algunos profesores han sido vehementemente apasionados al hablar de esa disciplina, de cursos que han hecho, de lo que los moviliza el poder enseñarla, de lo que creen que les sirve a sus alumnos para su vida cotidiana o para futuros estudios.

Pero prácticamente en todos los casos han mencionado que, por más entusiasmo que les despierte la asignatura y que no consideren cambiar la misma, lo que más los compromete con la enseñanza es el trabajo con los alumnos. Estar con ellos, formarlos, ir más allá de lo que sus programas les indican y considerar al sujeto que tienen enfrente. Algunos profesores han afirmado directamente que la materia es una excusa, que lo que tiene real valor para ellos es la relación docente-alumno y todo lo que ella conlleva.

¿Significa esto que a los profesores no les interesa lo que enseñan? Claro que no, volvemos a destacar la importancia y el gusto que ponen en su asignatura, lo mencionan en cada uno de los testimonios cuando cuentan por qué eligieron esa materia y no otra. Pero lo que pareciera despertarles la



pasión por la docencia es, nada más ni nada menos, enseñar. Formar. Por las características del sistema secundario en nuestro país, el profesor debe elegir una asignatura y lo hace considerando aquel contenido que le es más afín, que le resulta accesible, que ha sido el que siempre ha profundizado, entre otros motivos. Este hallazgo en las entrevistas coincide con investigaciones de Alliaud y Antelo en cuanto a que los profesores refieren a la importancia de poseer saberes vinculados con el conocer a la escuela y los alumnos, con aquello que a los alumnos les interesa y da curiosidad, con habilidades para relacionarse con los adolescentes. Pero el saber formal (disciplinar, didáctico y pedagógico) no parece ser tan valorado por los docentes (Alliaud, 2015). En este sentido dejamos asentada una pregunta vinculada al valor de la disciplina y a una función de la escuela que es “enseñar más y mejor” (Abregú, 2016): ¿qué sucede en el ámbito docente y en el mismo profesor para que el conocimiento, que debería ser por lo menos desde ciertas perspectivas el eje de su trabajo, no sea revestido de suficiente reconocimiento en las narraciones docentes respecto de su labor?

Por el momento, en este marco y basados en sus testimonios, es posible pensar en que la formación general y el trato con el alumno son los que constituyen el eje de la vocación docente. Un profesor con vocación, en las voces de nuestros profesores entrevistados, disfrutaría entonces del trabajo global con sus alumnos, lo cual excede la formación académica para centrarse en un saber y en habilidades que trascienden a su disciplina.

#### **4) La vocación y la continuidad laboral**

Otra situación que pensamos que íbamos a encontrar era a varios docentes que continuaran trabajando, pero no motivados por cuestiones vocacionales sino más pragmáticas: la costumbre, la necesidad económica, etc. Esto tampoco fue algo que hayamos corroborado en este grupo de docentes entrevistados. Una parte de los profesores afirma que lo que los mantiene en el aula es el gusto por lo que hacen y la importancia que



asignan al trabajo con los alumnos, significando con esto cuestiones relacionadas con la vocación, lo que los llevaría a superar cuestiones relacionadas con el malestar docente y a seguir trabajando en la escuela. Otra parte de los docentes, aunque menor, comenta que si en algún momento quiso dejar o cambiar su presencia en el aula no lo hizo por necesidades económicas ya que en ese momento el trabajo era sentido como una buena posibilidad laboral a corto plazo, pero no pueden explicar el porqué.

Si bien casi todos los docentes han manifestado que no les interesaría cambiar de trabajo y afirman que actualmente, si piensan en el momento de su elección profesional, volverían a elegir la docencia, cabría preguntarse si los docentes que nunca han pensado en cambiar ni siquiera como una posibilidad, no la consideran porque su vocación es fuerte o porque no pueden permitirse el pensar en algo diferente para sus vidas (La mayor parte de esas respuestas provino de profesoras de más de 50 años de edad). Si bien en el capítulo anterior aventuramos la respuesta a esta pregunta basándonos en la construcción de identidad, en que los docentes con más experiencia han forjado otro vínculo con su profesión, sería interesante indagar específicamente en este dato que creemos no es menor.

Los cargos directivos, algo que pensamos sería una suerte de “puerta” para que los profesores en general pudiesen encontrar un rumbo diferente dentro de la docencia, no parecieran ser muy codiciados dentro del grupo de profesores entrevistados. Dos de ellos trabajan paralelamente en coordinaciones de su disciplina y uno de ellos hace suplencias directivas. Pero no ven a la rectoría como la meta a lograr. La gestión no está en vistas de los nóveles, los profesores estabilizados manifiestan estar contentos con las coordinaciones, en caso de que las tengan, y los profesores a punto de jubilarse no piensan en un cambio de rumbo a esta altura. De los pocos docentes menos vocacionistas, a una de ellas pareciera no interesarle ningún cargo directivo, sino algo diferente a lo escolar, en el corto plazo, y a otra le gustaría un cargo jerárquico mayor a la docencia pero menor al



directivo, como posibilidad de salir del aula y hacer un trabajo mucho más organizativo, ya que no nos atrevemos a decir que le interesa la gestión porque no lo ha manifestado así en su relato.

### **Algunos aportes para la gestión directiva**

Las reflexiones teóricas realizadas en los apartados anteriores, han sido fruto del análisis que desarrollamos a lo largo de esta investigación. Al finalizar la misma, consideramos importante hacer también algunas reflexiones de tipo práctica, vinculadas con la vida cotidiana en las instituciones.

Deseamos cerrar esta investigación aportando algunas reflexiones respecto de qué podría implicar tener en cuenta lo vocacional para la conducción escolar. En otras palabras: a qué cuestiones sería importante atender desde la dirección, con el fin de optimizar su gestión respecto de los docentes y por ende, de los alumnos.

- **Vocación y capacitación:** la vocación se adquiere a lo largo de la propia experiencia laboral y se nutre de las características de la misma. Así como un docente debe generar las condiciones óptimas para que un alumno aprenda, un directivo debe generar los mejores escenarios para un profesor desarrolle su vocación. La capacitación laboral, brindar herramientas para el desarrollo de su labor son un buen punto de partida. Inicialmente, podría tomar como punto de partida para la reflexión, aquello que los mismos profesores consideran eje de su trabajo en los colegios: las relaciones interpersonales con los alumnos. A partir de allí, habrá tiempo para profundizar la formación de los profesores en lo que nosotros consideramos un eje fundamental en la escuela, que es el saber disciplinar.



- **Vocación y formación:** aquí apuntamos directamente a la experiencia que implica el propio contacto con los directivos o coordinadores de los colegios. Si mencionamos que la identidad docente, al igual que la vocación, es un proceso que se construye desde lo personal en interacción con lo social, lo que un directivo haga y demuestre a los docentes respecto de la labor cotidiana puede ser estructurante para un profesor. Un directivo sin vocación difícilmente pueda ayudar a construir vocación en un docente. Un directivo vocacional puede, a través de su mismo trabajo, comprometido, apasionado, contribuir a generar las condiciones para que el docente desarrolle su potencial poco a poco y construya vocación ayudado por la visión de trabajo de sus directivos.
- **Vocación y compromiso:** planificar situaciones que generen acuerdos con los docentes, responsabilizarlos en labores sensibles para el funcionamiento diario de un colegio, puede contribuir a incrementar el compromiso del docente hacia su tarea. Si se hace de manera prescriptiva y autoritaria, seguramente más que compromiso se genere el “cumplir con obligaciones”. Pero si se promueven reflexiones y acciones conjuntas, alianzas, comunidades de práctica, posiblemente el profesor aumente su compromiso laboral y esto sea un elemento más que suma a la construcción vocacional.
- **Vocación y plan de carrera docente:** hemos visto que la posibilidad o no de proyección de un docente en su trabajo contribuye a que la vocación del mismo de asiente. Proyección no significa necesariamente crecimiento jerárquico. Puede entenderse también como una diversificación de funciones y una meta clara



hacia la cual dirigirse. Si el director planifica junto con el docente un plan de carrera en la institución, en el cual el profesor pueda ver reflejado el fruto de su compromiso, un reconocimiento a los vínculos establecidos con la institución y con la propia calidad de su trabajo, posiblemente genere condiciones para que a través de su propio progreso el docente siga construyendo vocación y disfrutando de su carrera.

- **Vocación y profesionalización:** es importante, para comenzar a hacer retroceder la antinomia entre ambas, promover situaciones en las cuales ambas se necesiten mutuamente. Una manera de hacerlo es a través de los propios recursos con los que se cuenta en el colegio. La creación de grupos de trabajo en los cuales profesores vocacionistas, en términos de Cobo Suero, realicen proyectos educativos con docentes que pongan más énfasis en su formación académica, podría nutrir a los segundos de aquellos aspectos vocacionales de los que aún carece y a los primeros de algo que dejamos sentado como pregunta pero no está de más atacar preventivamente: podría alimentarlos de saberes académicos o de la generación de la necesidad de potenciarlos para optimizar la enseñanza. Dijimos que un profesor vocacional puede generar mejores espacios de aprendizaje, pero al mismo tiempo, si no nos orientamos hacia el conocimiento y la importancia del saber académico, estaremos dejando a los alumnos sin una parte esencial de su formación.
- **Vocación y afectos:** finalmente, la generación de un buen clima laboral y la consideración de los vínculos en la institución son clave para el desarrollo docente y el estímulo de su vocación. En los testimonios de los profesores entrevistados ha quedado claro que su gusto por la docencia y los alumnos no tiene que ver con una mera cuestión de “trabajo en esto porque me gustan los



chicos”. Es un “trabajo en esto porque me gusta dar clase a los chicos con todo lo que ello implica”. Autores como Day (2006) y Antelo (2009), vuelven a poner énfasis en las emociones y utilizan una palabra que, al igual que la vocación, no tiene buena prensa en las investigaciones educativas: amor. Pero como ambos afirman en sus trabajos, un docente tiene oficio cuando ama lo que hace (Antelo:7), y la vocación de enseñar tiene que ver, por encima de todo, con el amor a enseñar, a los alumnos, al proceso de ser plenamente humanos y explorar las emociones (Day:33, 34).

Estas reflexiones no pretenden ser prescripciones para la acción sino sólo líneas de pensamiento que esperamos generen reflexiones en los directivos de escuelas medias respecto de aspectos relacionados con los docentes y su vocación. Posiblemente, al verse los profesores motivados y satisfechos personal y profesionalmente, sus acciones redunden en una mejor calidad de su enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes (Hansen, 2001).

Son ideas que han surgido luego de lo que para nosotros ha sido un eje de todo nuestro trabajo: reflexionar respecto de la vocación docente, recorrer las conceptualizaciones que ha tenido desde hace más de un siglo, y fundamentalmente escuchar a quienes supuestamente son portadores de esa vocación: los profesores.

Esperamos que con nuestro aporte, podamos alejarnos un poco de lo que Dubet (2006) llama “la mala prensa” de la vocación en la docencia y nos acerquemos un poco más a la reconsideración de la misma como una parte fundamental de la identidad de un profesor, que brinda fortaleza a él mismo y enriquece su labor cotidiana.



## BIBLIOGRAFÍA

Abramowski, A (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

Abregú, V (2016). *El Plan de mejora institucional*. Material interno de capacitación, UDESA, s/f.

Almeida, J (1999), En vez de vocación. En: *Cuenta y Razón* n° 112, p.56-58. Disponible en [http://www.cuentayrazon.org/revista/pdf/112/Num112\\_012.pdf](http://www.cuentayrazon.org/revista/pdf/112/Num112_012.pdf)

Alliaud, A (2002), Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En: Davini, C (coord.): *De aprendices y maestros*. Buenos aires: Papers.

Alliaud, A. *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica

Alliaud, A y Suarez, D. (comps) (2011), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Alliaud, A y Vezub, L (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. En *Revista de la escuela de ciencias de la educación*. Rosario, año 11 n° 10.

Antelo, E (2010), ¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente? En: Gasel, A y Reinoso, M: *Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Antelo, E. (2013) Vocación. Infancia y Educación - FLACSO Argentina <https://www.facebook.com/infanciayeducacion/posts/499060063503975>

Aragonés, A, Díaz Durán, M, Gámez Requena, J (2012). El perfil del docente de enseñanza secundaria desde la perspectiva de los futuros profesionales



de la educación. En: *Revista Iberoamericana para la Investigación y el desarrollo educativo*.

Bauman, Z (2003). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE

Benitez, I y Lucero, C (2009). La construcción de la identidad docente a partir del relato de autobiografías escolares. En: *Revista de la Escuela de ciencias de la educación n° 4*, UNR. Disponible en [www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/viewFile/84/83](http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/viewFile/84/83)

Bolívar, A (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Caballero Rodríguez Katia. *El concepto de "satisfacción en el trabajo" y su proyección en la enseñanza*. Universidad de Granda. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado 6 (1-2). 2002

Cardelli, J y otros (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Bs.As., Miño y Dávila.

Chapato M y Errobidart A (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Bs.As., Miño y Dávila.

Cobo Suero, J (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Tecnos.

Cullen, C (2009), *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.

Davini, M (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs As. Paidós.

Dawson, J (2005). *Historia de la vocación: rastreando una palabra clave en torno al trabajo, los significados y los propósitos morales*. Adult Education



Quarterly. Vol 55, n°3, mayo de 2005, 220-231. Traducción de Gustavo Mórtola

Day, C (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea.

De Shano da Silva, C (2012) *Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina*. Chile: Preal.

Dubar, C (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. En: *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. Año 7 n° 13, 2001. Pp 5-16.

Dubet, F (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Elías, M. (2011). Aportes para la construcción de una identidad docente. *VIII encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. La Plata, agosto de 2011. Disponible en <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/>

Fatsini Matheu, E (2009). *La incertidumbre del querer ser s/d*. Disponible en <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/62.pdf>

Fenstermacher, G y Soltis, J (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gallart, A (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía.

Ganimian, A (2011). Qué motiva a universitarios de primer nivel a dedicarse a la docencia? Resultados preliminares de Enseñá por Argentina. *Educación* vol. 47/2 pp. 297-326 OEI. Disponible en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article10406>

García Horta, J. (2009). *Motivación y compromiso docente en el contexto del Programa Escuelas de Calidad*. Resumen de la ponencia del X Congreso



Universidad Torcuato Di Tella

Nacional de Investigación Educativa. México: Facultad de trabajo social y desarrollo humano.

Guerrero, P (2005). Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. *Psykhé* (online), vol.14, n.1 pp. 31-45. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282005000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100003&lng=es&nrm=iso)

Guillot Reina, V (2003). Docencia y compromiso sociopolítico: el legado pedagógico de Paulo Freire (1921-1997). En: *Revista Docencia n° 21. Año XVIII*, Chile, Diciembre de 2003.

Hansen, D (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books.

Huberman, M (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En: McEwan H y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* Buenos Aires: Amorrortu

Iuri, T. (2008) Los docentes que fuimos. En: *Voces de la Educación Superior /Publicación Digital n°2*. Prov. de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en [http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/14\\_.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/14_.pdf)

Larrosa Martínez, F (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. En: *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13, pp. 43-51. Disponible en <http://www.aufop.com>

McEwan H y Egan, K (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* Buenos Aires: Amorrortu.

Marchesi, A. (2008), Cambios sociales, emociones y los valores de los docentes. En: Tenti Fanfani, E. *Nuevos temas en la agenda en política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.



Martinez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. Buenos Aires: IIPMV/CTERA.

Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/estrado/abriendo.doc>

Mereshián, N y Calatayud, P (2009). Alternativas en la elección de la carrera docente En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. VI n° 6. Disponible en [http://www.fchst.unlpam.edu.ar/revista/?6/alternativas\\_en\\_la\\_eleccion/](http://www.fchst.unlpam.edu.ar/revista/?6/alternativas_en_la_eleccion/)

Mórtola, G (2010), *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Buenos Aires: Noveduc.

Mórtola, G (2012), Breve ensayo sobre la vocación de maestros y maestras en Argentina. En *Revista Electrónica Didac*, vol.59. Disponible en <http://www.iberopublicaciones.com/didac>

Muñoz Osuna, F y Arvayo Mata, K. (2015). Identidad profesional docente: ¿qué significa ser profesor? En: *European Scientific Journal* November 2015 edition vol 11. N° 32

Ojeda, M (2006). Características de la conformación de la identidad del profesor de nivel medio desde una perspectiva biográfica. Proceso de adquisición de la profesión y rasgos de su identidad en el trayecto de formación y los inicios laborales. Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones Científicas. Resumen D-001. Disponible en <http://200.45.54.140/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-001.pdf>

Ojeda, M (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html>

Paredes, J. (2004): "Cultura escolar y resistencias al cambio en Educación Secundaria". *Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de*



Universidad Torcuato Di Tella

*Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*,  
9, pág. 131-142.

Perrenoud, P (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona:  
GRAÓ

Pontes, A., Ariza L y Del Rey, R (2010). Identidad profesional docente en  
aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. En: *Psychology, Society  
& Education*. Vol. 2 n° 2 pp. 131-142. Disponible en  
<http://www.psyse.org/articulos.php?id=64>

Ramirez Mazuera, J.P. (2006). *Las competencias educativas y el  
profesorado. Resistencia a su aplicación*. Chile: Universidad Santiago de Cali

Riva Flores, I. (2000). *El trabajo de los docentes de secundario: estudio  
biográfico de su cultura profesional*. Depto de didáctica y organización  
escolar. Facultad de Ciencias de la educación, Universidad de Málaga.

Rivelis, Guillermo (2007). *Construcción vocacional. ¿Carrera o camino?*  
Buenos Aires: Noveduc.

Romero, C (2009) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires:  
Noveduc.

Romero Luna, F. (2006). *¿Hasta dónde debe llegar el compromiso como  
docente?*. Revista Graffyla n° 6. Puebla: Facultad de Filosofía y Letras.

Santamaría López, E. (2007). De la crisis de las identidades a las  
configuraciones precarias de la identidad. En: *Thémata. Revista de filosofía*.  
Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/46595>

Sennet, R (2008) *El artesano*. Madrid: Anagrama

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* Madrid: Morata, 5° ed.



Tedesco, J y Tenti Fanfani, E (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Versión preliminar. Buenos Aires: IIFE. Disponible en [http://www.iife-buenosaires.org.ar/system/files/documentos/ndocentes\\_tenti-tedesco.pdf](http://www.iife-buenosaires.org.ar/system/files/documentos/ndocentes_tenti-tedesco.pdf)

Tenti Fanfani, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (comp) (2008) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (2008) Sociología de la profesionalización docente”, ponencia vertida en el Seminario Internacional “Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Disponible en <http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>

Torres González, José y equipo de investigación Grupo D.I.E.A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. Contextos educativos. Universidad de Jaen 13 27-41.

Traver Martí, J (2011) *Implicación y compromiso docente en la enseñanza secundaria*. Revista Edetania 39, julio de 2011, p 89-98.

Vaillant, D (2007). La identidad docente. En: I Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado. *Barcelona, España: PREAL*

Vezub, L (2005) Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión oficio? *Revista Didac 46*, otoño 2005. Universidad Iberoamericana. Disponible en [www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf](http://www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf)

Vezub, L (2011). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?. En: Alliaud, A y Suarez, D. (comps) (2011), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.



Universidad Torcuato Di Tella

Zabala Beraza, M y Zabala Cerdeiriña, M. (2012). *Profesor@s y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. España: Narcea

Zubieta, JC y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE