

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 11, JULIO-DICIEMBRE 2023, PP. 1-22

DOI: <https://doi.org/10.5354/24525014.2023.71486>

ISSN 24525014

# VOCACIÓN Y PROFESIÓN DOCENTE: ¿DICOTOMÍA O COMPLEMENTARIEDAD?

## VOCATION AND TEACHING PROFESSION: DICHOTOMY OR COMPLEMENTARITY?

*Cristóbal Madero Cabib*

*Departamento de Política Educativa,  
Universidad Alberto Hurtado*

### Resumen

Este artículo aborda el rol de la vocación en el ejercicio de la docencia dentro del marco de la literatura sobre profesionalización docente. Utilizando un diseño exploratorio cualitativo se indaga en las características de la profesionalización y de la vocación docente que levantan estudiantes de pedagogía que trabajan actualmente como docentes en establecimientos educacionales en Chile. Los resultados muestran que los/as docentes conceptualizan su vocación con elementos de todos los tipos de vocación actualmente dominantes en el campo. Se discute la importancia de conocer en profundidad a los/as docentes en la intersección de estos dos conceptos clave.

*Palabras clave:* trabajo docente, profesión docente, calidad docente, competencias docentes, formación inicial de profesores.

### ABSTRACT

*This article addresses the role of vocation in the practice of teaching within the framework of the literature on teacher professionalization. Using a qualitative exploratory design, it investigates the characteristics of professionalization and teaching vocation raised by pedagogy students who currently work as teachers in educational establishments in Chile. The results show that teachers conceptualize their vocation with elements of all types of vocation currently dominant in the field. The importance of knowing teachers in depth at the intersection of these two key concepts is discussed.*

*Keywords: teaching work, teaching profession, teaching quality, teaching skills, initial teacher training.*

Fecha de recepción: 29-03-2023

Fecha de aprobación: 02-05-2023

El concepto de vocación docente reúne dos términos que combinados intentan retratar la particularidad de una profesión que no se entendería solo por el trabajo concreto implicado, sino también por las características de un llamado profundo a desarrollarlo (Hansen, 2001). A diferencia de otras profesiones, la docencia escolar implica una serie de complejidades que exigirían, por parte de quien la asume, atributos específicos. No por nada en Chile, en el ámbito de las políticas públicas, y solo a nivel de los conceptos utilizados, la única beca para financiar de manera íntegra una carrera de pedagogía lleva el nombre de *Beca Vocación de Profesor*. Sin embargo, el rol específico que tal vocación docente juega en la definición identitaria profesional de los/as docentes del sistema escolar (Levoy, 1998; Palmer, 1998), su permanencia en las aulas (Meyer y Herscovitch, 2001), o su efectividad (Kang, 2015) siguen siendo motivo de un amplio debate que adolece de evidencia (Madero, 2020).

Tener vocación para ejercer la docencia es comprendido de forma ambivalente. Para algunos, es visto como una estrategia discursiva para legitimar la elección de una profesión o semiprofesión con bajas barreras de entrada y bajo status social (Etzioni, 1969; Lortie, 1975; Núñez, 2007). Otros, en situación de superioridad jerárquica, apelan a la vocación docente para justificar la exigencia, y algunas veces el

abuso a docentes por compromisos de tiempos y responsabilidades más allá de los contractuales (Ávalos, 2013; Poblete, 2018). Otros atribuyen a la vocación docente la razón de un buen o mal desempeño (Madero, 2020). Finalmente, están quienes sostienen que la vocación docente solo está presente entre aquellos/as que perseveran y permanecen en la docencia y no en quienes desiertan, sin importar sus razones (Hansen, 1995).

Este artículo aborda la discusión acerca del rol de la vocación en el ejercicio de la docencia dentro del marco de la literatura sobre vocación y profesionalización docente. Específicamente para el tratamiento de la vocación, se utiliza una tipología aceptada en el campo que incluye la vocación i. clásica, ii. moderna, y iii. neoclásica. En el caso de la profesionalización se asumen las definiciones de i. atribuida y ii. autocomprendida. Se recurre a narrativas de estudiantes de pedagogía en un programa de pedagogía para profesionales en Chile. En particular, se propone explorar cómo se configura en estos/as estudiantes, que en la práctica trabajan como docentes no idóneos, la vocación docente y cómo distintos tipos de vocación se vinculan con el profesionalismo. A través de una metodología cualitativa, se busca ampliar la comprensión respecto de quiénes son, qué buscan, y qué necesitan quienes se deciden por esta profesión. El fin último es contar con evidencia respecto a la relación entre vocación y profesionalismo docente que contribuya al diseño de políticas de atracción, selección y retención de docentes en el sistema escolar.

## ***Marco conceptual***

### ***La docencia como profesión***

El trabajo docente a nivel escolar tiende a ser examinado dentro de los límites del debate sobre cuán profesional es el ejercicio de la docencia (Cox, 1990; Evans, 2008; Hargreaves, 2000; Ingersoll y Perda, 2008; Lortie, 1975). Tal debate se inscribe dentro de una conversación mayor dentro del campo de la sociología de las profesiones inaugurada por Carr-Saunders y Wilson (1933) al publicar su obra *The Professions*. Más adelante, en los Estados Unidos, Abbott (1988) definiría una profesión como el modo más eficiente por el cual las sociedades deciden organizar el trabajo experto.

El estudio que sirve de base a este artículo asume dos dimensiones del profesionalismo: el atribuido, y el autocomprendido. Por una parte,

el *profesionalismo atribuido* es el objetivado que incluye elementos que enfatizan por sobre todo la dimensión de excelencia técnica, buen servicio, y colegialidad presente en la definición de Talbert y McLaughlin (1994). Por otra parte, el profesionalismo autocomprendido es subsidiario del concepto de identidad profesional docente en la línea de Karaolis y Philippou (2019), quienes siguen a su vez la tradición de Evetts (2011). Tal concepto aborda la profesión docente desde las categorías de autoestima, eficacia, compromiso profesional, satisfacción laboral, motivación laboral, orientación a la tarea, y perspectivas futuras.

### ***Vocación y trabajo profesional***

El estudio de la vocación y el trabajo desde los últimos 25 años lleva a distinguir tres tipos de vocación Bunderson y Thompson (2009): clásica, moderna y neoclásica. Tal comprensión emerge desde el planteamiento de la vocación en un presente postsecular (Taylor, 2009) y necesita nuevos marcos teóricos para expresarse. Estos autores no necesariamente rechazan el concepto de vocación religioso occidental, sino que señalan que dicha categoría de vocación clásica no es suficiente.

La vocación clásica es la que responde a un ideario religioso. Según Adams (2002) , “la vocación es un llamado de Dios, una orden, o tal vez una invitación, dirigido a un individuo en particular, a actuar y vivir de una cierta manera” (p.14). Luego de Lutero, la teología protestante propuso que un individuo podía experimentar un llamado de Dios en todas las dimensiones de la vida humana, especialmente en la del trabajo y, posteriormente, la teología católica reconoció la misma posibilidad (Second Vatican Council, 1964). El modelo de una vocación clásica es un llamado divino que influye en una elección de vida.

La vocación moderna tiene una doble acepción: una de corte social y otra individual. La vocación moderna de corte social revela una conexión con una necesidad social (Sullivan, 2005; 2016). Desde este mismo punto de vista, algunos autores también han relacionado el concepto de vocación al concepto de profesión como un tipo de trabajo en particular. Además de una base de conocimiento común y un claro estatus social, las profesiones serían ocupaciones con una orientación hacia el servicio a la sociedad (Abbott, 1981, 1988). En el contexto de una vocación, entrar a una profesión significaba

asumir una función clara en una comunidad y operar dentro del orden cívico y civil de esa comunidad.

La vocación moderna de corte individual, trabajada en el ámbito del comportamiento organizacional, elimina no solo la fuerza trascendental que convoca, sino también restringe los elementos del llamado (origen y consecuencias) exclusivamente al individuo. Wrzesniewski et al. (1997) investigan la relación entre vocación y altos niveles de trabajo y satisfacción con la vida, encontrando correlación entre estos. Además, entre sus resultados encuentran que a menudo quienes se desempeñan en una ocupación de bajo estatus, ven su trabajo más como un empleo o una profesión antes que como una vocación. Algo parecido ocurre en el caso de los estudios sobre músicos en Dobrow (2013) *I focus on the antecedents of calling, a consuming, meaningful passion people can experience toward a domain. I propose a dynamic model in which calling can change over time and can be shaped by antecedent factors, specifically, through people's ability, behavioral involvement, and social comfort in the area toward which they feel a calling. I tested these ideas in a seven-year, four-wave prospective longitudinal survey study of 450 amateur musicians. Multilevel analyses indicate individuals who were more behaviorally involved and felt higher social comfort in the calling domain (e.g., music, para quienes la vocación se trata de una opción de vida personal, elegida por pasión, y no porque estuviese predestinado de manera divina (vocación clásica) o porque hubiese alguna necesidad social que cumplir con su trabajo (vocación moderna de corte social).*

La vocación neoclásica emerge hacia fines del siglo XX, con la psicología vocacional e implica un "llamado trascendental, cuya fuente está más allá del ser, y tiene la búsqueda de un sentido o propósito como centro" (Dik y Duffy, 2009, p.427). Hagmaier y Abele (2012) investigando la multidimensionalidad de las vocaciones, definen su fuente en una fuerza orientadora trascendente. Esta fuerza constituye la base de una concepción de vocación, es decir, una que entraña la idea de un elemento externo, más allá del ser, llamando al ser (Baumeister, 1991; Cohen, 2014; Elangovan et al., 2010; Hernández et al., 2011).

## ***Vocación docente***

Uno de los estudios sociológicos más importantes para entender la vida personal y la vida laboral de los/as docentes en un contexto anglosajón (Lortie, 1975) establece cinco factores de atracción a la docencia escolar. Primero, la docencia ofrece la posibilidad de trabajar con personas y especialmente con jóvenes. Segundo, brinda una oportunidad de servir, de realizar algo útil para la sociedad, es decir, darle educación a la próxima generación. Tercero, estar en un contexto escolar presenta la oportunidad de continuar una actividad que un docente desea, por ejemplo, un maestro que le hubiera gustado ser jugador de fútbol puede entrenar al equipo de la escuela. Cuarto, ofrece beneficios materiales (dinero, seguridad laboral, prestigio). Quinto, brinda compatibilidad de tiempo (por ejemplo, vacaciones largas, horario flexible). Estas cinco razones actúan como punto de comparación con la lógica que surge de quienes expresan una vocación por la docencia escolar.

Los/as docentes con vocación fácilmente podrían generar sobre sí un halo de ser trabajadores/as completamente desinteresados/as, centrados/as en el servicio y dedicados/as al servicio de los demás antes que a ellos/as mismos/as. Muchos enfoques exponen una tendencia prosocial o de razonamiento ético como explicaciones de por qué los/as profesores/as eligen la docencia (Bryk et al., 1993; Campbell, 2003; Feiman-Nemser et al., 2014; Tamir y Hammerness, 2014). En efecto, la capacidad de servir a otros con alegría, pasión, y con un sentido de propósito se manifiesta casi con certeza en alguien que experimenta una vocación por la docencia, no obstante, esta capacidad por sí sola no explica la profundidad del concepto de vocación.

¿Podría ejercer la docencia en el mundo de la educación actual, con sus exigencias cada vez mayores, sin una vocación para ello?, se preguntan Bigham y Smith (2008), cuestionando que una tarea como la docencia escolar pueda llevarse a cabo sin una vocación. Con el concepto de vocación es como de hecho los/as docentes nombran de forma concreta su identidad y se intercambia el concepto con las atribuciones culturales asociadas a la docencia (Ávalos, 2013). Los estudios empíricos sobre vocación y docencia son escasos, sin embargo, los que existen, permiten establecer que el trabajo de los/as docentes puede entenderse bajo los tipos de vocación clásica, neoclásica o moderna (social e individual).

Desde una perspectiva clásica de la vocación, existen docentes que consideran el origen primario de su atracción hacia la docencia

y permanencia en ella a una fuerza divina, lo cual no significa que dicha vocación sea innata. En un estudio sobre establecimientos escolares confesionales en tres estados de EE.UU. (Georgia, Atlanta y Wyoming), uno de cada cinco docentes señalan ser docentes por tratarse de una elección de Dios para su vida (Convey, 2014). La idea de una vocación clásica, una fuerza espiritual o religiosa explícita detrás una vocación, no solo resuena en el contexto de escuelas confesionales (Botha y Van den Berg, 2013; Peshkin, 1988), sino también en el contexto de establecimientos públicos (Hartwick, 2012; 2014).

Desde un sentido neoclásico, es decir, reconociendo alguna forma de trascendencia más allá del propio ser en la vocación, hay estudios que muestran cómo quienes han elegido ser docentes lo han hecho por un aprecio por la docencia como vocación, debido a su propia espiritualidad y al impacto directo de la espiritualidad en la elección de la profesión (Bigham y Smith, 2008). Pero sin duda son los estudios que han relevado la vocación de tipo moderna los que más se han desarrollado. De manera especial aquellos que vinculan la vocación con un llamado que, sin ser trascendente, encuentra su origen en formas de servicio y entrega. No se han encontrado en la elaboración de esta propuesta de investigación, estudios sobre docentes que describan una vocación moderna de corte individual. En la escasa investigación que aborda la vocación moderna de corte social, se han levantado definiciones sobre la vocación docente como la siguiente: "cualquier llamado auténtico viene de la voz del docente interior, la voz que nos invita a honrar la naturaleza de nuestro verdadero ser. Por la voz del docente interior no me refiero a la conciencia o al superego, árbitro moral o juez interno (...)" (Palmer 1998, p.29). Los/as docentes que se encuentren realizando un trabajo que es éticamente admirable, pero que no repercute en el sentido profundo de su trabajo, no están experimentando una vocación.

En cuanto a quienes consideran la docencia como una ocupación o solo un empleo, la investigación ha mostrado que su capacidad de enfrentar adversidades es menor. Quienes entran y permanecen en la docencia por vocación se enfrentan de mejor manera a preguntas, dudas e incertidumbres que la misma profesión trae (Bellah et al., 1985; Hansen, 2001). Esto no quiere decir, desde la perspectiva de la vocación moderna de corte social, que quienes dicen tener una vocación se sientan personas y profesionales extraordinarios. Quienes hacen algo por vocación dentro de los marcos de una profesión

de servicio como lo es la docencia, es posible que experimenten momentos de adversidad, pero no es eso lo que sostiene ni da origen a la vocación (Hansen, 1995). Un asunto distinto es que socialmente la docencia pueda ser considerada extraordinaria por las condiciones en que se desenvuelven los/as docentes, afrontando faltas de reconocimiento, derechos, y condiciones (Freire, 1998; Gustafson, 1982).

Estudios de las últimas décadas, han logrado distinguir vocación respecto de otros elementos en la elección de la docencia como profesión. Uno muy relevante en el mundo de la investigación sobre docentes, es el de la motivación. Con independencia de si los/as docentes experimentan una vocación, no existen diferencias con respecto a tener motivación intrínseca o extrínseca (Serow, 1994). Por el contrario, quienes manifiestan tener una vocación, muestran más entusiasmo y compromiso ante la idea de una carrera docente, son conscientes del posible impacto en otras personas, están menos preocupados sobre los sacrificios que la profesión podría implicar, y están más dispuestos a aceptar obligaciones extra (Bullough y Hall-Kenyon, 2012; Serow, 1994). Otros han demostrado tener más compromiso con la institución donde se desempeñan (Rothmann y Hamukang'andu, 2013).

## **Metodología**

### **Preguntas de investigación**

El estudio que aquí presentamos se planteó las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las características de la profesionalización que levantan estudiantes de pedagogía que trabajan actualmente como docentes en establecimientos educacionales en Chile?
- ¿Cómo conceptualizan la experiencia de la vocación docente estudiantes de pedagogía que trabajan actualmente como docentes en establecimientos educacionales en Chile?
- ¿Cómo relaciona este grupo de estudiantes los conceptos de profesión y vocación docente en su quehacer docente?

Para responder estas preguntas, el estudio asumió un diseño exploratorio cualitativo (Maxwell 2012). Se recolectó información a partir de entrevistas en profundidad semiestructuradas (Gubrium et al., 2012;

Seidman 1998) a estudiantes de pedagogía que poseen una carrera o licenciatura universitaria previa y que trabajan actualmente como docentes en el sistema escolar.

## **Participantes**

Los participantes del estudio son estudiantes cursando actualmente un programa de formación en pedagogía para profesionales en dos años. Se trata de estudiantes que ya se han formado disciplinariamente y que adquieren las competencias y contenidos profesionales y educativos en un programa de este tipo en una universidad chilena. Fueron 22 estudiantes (10 hombres y 12 mujeres) quienes respondieron un llamado a participar del estudio hecho originalmente a 60 estudiantes pertenecientes a dos cohortes a participar de este estudio. Fueron entrevistados entre 45 y 120 minutos, durante los meses de septiembre y octubre de 2021, encontrándose todos en el segundo año de la carrera. Tienen un promedio de edad de 32 años y, en cuanto a sus disciplinas de origen, 25% vienen de las humanidades y las letras, 25% de las artes, 25% de las ciencias sociales, y 25% de ciencias biológicas, físicas, o matemáticas (ver Tabla 1). Se tomaron todos los resguardos éticos en cuanto a anonimidad, confidencialidad y almacenaje de la información recopilada.

**Tabla 1**  
Características de los participantes

Estudiante	Género	Edad	Nombre de la carrera de titulación
E1	Hombre	47	Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas
E2	Hombre	38	Bibliotecología y Documentación
E3	Mujer	26	Licenciatura en Comunicación Social y Periodista
E4	Hombre	25	Licenciatura en Historia
E5	Mujer	30	Licenciatura en Artes con mención en Artes Visuales
E6	Mujer	28	Sociología
E7	Mujer	32	Obstetricia
E8	Mujer	40	Licenciatura en Artes con mención en Artes Visuales

E9	Hombre	29	Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas
E10	Mujer	34	Comunicación Social-Periodismo
E11	Hombre	28	Licenciatura en Ciencias Biológicas
E12	Mujer	34	Licenciatura en Artes
E13	Mujer	26	Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas
E14	Mujer	34	Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas
E15	Hombre	34	Interpretación y Traducción Inglés-Español
E16	Mujer	26	Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas
E17	Hombre	35	Agronomía
E18	Hombre	31	Ingeniería Civil Industrial
E19	Mujer	28	Literatura Creativa
E20	Mujer	25	Licenciatura en Artes con mención en Artes Visuales
E21	Hombre	42	Licenciatura en Artes con mención en Artes Visuales
E22	Hombre	29	Geología

Nota. Elaboración propia.

## ***Instrumento***

Se diseñó una entrevista semiestructurada la cual da espacio para la reflexión sobre el contexto de las respuestas del participante con relación a ciertos temas, además de dar cabida a un entendimiento amplio del sentido que le encuentran a esas respuestas (Seidman 1998). Asimismo, "podemos ver cómo sus experiencias individuales interaccionan con fuerzas organizacionales y sociales poderosas que dominan el contexto en que ellos viven y trabajan, y podemos descubrir las interconexiones entre personas que viven y trabajan en un mismo contexto" (Seidman, 1998, p.144). Las categorías de dicha entrevista emergen tanto de los tres tipos de vocación, como de los dos tipos de profesionalismo. Algunas de las preguntas que permitieron la indagación fueron: Tú has transitado de una profesión a otra, ¿podrías contarme, en primer lugar, que te llevó a estudiar tu primera carrera?; ¿podrías comentarme cómo fue que decidiste

entrar a la formación para ser docente?; (si menciona la vocación en su relato hasta este momento de la entrevista) ¿en qué consiste una vocación para ti, en tus palabras?; ¿te sientes llamado/tienes a otras cosas en tu vida?; y ¿qué hace distintas las vocaciones a una y otra cosa?

### ***Estrategia de análisis***

Se realizó un análisis narrativo de la información recopilada de las entrevistas. Este tipo de análisis hace referencia a “un grupo de métodos para interpretar textos que se asemejan por su forma de historia (...). Los casos que forman la base para el análisis pueden ser individuos, grupos de identidad, comunidades, instituciones (...)” (Riessman, 2008). Existen dos tipos de análisis narrativo, uno que se centra en el análisis de la estructura narrativa y el otro en el análisis del contenido narrativo (Wells, 2011). Aquí se utiliza el análisis de contenido narrativo-temático. Se analizaron las 22 entrevistas mediante el uso del software Nvivo de manera constante, apenas recibía las transcripciones. Para la codificación, se utilizó un proceso deductivo o dirigido (Creswell, 2015) basado en los conceptos principales revisados en la literatura. Debido al carácter provisional de la bibliografía sobre vocación, se combinó la primera fase deductiva del análisis con un enfoque inductivo (Strauss, 1987), que incluyó códigos de primer orden y codificación inductiva de segundo orden (Miles et al., 2014).

### ***Resultados***

#### ***La docencia como profesión***

El estudio buscó en una primera instancia determinar cuáles eran las características de la profesionalización que levantan estudiantes de pedagogía que trabajan actualmente como docentes en establecimientos educacionales en Chile. Existe unanimidad en el grupo de estudiantes bajo estudio, en que la docencia es en propiedad una profesión. No se refieren a ella, en ningún caso, como a una semiprofesión u ocupación semiprofesional (Etzioni, 1969; Lortie, 1975; Núñez, 2007). Los conceptos de profesionalismo utilizados en este estudio tuvieron como foco componentes atribuidos (excelencia técnica, buen servicio y colegialidad) y componentes de autoatribución

(autoestima, eficacia, compromiso profesional, satisfacción laboral, motivación laboral, orientación a la tarea y perspectivas futuras). Al referirse a la docencia como profesión, los/as estudiantes levantan distintas dimensiones en línea con esta definición de profesión (ver Tabla 2).

Destacan el tener internalizado el hecho de que la docencia es una profesión que exige una experticia técnica que debe ser constantemente actualizada. En eso, sostienen, se juega la credibilidad del quehacer profesional docente. Como lo señaló un docente, “[un buen profesional es] alguien que vive intensamente lo que enseña. Tengo que ser creíble. Tengo muchos colegas que leen poco o no leen.” (E1). Por otra parte, la colegialidad es también relevada, al decir de muchos/as entrevistados/as, por el hecho de que ser docente es ante todo una actividad colectiva. No se observaron respuestas individualizadoras respecto de su quehacer. Siempre hubo referencias al colectivo, como contrapuesta a una lógica de competencia. De hecho, en la misma cita anterior se aprecia cómo un docente ve con preocupación que un colega no haga lo necesario para mantener la excelencia técnica. Lo que se revela aquí es la preocupación por la colegialidad. No está presente abiertamente entre las y los entrevistadas/os la idea de entregar un buen servicio en un sentido gerencialista.

En relación con el profesionalismo autocomprendido, destacan las dimensiones de autoestima, compromiso profesional y satisfacción laboral. En relación con la autoestima, la totalidad de los/as docentes señalan que, si bien reconocen la pedagogía como una profesión de servicio, esto no es ningún caso un voluntariado. Hay una valoración de la profesión y son ellos/as los primeros en defenderla. El compromiso profesional en este mismo ámbito refiere a la orientación de su trabajo, incluso a nivel de un compromiso ético, hacia quienes están a su cuidado en los establecimientos escolares: los/as estudiantes. Reconocen que es en gran medida “transformando vidas, una a la vez” (E8) donde se juega la capacidad de la docencia para transformar el mundo. Finalmente, señalan también que el trabajo docente es algo que satisface distintas dimensiones de su vida trascendiendo lo exclusivamente laboral.

Los/as estudiantes de pedagogía aquí entrevistados/as no señalan ni la eficacia, ni la orientación a la tarea, ni las perspectivas futuras, ni la satisfacción laboral como elementos relevantes de su concepción del profesionalismo. Esto podría suceder a lo menos por dos razones:

la primera, el poco valor relativo que los/as docentes dan a variables de tipo poco altruistas; la segunda es que se trata de un grupo de estudiantes que busca dejar atrás una carrera profesional, para abrazar una nueva (la docencia). Si bien ambas razones pueden ser sugerentes a la hora de enfrentar las tres últimas variables, lo son menos para abordar la variable eficacia.

**Tabla 2**  
*Dimensiones del profesionalismo*

	Presente
<b>Profesionalismo atribuido</b>	
Excelencia técnica	X
Buen servicio	X
Colegialidad	X
<b>Profesionalismo autocomprendido</b>	
Autoestima	X
Eficacia	
Compromiso profesional	X
Satisfacción laboral	
Motivación laboral	X
Orientación a la tarea	
Perspectivas futuras	

Nota. Elaboración propia.

### ***La docencia como vocación***

Una segunda pregunta que el estudio buscó responder fue acerca de cómo conceptualizan la experiencia de la vocación docente estudiantes de pedagogía que trabajan actualmente como docentes en establecimientos educacionales en Chile. Se establecieron los marcos de dicha conceptualización en torno a los cuatro tipos de vocación presentes en la literatura sobre trabajo y vocación, a saber, la vocación clásica, social-moderna, individualista-moderna y neoclásica.

Los resultados muestran que los/as docentes, en tanto grupo, conceptualizan la vocación docente con elementos de los distintos

tipos de vocación, no quedando ningún tipo excluido. Es así como en el caso de la vocación de tipo clásica una docente señala: “yo no soy católica ni nada, pero siento que hay un ser superior y veo mi pega conectada con eso (...) pienso y ofrezco a los niños que les cuesta más. No me siento sola en ese sentido” (E3). La docente entrevistada da cuenta, así, del origen trascendente de una llamada a ser docente que se acepta para la propia vida. Esta particularidad de la vocación docente está sin duda enraizada en un fuerte componente religioso, pero no necesariamente (al menos en los testimonios examinados para este estudio) en un sentido tradicional. Sería más bien una religiosidad que la literatura llama religión vivida que incluye una relación con lo divino, pero de forma menos estructurada (Morello 2021).

La vocación de tipo social moderna, aquella que procede desde fuera de la persona, pero no leída ni procesada como una exterioridad trascendente, es también relevada por los/as docentes. Se trata de docentes con una actitud de búsqueda a lo largo de su vida. Como señala uno de ellos, “esto [la vocación docente] se va construyendo durante toda la vida y conlleva cosas intrínsecas de una persona (...) características y aptitudes que hacen que alguien sienta deseos hacia algo.” (E9). Hay conciencia, en quienes abrazan este tipo de vocación, de que no es posible tener una vocación “desde un punto de vista individualista, no colectivo” (E13). La vocación docente sería un llamado que viene desde una necesidad externa que los/as docentes entienden no aparece de manera exclusivamente individual, sino que a un conjunto de ellos. Como señala otro docente, “si alguien viviera su vocación de esa forma (individualistamente) este [la escuela] probablemente no es su lugar” (E14).

Si bien la literatura examinada no encuentra el tipo individualista-moderno en la vocación docente, este estudio encontró algunos casos que podrían catalogarse bajo tal tipo. Se trata de docentes que se saben con una vocación, pero no la experimentan como un llamado sino como un fenómeno de origen interno a sus personas y que brota fruto de un ejercicio de autoconciencia. Se trata de una “pasión que mueve” (E1), una actividad en la cual “me siento yo mismo” (E6), en una sintonía o balance vital. Como lo señala una docente, “Encontré un lugar en el mundo donde por fin las cosas me hacen sentido, donde las cosas que me molestan pueden tener sentido, una oportunidad para construir algo nuevo. Un espacio de pertenencia.”

(E5). Valga decir que para estos docentes que experimentan su vocación bajo este tipo individualista-moderno, así como para todo el resto, el tipo de vocación que se destaca es el que aglutina mayores características, pero sin duda comparten también elementos de otros tipos. En este caso, docentes que enfatizan la satisfacción personal y haber encontrado su lugar son también docentes que mencionaron el servicio a sus estudiantes o la relación con sus colegas como elementos que forman parte de su ser docente. Es solo que lo principal se relaciona con el tipo individualista-moderno.

Finalmente, el tipo de vocación neoclásica, caracterizado por el origen trascendente pero no divino de la vocación, coincide con cómo otro grupo de docentes narra su vocación. Una de ellas señala: "lo veo como destino" (E15). La idea de estar determinado/a o destinado/a para algo pasa por una actitud de aceptación de aquello, al mismo tiempo que una búsqueda. De hecho, particularmente en el caso de estos docentes *de facto* que estudian pedagogía como segunda carrera.

## ***Vocación y profesión docente***

Una tercera y última pregunta que este estudio buscó indagar fue cómo el grupo de estudiantes relacionaba los conceptos de profesión y vocación docente en su quehacer docente.

El concepto de la vocación apareció en todas las entrevistas, antes de que el tema fuera relevado por el entrevistador. En términos generales los/as docentes reconocen que la vocación es constitutiva de quienes son y de aquello que hacen. Al mismo tiempo y, rápidamente, luego de dar cuenta de la importancia de la vocación, señalan la existencia, como lo dijo una docente, de "una disonancia entre la vocación y el profesionalismo, y no debiera ser así, pero se produce la ruptura" (E20). En efecto y tal como aparece en la literatura examinada, la vocación para estos/as docentes es un concepto que puede ser observado de manera ambivalente en el contexto de la profesión docente. Es un motor que impulsa "algo indescriptible, como que el tiempo se detiene, se te olvida el sueño, el cansancio, como que eres muy feliz haciendo lo que realmente te gusta" (E17), y al mismo tiempo "un dispositivo que puede llevar a la desprofesionalización" (E5).

La ruptura, como lo señala un docente, se produce no solo en el nivel conceptual sino en uno descarnadamente práctico. Dada la temporalidad de este estudio, era difícil para los/as docentes abstraerse, a la hora de dar ejemplos, de la situación de la pandemia del Covid-19. Una docente señala como la vocación y la romantización de dicha vocación ha servido de “pretexto para explotar” (E8). Ella misma cuenta:

La romantización de la idea de profesor que corrige hasta la madrugada, sin vida familiar. El colmo de la profesora en la carreta por un camino de tierra a dejar las guías para sus estudiantes. Sin duda es un sacrificio notable, pero que ocurre porque se asume que como el docente tiene vocación, entonces tiene que hacer ese tipo de cosas, cuando la verdad es que las tiene que hacer no por la vocación, sino por habitar una profesión desprofesionalizada, que cuenta con pocos soportes externos. (E8)

En esa misma línea, docentes con vocación genuina, reconocen la dificultad para sortear las deficiencias profesionales de la docencia y entienden que al darse escenarios de abuso, lo primero que se ataque sea el mismo carácter vocacional de la profesión. Señala un docente, en este sentido, “No ha sido difícil sostener mi vocación. No me ha tocado tampoco enfrentarme a situaciones de abuso en este sentido, pero, tal vez, porque yo lo tengo internalizado. Como tengo vocación, no me preocupó por las horas que trabajo, nunca miro la liquidación de sueldo, etc.” (E.19).

Para otros/as docentes, la romantización de la docencia ablanda su carácter profesional en un sentido distinto: “Me pasa con la vocación que implica la romantización de un oficio, perdiendo el peso político. Y eso es problemático. Lo vocacional puede usarse como eufemismo de trabajo no remunerado, de profe que no reclama” (E18). Al tratarse de una profesión con un alto contenido político, particularmente en la idea de/la docente como trabajador/a en su ideario cultural (de hecho, el colegio de profesores opera más bien como sindicato a diferencia de la mayoría de los colegios profesionales), la vocación atentaría contra la dimensión de colegialidad de la profesión.

Tal sentido de precarización hace a los/as docentes reflexionar que el gran atentado contra la vivencia de una vocación en plenitud no es ni los estudiantes (incluso o, tal vez, precisamente en situaciones de mayor vulnerabilidad), ni los/as apoderados/as (que a decir de

algunos/as obliga a pasar por momentos difíciles al instalarse una lógica clientelar), ni tampoco los/as colegas, sino la administración y las políticas educativas. Como señala un docente, "Entre colegas no se produce la lectura negativa de la vocación, pero si entre la administración y los profes." (E4). La forma de administrar la escuela y orientar la educación en general se releva como un asunto perjudicial para la vivencia de la vocación y la profesión de manera armónica.

Finalmente, prevalece entre los/as docentes la idea de que la vocación es lo que en términos de causalidad se diría una condición necesaria, pero no suficiente. Es decir, existe la conciencia de que "la vocación no es suficiente" (E11) para sostener la profesión. De manera más concreta, la vocación no puede servir a las distintas dimensiones del profesionalismo autoatribuido (servicio, autoestima, satisfacción, etc.), sino de manera conjunta al profesionalismo atribuido (excelencia técnica, buen servicio, etc.). Una vocación, en propiedad debiera servir a la vivencia del conjunto de dimensiones; de no hacerlo, efectivamente, terminará desbarrancando la profesión.

## **Discusión**

Este artículo ha buscado relevar un tema clave de la identidad profesional docente: la relación entre profesionalismo y vocación. El futuro de la profesión docente tendrá como una de sus coordenadas claves, la dimensión vocacional. Es en esa área donde se despliega el sentido de una profesión tan necesaria como demandante.

Los resultados dan pistas de cómo la vocación es vista como un concepto que ayuda a orientar y dar sentido a lo que se hace, y a lo que se es en tanto profesional docente. Esto ha sido evidenciado de manera transversal por los/as participantes. En ese sentido, no puede ser un concepto pasado por alto al momento de pensar en la atracción, la selección, y la retención de docentes en el sistema educativo. Este sin duda necesita de una operacionalización, que si bien ha sido hecha desde estudios cuantitativos (Bunderson y Thompson, 2009), no ha sido desarrollada desde una perspectiva como la que aquí se ha enunciado. Al mismo tiempo, este estudio ha revelado como dicha vocación se despliega en los distintos tipos que la literatura ha resaltado, confirmando dichos hallazgos, e invitando a comprender a docentes diversos en el origen y horizonte de su vocación.

Al mismo tiempo que lo anterior, las políticas educativas en los niveles locales, intermedios y centrales deben tener una actitud vigilante frente a los posibles abusos y amenazas que puede implicar una mala comprensión o uso de dicha vocación. Dicha vigilancia no puede ser solo respecto de la administración escolar o de los hacedores de política, sino una vigilancia del mismo docente que puede fácilmente internalizar lógicas de desprofesionalización.

Los pocos estudios que a nivel nacional e internacional relevan con profundidad aquello que los/as docentes viven, entienden y conceptualizan como vocación, animaron este estudio y, sin duda, debieran invitar a continuar indagando esta importante dimensión de la vida de quienes abrazan esta profesión. Para ello, dichos estudios deberán superar las limitaciones de este estudio, que entre otros son el reducido tamaño de la muestra, el que se trate de un tipo de estudiante de pedagogía muy particular por estar al mismo tiempo ejerciendo como docente, o que solo se concentre en la Región Metropolitana de la ciudad de Santiago. Nuevos estudios deberán superar dichas limitaciones.

Chile se encuentra en un proceso de dar un paso adelante hacia una docencia más profesional al implementarse la Ley de Desarrollo Profesional Docente. Esto se convierte en un escenario privilegiado para poder avanzar en estudios de este tipo. Esta es, entre otras, una forma de poder entender esta profesión de la manera más integral posible, incluyendo, inteligentemente, la vocación de manera central.

## Referencias

- ABBOTT, A. (1981). Status and status strain in the professions. *American Journal of Sociology* 86(4), 819-35.
- ABBOTT, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- ADAMS, R. M. (2002). *Finite and infinite goods*. Oxford University Press.
- ÁVALOS, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- BAUMEISTER, R. (1991). *Meanings of life*. The Guilford Press.
- BELLAH, R. N., MADSEN, R., SULLIVAN, W.M., SWIDLER, A. Y TIPTON, S.M. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. University of California Press.

- BIGHAM, J. Y SMITH, S. (2008). Called to Teach: Interpreting the Phenomenon of Calling as a Motivating Factor. *Faculty Publications and Presentations*. [http://digitalcommons.liberty.edu/educ\\_fac\\_pubs/99](http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/99)
- BOTHA, C. Y VAN DEN BERG, J. A. (2013). Living out a calling to teach: A practical theological engagement. *Verbum et Ecclesia*, 34(1), 1-8.
- BRYK, A. S., LEE, V. E. Y HOLLAND, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Harvard University Press.
- BULLOUGH, R. V. Y HALL-KENYON, K. M. (2012). On teacher hope, sense of calling, and commitment to teaching, *Teacher Education Quarterly*, 39(2), 7-27.
- BUNDERSON, J. S. Y THOMPSON, J.A. (2009). The Call of the Wild: Zookeepers, Callings, and the Double-Edged Sword of Deeply Meaningful Work. *Administrative Science Quarterly*, 5(1), 32-57. <https://doi.org/10.2189/asqu.2009.54.1.32>
- CAMPBELL, E. (2003). *Ethical teacher*. McGraw-Hill. <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10161306>
- CARR-SAUNDERS, A. M. Y WILSON, P.A. (1933). *The professions*. The Clarendon Press. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat04202a&AN=ucb.b12947357&site=eds-live>.
- COHEN, M. (2014). *How Callings Are Expressed in the Workplace* [Tesis de Doctorado no publicada]. University of Calgary. <http://theses.ucalgary.ca/handle/11023/1588>
- CONVEY, J. J. (2014). Motivation and job satisfaction of Catholic school teachers, *Journal of Catholic Education*, 18(1), 4-25. <https://doi.org/10.15365/joc.1801022014>
- COX, D. C. (1990). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. CIDE.
- CRESWELL, J. W. (2015). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage.
- DIK, B. J. Y DUFFY, R. D. (2009). Calling and Vocation at Work. Definitions and Prospects for Research and Practice, *The Counseling Psychologist*, 37(3), 424-50. <https://doi.org/10.1177/0011000008316430>
- DOBROW, S. R. (2013). Dynamics of calling: A longitudinal study of musicians, *Journal of Organizational Behavior*, 34(4), 431-52. <http://www.jstor.org/stable/23464119>
- ELANGOVAN, A. R., PINDER, C. C. Y McLEAN, M. (2010). Callings and organizational behavior, *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 428-40. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.009>.
- ETZIONI, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. Free Press.
- EVANS, L. (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals, *British Journal of Educational Studies* 56(1), 20-38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>
- EVETTS, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.

- FEIMAN-NEMSER, SH., TAMIR, E. Y HAMMERNESS, K. (2014). *Inspiring teaching: Preparing teachers to succeed in mission-driven schools*. Harvard Education Press.
- FREIRE, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Westview Press.
- GUBRIUM, J., HOLSTEIN, J., MARVASTI, A. Y MCKINNEY, K. (2012). *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. SAGE. <http://methods.sagepub.com/book/handbook-of-interview-research-2e>
- GUSTAFSON, J. M. (1982). Professions as 'callings'. *Social Service Review* 56(4), 501-15.
- HACMAIER, T. Y ABELE, A. B. (2012). The multidimensionality of calling: Conceptualization, measurement and a bicultural perspective. *Journal of Vocational Behavior* 81(1), 39-51. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.04.001>
- HANSEN, D. T. (1995). *The call to teach*. Teachers College Press.
- HANSEN, D. T. (2001). *Exploring the Moral Heart of Teaching: Toward a Teacher's Creed*. Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-82. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- HARTWICK, J. M. (2012). An overview of an emerging area of research into the religious and spiritual lives of public school teachers. En W. Jeynes y D. W. Robinson (Coords), *International handbook of protestant education. Vol. 6* (pp. 663-77). Springer. [http://www.springerlink.com/index/10.1007/978-94-007-2387-0\\_37](http://www.springerlink.com/index/10.1007/978-94-007-2387-0_37)
- HARTWICK, J. M. (2014). Public school teachers' beliefs in and conceptions of God: What teachers believe, and why it matters, *Religion and Education* 42(2), 122-146. <https://doi.org/10.1080/15507394.2014.944065>
- HERNÁNDEZ, E. F., FOLEY, P.F. Y BEITIN, B. K. (2011). Hearing the Call: A Phenomenological Study of Religion in Career Choice, *Journal of Career Development* 38(1), 62-88. <https://doi.org/10.1177/0894845309358889>
- INGERSOLL, R. Y PERDA, D. (2008). The status of teaching as a profession. En J. Ballantine and J. Spad (Coords.), *Schools and society: A sociological approach to education. Vol. 12* (pp. 107-118). Pine Forge Press.
- KANG, S.J. (2015). Exploratory Study of Professional and Personal Beliefs of Early Childhood Teachers in Public Schools: Their Perceptions of Religiousness and Teaching Efficacy. *Religion & Education*, 42(3), 308-320. <https://doi.org/10.1080/15507394.2014.898544>
- KARAOLIS, A. Y PHILIPPOU, G. N. (2019). Teachers' Professional Identity. En M. S. Hannula, G. C. Leder, F. Morselli, M. Vollstedt y Q. Zhang (Coords.). *Affect and Mathematics Education* (pp. 397-417). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-13761-8\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-030-13761-8_18)
- LEVOY, G. (1998). *Callings: Finding and Following an Authentic Life*. Three Rivers Press.

- LORTIE, D. (1975). *School Teacher. A Sociological Study*. The University of Chicago Press.
- MADERO, C. (2020). A Calling to Teach: What the Literature on Callings Tells Us about Approaches to Research the Calling to the Teaching Profession. *Religion & Education*, 47(2), 170-187. <https://doi.org/10.1080/15507394.2020.1728028>
- MAXWELL, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. SAGE.
- MEYER, J. P. Y HERSCOVITCH, L. (2001). Commitment in the workplace. Toward a general mode. *Human Resource Management Review*, (11), 299-326. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. Y SALDAÑA, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE.
- MORELLO, G. (2021). *Lived Religion in Latin America: An Enchanted Modernity*. Oxford University Press.
- NÚÑEZ, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia, *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-64.
- PALMER, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass.
- PESHKIN, A. (1988). *God's Choice: The Total World of a Fundamentalist Christian School*. University of Chicago Press.
- POBLETE NÚÑEZ, X. (2018). Performing the (Religious) Educator's Vocation. Becoming the 'Good' Early Childhood Practitioner in Chile. *Gender and Education*, 32(8), 1072-1089. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>
- RIESSMAN, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat04202a&AN=ucb.b12774582&site=eds-live>
- ROTHMANN, S. Y HAMUKANG'ANDU, L. (2013). Callings, work role fit, psychological meaningfulness and work engagement among teachers in Zambia. *South African Journal of Education* 33(2), 1-16.
- SECOND VATICAN COUNCIL (1964). Dogmatic constitution on the church *Lumen gentium*. Acta Apostolica Sedis. [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19641121\\_lumen-gentium\\_en.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_en.html)
- SEIDMAN, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- SEROW, R. C. (1994). Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *Journal of Research and Development in Education* 27(2), 65-72.
- STRAUSS, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.

- SULLIVAN, W. M. (2005). *Work and integrity: The crisis and promise of professionalism in America*. Jossey-Bass.
- SULLIVAN, W. M. (2016). *Liberal Learning as a Quest for Purpose*. Oxford University Press.
- TALBERT, J. E. Y McLAUGHLIN, M. W. (1994). Teacher Professionalism in Local School Contexts. *American Journal of Education*, 102(2), 123-153.
- TAMIR, E. Y HAMMERNESS, K. (2014). Exemplary Teaching. En *Inspiring Teaching. Preparing Teachers to Succeed in Mission-Driven Schools* (pp. 123-46). Harvard Education Press.
- TAYLOR, CH. (2009). *A secular age*. Harvard University Press.
- WELLS, K. (2011). *Narrative inquiry*. Oxford University Press.
- WRZESNIEWSKI, A., McCAULEY, C., ROZIN, P. Y SCHWARTZ, B. (1997). Jobs, Careers, and Callings: People's Relations to Their Work. *Journal of Research in Personality* 31(1), 21-33. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162>