

Vocación y formación docente en el área de la salud: impulsos para la transformación

Vocation and Teacher Formation in The Health Area: Impulses for Transformation

 Elí Orlando Lozano-González;  Ricardo Rodríguez Jiménez
eli.orlando.lozano@iztacala.unam.mx; ricardordz@comunidad.unam.mx
Universidad Nacional Autónoma de México



Recibido: 1 de abril de 2022

Aprobado: 9 de mayo de 2022

eISSN: 2145-8537

<https://doi.org/10.18273/revdu.v23n1-2022002>

Resumen: hoy en día, la docencia a nivel superior encara procesos de transformación profunda, en gran medida derivados de las condiciones forzadas por la pandemia de COVID-19, pero que ya se venían observando desde tiempos anteriores. A las y los docentes de nivel superior se les exige actualmente poseer un gran cúmulo de conocimientos y habilidades enfocados en la práctica de enseñanza, y no solo en sus áreas de especialidad. La actualización es primordial para el desempeño profesional de la docencia, pero es insuficiente. El objetivo de este artículo es discutir la relación entre los conceptos de vocación y formación docente con base en entrevistas realizadas a docentes de nivel superior del área de la salud. Se trata de una investigación cualitativa basada en 18 relatos de vida de docentes de diversas carreras y múltiples situaciones contractuales, adscritos a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México; el análisis se realizó mediante estrategias de codificación. Los resultados se presentan en 8 categorías analíticas que, considerando las condiciones particulares de la labor docente en el nivel superior en el área de la salud, permiten vislumbrar dimensiones constitutivas de la vocación docente. Se concluye que la vocación puede ser innata, descubierta o desarrollada, en función de los procesos de formación docente, que se distinguen de los procesos de profesionalización. Se destaca que la vocación y la formación son auténticos impulsos para la transformación, algo deseable en el contexto mundial contemporáneo.

Palabras clave: formación de profesores; profesionalización; educación superior; ciencias de la salud.

Abstract: nowadays, teaching at a higher-level face profound transformation processes, largely derived from the conditions forced by the COVID-19 pandemic, but these processes have been observed since earlier times. Higher-level teachers are currently required to possess a large body of knowledge and skills focused on teaching practice, and not only in their areas of specialty. Updating is essential for the professional performance of teaching, but it is insufficient. The objective of this paper is to discuss the relationship between the concepts of vocation and teacher formation based on with higher-level teachers in the health area. This is qualitative research based on 18 life stories of teachers from various careers and multiple contractual situations hired in the Iztacala Faculty of Higher Studies of the National Autonomous University of Mexico, the analysis was carried out through coding strategies. The findings are presented in 8 analytical categories that, considering the conditions of teaching work at the higher level, allow us to propose constitutive dimensions of the teaching vocation. It is concluded that vocation can be innate, discovered, or developed based on teacher formation processes, which are distinguished from professionalization processes. It is emphasized that vocation and formation are authentic impulses for transformation, something desirable in the contemporary world context.

Keywords: teacher formation; professionalization; higher level education; health sciences.

Forma de referenciar APA: Lozano-González, E. O. & Rodríguez, R. (2022). Vocación y formación docente en el área de la salud: impulsos para la transformación. *Revista Docencia Universitaria*, 23(1), 23-43. <https://doi.org/10.18273/revdu.v23n1-2022002>

I. Introducción

Este artículo es resultado del proyecto de investigación registrado con el número IN406019 y con título “Teorías, problemas y experiencias en torno a la formación de profesores de nivel superior”, con financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Igualmente, se recogen algunas ideas presentadas en la ponencia titulada “trayectos formativos de profesores de nivel superior del área de la salud”, presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Como parte de las labores en dicho proyecto, se realizaron entrevistas a docentes de licenciatura contratados en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la UNAM, espacio educativo enfocado en el área de la salud y la biología. La mayoría de las y los docentes que laboran en este espacio egresaron de las mismas carreras en las que imparten clases o provienen de carreras afines. Las y los docentes de esta institución fueron preparados profesionalmente para laborar en terrenos ajenos a la docencia, sin embargo, también ejercen esta labor en el nivel superior.

Como se verá más adelante, en el área de la salud permea la idea de que la docencia es una labor secundaria, se prioriza el trabajo en clínicas, hospitales o en investigación, labores esenciales a nivel mundial en los últimos tiempos debido a la pandemia por COVID-19; sin embargo, en este mismo panorama, destaca la labor de los docentes, responsables en gran medida de la preparación profesional de los futuros encargados de dichas labores clínicas e investigativas.

Debemos aclarar que las entrevistas fueron realizadas antes de la pandemia por COVID-19, en una época de cierta estabilidad en el campo de la educación, al menos en comparación con los tiempos posteriores, marcados por el confinamiento y la forzada educación virtual. Aun cuando la labor docente en el nivel superior siempre demanda actualizaciones, en aquellos momentos, muchos docentes daban sus clases siguiendo los modelos que les habían resultado exitosos o satisfactorios con anterioridad, y corrían el riesgo de caer en una zona de confort.

En este artículo se muestran los resultados de una investigación cualitativa que retoma testimonios de las entrevistas realizadas a docentes del área de la salud y la biología, analizados bajo la luz de los conceptos de vocación y formación docente. Estos conceptos se vinculan entre sí porque remiten a procesos de mejora individual y colectiva en el terreno de la práctica docente, y son impulsos para la transformación.

El objeto del estudio se ubica en el nivel de educación superior; al respecto, Arbesú y Piña (2009) distinguen entre los docentes de educación básica, educados específicamente para desempeñar esa labor en las escuelas normales, y los docentes de nivel superior que:

[...] estudiaron una profesión científica, humanística o técnica [...] tienen una profesión en algo, pero no fueron formados como profesores. Así sea la enseñanza su actividad principal, muchos de ellos seguirán asumiéndose como médicos, arquitectos, diseñadores, filósofos, abogados, historiadores, entre otros (p. 43).

Coincidimos con estos autores en que los docentes de educación superior desempeñan esta labor sin una formación profesional específica para ello. De hecho, al revisar los planes de estudio y perfiles de egreso de las licenciaturas que se imparten en la FESI, la docencia universitaria no aparece como opción clara de destino profesional. Sin embargo, muchos egresados de estas carreras construyen trayectorias profesionales como docentes; en estos casos podría darse una

transformación identitaria en el terreno profesional y una reubicación del sentido de pertenencia, es decir, el descubrimiento o desarrollo de una vocación que se convierte en un impulso para la formación, lo cual implica transformaciones.

Pero dichas transformaciones no solo son resultado de deseos y acciones individuales, en muchas ocasiones son consecuencia de las demandas del entorno. Los docentes deben adaptarse también a las exigencias institucionales, a los modelos educativos predominantes, a los cambios curriculares e incluso a diversas contingencias que cambian el panorama educativo de manera radical, como fue, por ejemplo, la pandemia por COVID-19.

Una de las intenciones de este artículo es vincular, para fines analíticos, los conceptos de vocación y formación en el terreno de la docencia. Estos conceptos, como se verá, tienen ciertas intersecciones, pues aluden a procesos subjetivos de implicación profunda en un determinado campo o terreno de acciones. En este panorama surgen las siguientes interrogantes: ¿qué papel tiene la vocación en el desempeño de labores docentes a nivel superior en el área de la salud?, ¿cómo se vinculan la vocación y los procesos de formación docente? Este artículo pretende dar respuesta a estas interrogantes.

El presente texto se desarrolla de la siguiente manera: en primer lugar, se brinda un panorama acerca de la labor docente en el nivel superior, específicamente en el área de la salud, aquí se hace una revisión de diversos documentos que tratan este tema. Posteriormente, se hace una discusión teórica acerca de los conceptos clave para este trabajo: vocación y formación; esto da pie a presentar la estrategia metodológica seguida para la recolección y el análisis de las entrevistas realizadas a 18 docentes de la FESI. En el siguiente apartado se presentan los resultados, divididos en 8 categorías analíticas: 1) condiciones en las que se inició en la labor docente, 2) condiciones laborales en la FESI, 3) prioridad de la docencia en la vida personal y profesional, 4) identidad profesional, 5) satisfacción con la docencia, 6) significado de la docencia, 7) vocación innata, descubierta o construida y 8) surgimiento de necesidades formativas. Posteriormente, se discuten dichos resultados y se presentan las conclusiones de este trabajo.

2. Referente teórico

2.1 La labor docente en el nivel superior: estado de la cuestión

Ser docente en la actualidad no es una tarea sencilla. Hoy en día, se le exige al docente no solo ser experto en su materia, sino dominar las técnicas, métodos y estrategias de enseñanza, pero no únicamente desde una perspectiva técnica:

El docente debe adquirir –durante su formación– aquellas herramientas que le permitan reflexionar crítica y colectivamente sobre su función y sobre su práctica: es decir, podrá adquirir el perfil de investigador reflexivo, de facilitador, de catalizador, de dinamizador del desarrollo de la comunidad más allá del ámbito de la escuela (Kepowicz, 2007, p. 53).

La cita anterior resume el pensamiento de varios autores que han marcado la pauta en torno a la discusión sobre la labor docente en la actualidad, por ejemplo, Freire (2012), Elliot (2005), Gimeno y Pérez (2008), Ferry (1990), entre otros. Enseñar ya no es solo transmitir información, es mediar el conocimiento, construir en el diálogo, problematizar, reflexionar; es una labor interactiva y crítica; pasó de ser un ejercicio principalmente individual a uno colectivo, pues la práctica docente no se puede realizar sin considerar a los estudiantes: sus deseos, orígenes, emociones, condición socioeconómica, entre otros factores. Además, hay que añadir el necesario dominio de las TIC, que el contexto moderno demanda. Como lo menciona Hargreaves (2005): “cambian los tiempos, cambia el profesorado”.

En adición, la docencia es también una labor política. Permea la idea de que la educación es una muy viable solución a los grandes problemas de la actualidad: la pobreza, la desigualdad, y prácticamente cualquier problema no solucionado de las sociedades (Hargreaves, 2005). En este panorama, el profesorado adquiere un rol fundamental, se le ha investido la responsabilidad de conducir los procesos educativos, tan altamente valorados. Sin embargo, ante el fracaso de los proyectos de nación, tanto los gobiernos como la sociedad en general caracterizan a los docentes como uno de los principales responsables por dichos fracasos.

Esto repercute en la imagen social que se tiene de la docencia. Una situación contradictoria y hasta irónica, pues en el discurso teórico es una labor de la más alta nobleza e importancia, que, además de exigir conocimientos sumamente especializados, requiere de una gran dedicación para desempeñar la labor de manera fructífera. Pero, “el docente no cuenta con un reconocimiento social deseable, y por ende no se siente bien ni satisfecho” (Kepowicz, 2007, p. 57). Esta cita refiere a las conclusiones de un estudio realizado con docentes de educación básica del estado de Guanajuato, México, en comunidades rurales de alto grado de marginación; sin embargo, escenarios similares se replican en distintos niveles, contextos y geografías, como se observa en otras investigaciones que analizan la imagen social que se tiene de la docencia.

Tal es el trabajo de Seidmann *et al.* (2008), donde se investigan las representaciones sociales respecto a la docencia de futuros docentes de educación básica en Argentina. Entre otras cosas, los resultados evidencian las problemáticas asociadas a la docencia percibidas por los participantes de la investigación: la desvalorización del rol docente, el displacer y el desgaste. Por su parte, Colomo y Aguilar (2019) hicieron un análisis de la percepción social del docente en las publicaciones realizadas en Twitter a partir del *hashtag* #DíaMundialDelDocente. Aquí también se mencionan las problemáticas vividas por los docentes: bajos salarios, excesiva burocratización, condiciones laborales inadecuadas, exceso de alumnos, insuficiente o deficiente formación inicial o continua.

A todo esto, vale la pena agregar los cambios que llegaron con la pandemia: la transición forzada a la educación virtual y el gradual retorno a las aulas en modalidades híbridas, la incorporación total de las TIC a los procesos educativos, la adaptación a las nuevas formas de interactuar y otra serie de cambios drásticos en la vida cotidiana de las y los docentes. Esto generó situaciones de incertidumbre, malestar, estrés y ansiedad (Lozano y Rafael, 2021; Said-Hung, Marcano y Garzón, 2021), que desembocaron en procesos de adaptación y construcción de nuevas experiencias docentes (Paparisteidi y Lozano, 2021; Crawford *et al.*, 2020)

Hasta este punto, hemos descrito el panorama de la profesión docente en general, pero ¿qué hay de la docencia en nivel superior? Zabalza (2009) menciona que existe una dinámica de vida demasiado demandante en el nivel superior; sobre todo para los docentes noveles, pues acceder, mantenerse y superarse en cargos de docencia universitaria exige que las personas acumulen méritos de diversas maneras –ya sea con publicaciones, asistencia a congresos, posgrados, cursos, becas o estancias–, al mismo tiempo que se encargan de las clases menos populares en horarios que los otros profesores no desean; así mismo, deben realizar las labores administrativas o académicas rehuidas por los demás. En adición, hay precariedad laboral. Las dinámicas que se generan trastocan la vida personal de los docentes, lo cual deriva en poca satisfacción con la labor realizada, estrés y la necesidad de aplazar proyectos de vida personales.

Sin embargo, siguiendo al mismo autor, la vida del docente universitario tiene también sus ventajas: posibilita el momento de la consolidación, del prestigio y de obtener un buen salario con estabilidad laboral; es decir, permite pensar en una carrera, aunque esto depende de muchas variables; esto genera una extraña relación de amor-odio. Zabalza (2009) refiere igualmente que muchos docentes universitarios sienten su labor como una especie de misión formativa con sus alumnos, la vislumbran como algo más que un trabajo, y existe una fuerte implicación personal.

Otro aspecto por discutir es la profesionalización de la docencia. Se menciona que en los modelos educativos actuales “hemos de pasar de una docencia centrada en la enseñanza a una docencia centrada en el aprendizaje de nuestros estudiantes” (Zabalza, 2009, p. 76). Por ello, “hay que saber, además, de otras cosas (cómo motivar, cómo organizar procesos de aprendizaje adaptados a los estudiantes, cómo supervisar y tutorizar actividades, cómo evaluarlos y ayudarles a resolver las dificultades, etcétera)” (Zabalza, 2009, p. 76). Este nuevo modelo exige docentes profesionales, quienes además de ser especialistas en las materias que deben enseñar, de preferencia con amplia experiencia y prestigio, deben ser especialistas en cómo enseñarlo (didáctica, pedagogía y actualmente dominio de las TIC).

Este panorama y estas condiciones laborales han motivado a diversas personas a investigar acerca de la profesión docente en el nivel superior. Tal es el caso de investigaciones que abordan las representaciones sociales sobre la docencia en este nivel; entre estas se encuentran los trabajos de Arbesú y Piña (2009), Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009) y López (1996). Aunque se llevan a cabo procesos metodológicos diferentes para cada investigación, se encontraron ciertas semejanzas, por ejemplo: se reconoce la docencia como una labor importante en la construcción de las sociedades; los docentes valoran su trabajo en función de la importancia que tienen en la formación de los estudiantes; se reconoce la necesidad de formarse en didáctica o pedagogía, más allá del área disciplinar de adscripción; aunque se reconoce como una labor importante, se menciona que la docencia no es una actividad bien valorada socialmente.

Ante lo descrito anteriormente, buscamos documentos que tomaran por tema la vocación docente en el nivel superior. Un trabajo que resulta relevante es el de Bermúdez-Aponte y Lasपाल (2017), en este artículo se vinculan los aspectos de corte personal y profesional que atañen al docente universitario. Se concluye que la vocación es el elemento clave para el desarrollo de una vida profesional plena, pues desempeñar el rol docente demanda una implicación personal más allá de lo estrictamente laboral.

Hay diversos trabajos que exploran otras dimensiones en este grupo particular de docentes, por ejemplo, el de Arellano *et al.* (2018), quienes analizan la relación existente entre la identidad ocupacional de los docentes de carreras de la salud y sus prácticas pedagógicas, aquí se destaca que:

La asimilación de la vocación y la competencia docente como parte del propio autoconcepto profesional en docentes no pedagogos, y en especial en carreras de la salud, puede ser un proceso central y articulador de la excelencia docente, y en particular, de prácticas pedagógicas positivas (Arellano *et al.*, 2018, p. 385).

También se encuentran trabajos sobre la formación docente en el área de la salud, donde la docencia es percibida como una profesión secundaria. De ahí surge la necesidad de profesionalizar y valorizar esta actividad, con miras a mejorar las prácticas docentes. Se demanda que los docentes del área de la salud dominen las cuestiones relativas a la educación, la enseñanza, la didáctica, la pedagogía y la epistemología de la educación, al igual que se dominan los contenidos que pertenecen al área de la salud (Campos, 2010; Henao-Castaño, Núñez-Rodríguez y Quimbayo-Díaz, 2010; Sáenz-Losada, Cárdenas-Muñoz y Rojas-Soto, 2010; Sebold y Carraro, 2011).

En una investigación previa, publicada por uno de los autores de este trabajo (Lozano-González, 2020), se analiza el significado que le dan a la docencia profesoras y profesores del área de la salud y la manera como esto se relaciona con sus trayectos formativos, en particular con las condiciones en que iniciaron con su vida docente. Cuando un docente del área de la salud ha asociado esa labor con el compromiso y responsabilidad que implica la docencia a nivel superior, o le produce

sentimientos de honor, satisfacción y orgullo por el trabajo que desempeña, entonces busca hacer una carrera en la docencia, y por lo general toma cursos y posgrados en las áreas de la educación y la pedagogía.

2.2 Formación y vocación: referentes conceptuales

En este apartado se busca vincular los conceptos de vocación y formación docente. En primer lugar, es necesario definir el concepto de vocación. De acuerdo con un diccionario especializado en pedagogía, la vocación se refiere a la “Inclinación y predisposición para un determinado tipo de estudios o de profesión. Afición o inclinación predominante” (Ander-Egg, 1999, p. 306).

En torno a la vocación por la docencia, Tenti (2008) menciona que la docencia ha sido históricamente una de las profesiones más asociadas a la vocación. Para plantear dichos argumentos, el autor menciona dos componentes esenciales de la docencia vocacional:

- a) El innatismo: quiere decir que la persona nace docente, o bien que tiene tendencia para desarrollar esa labor desde muy temprana edad. Posteriormente, sigue el llamado.
- b) El desinterés o la gratuidad: una actividad vocacional no se puede ver primeramente como un medio para obtener ganancias monetarias o de cualquier tipo, sino como el cumplimiento de determinada misión.

Aunado a esto, hablar de docencia vocacional implica que esta actividad sea desarrollada con gusto y que produzca satisfacción en su realización. Pero ese gusto por la docencia podría no ser algo consciente desde un inicio, sino que se puede descubrir.

Sánchez (2002) analiza el proceso vocacional en estudiantes normalistas y considera tres momentos del mismo: 1) el prevocacional, que tiene que ver con las condiciones en que una persona elige estudiar la carrera de magisterio; 2) el perivocacional, que sucede durante los estudios universitarios y es donde los futuros docentes desarrollan su conocimiento y habilidades para la docencia; y 3) el vocacional, que surge al momento de ejercer profesionalmente la docencia y enfrentarse a la realidad de esta labor.

Evidentemente, este modelo no aplica para los docentes universitarios, pues este grupo de personas no estudió una licenciatura enfocada en la docencia, sino que es una labor a la que se dedican sin contar, en el mayor de los casos, con una formación académica previa en el campo de la educación, lo cual provoca que las habilidades y conocimientos requeridos se adquieran sobre la marcha.

Las tendencias actuales sobre la docencia universitaria abandonan cada vez más la idea de que esta es una labor vocacional, y se acercan más a la idea de que es una labor profesional. Pero vocación y profesión no son necesariamente conceptos desvinculados, sino que son complementarios. La vocación es un impulso a la profesionalización (Tenti, 2008; Sánchez, 2002; Larrosa, 2010).

Por su parte, en relación con el concepto de formación, estamos conscientes de la complejidad que implica definirlo, pues son muchas las perspectivas, tradiciones y posturas teórico-epistemológicas que lo trabajan. Sin embargo, para fines de la investigación, y conscientes de que todo acto de creación del conocimiento no es un acto neutral ni objetivo, este trabajo se orienta por la postura de Ferry (1990), quien menciona que “formarse no puede ser sino un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1990, p. 43).

Por ello, la formación es un proceso más complejo que la capacitación, el entrenamiento, la educación o la profesionalización. Incluye la formación académica, pero la trasciende. Se trata de un proyecto personal, y es al mismo tiempo un proceso de formación de la personalidad. Para entender lo anterior, retomamos los aportes de Hegel (1984) y Gadamer (2012) en torno al concepto de formación (*bildung*, en alemán). Coincidimos con ellos en que la formación es el proceso mediante el cual las personas dejan atrás su individualidad o particularidad y acceden a la universalidad o generalidad. Es el acceso a la cultura, y al mismo tiempo la transformación de la cultura. Un ser humano está en proceso de formación cuando se da cuenta de que su forma de vivir, de ver las cosas y de actuar no es la única ni la mejor; el ser humano sale de su particularidad y accede a otros escenarios, a otros espacios distintos a los que conoce. Así, se apropia de la cultura de esos nuevos escenarios, pero lo hace desde su particularidad, por lo que puede llegar a transformarla. Esto sucede mediante procesos reflexivos; la reflexión es transformación de uno mismo y de su entorno y es condición para la formación (Honoré, 1980).

Ahora bien, al referirnos particularmente a la formación docente, la entendemos como el proceso mediante el cual una persona se apropia de la cultura docente, es decir, adquiere los modos, costumbres, prácticas, conocimientos y habilidades propios de esta labor profesional en un determinado contexto institucional, a través de diversos medios como la formación académica, la experiencia personal en esta labor y las interacciones en la vida cotidiana escolar; pero sobre todo debido a la reflexión de la propia práctica, lo que se traduce en un compromiso consigo mismo y en un deseo de mejora y transformación (Lozano-González, 2018). La formación docente, entonces, se vincula con la identificación de uno mismo con dicha labor y la asunción personal de “ser docente” (Lozano-González, 2020).

En este sentido, los conceptos de vocación y formación docente se vinculan, pues para que exista formación docente debe haber un deseo de transformación, lo que se traduce en un compromiso con la docencia, un deseo de mejorar, de alcanzar un ideal. Esto es motivado no solo por fines monetarios o de estabilidad laboral, sino por la idea de cumplir una misión más trascendente; podría decirse que se sigue un llamado.

3. Metodología

3.1 Enfoque

La información para este estudio se obtuvo mediante los relatos de vida, desde la perspectiva de Bertaux (2005), quien parte de una postura epistemológica que denomina etnosociología, un tipo de investigación empírica basada en el trabajo de campo, inspirada en la etnografía por la forma en que se recolecta información, pero basada en la sociología por la forma como se construyen objetos de estudio basados en problemas sociales.

De esta manera, esta investigación se asume cualitativa, y parte de la premisa de que la realidad es producto de la construcción social en contextos culturales específicos. Por ello, es necesario obtener la información directamente de la fuente, e interpretarla en función del contexto particular. En este caso, el mundo social es la FES Iztacala, y mediante los relatos de sus profesores será posible analizar la forma como la vocación por la docencia se relaciona con sus procesos formativos.

3.2. Técnica de recolección

De acuerdo con el uso que propone Bertaux (2005) de los relatos de vida, estos sirven al investigador para analizar un objeto social (que podría ser un mundo social o una categoría de situación). Se utilizan como técnica de recolección de información, pero no para dar cuenta de la vida de una sola persona, sino más bien para que con la información obtenida de varios informantes se pueda reconstruir el objeto social de interés para el investigador.

Cabe aclarar que el relato de vida no consiste en indagar respecto a toda la vida de una persona, como muchas veces es trabajada la “historia de vida”, término usualmente utilizado en las investigaciones sociales, sino que se trata de la narración que un informante puede hacer sobre algunas partes de su vida a petición expresa de un investigador, de acuerdo con los objetivos que se tengan en la investigación. Según Bertaux (2005), un relato de vida es:

... una descripción aproximada de la historia realmente vivida (tanto subjetiva, como objetivamente) [...] es resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa, en la que un investigador pide a una persona que le cuente parte de su experiencia vivida (p. 9).

El objetivo de los relatos de vida es obtener información acerca de la experiencia directa de las personas en el mundo social al que pertenecen. En este caso, el mundo social es la FES Iztacala, y mediante los relatos de sus profesores será posible analizar las manifestaciones de la vocación y la formación docente en este escenario particular.

3.2 Escenario y sujetos

Nuestro escenario de investigación es la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, que consideramos como un mundo social, ya que se construye en torno a un tipo de actividad profesional organizada, y las personas actúan con base en esa lógica, normas y tradiciones internas. Como lo menciona Bertaux (2005), “las lógicas que rigen el conjunto de un mundo social o mesocosmos se dan igualmente en cada uno de los microcosmos que lo componen” (p. 18), por lo tanto, al ser esta una investigación basada en los relatos de vida, no fue necesario entrevistar a todos los profesores de todas las carreras; sino que con una muestra pudimos obtener algunas lógicas sociales con las que se rige el mundo social o mesocosmos.

Se entrevistaron 18 docentes de la FESI. En su elección se buscó la diferencialidad, que, de acuerdo con Bertaux (2005), indica que los sujetos que se desempeñan dentro de una institución en el mismo papel lo hacen de manera diferente por su personalidad; en este caso, tienen trayectorias y formas de trabajar distintas. Además, también se buscó la variedad de posiciones, por lo que se seleccionaron docentes de diversas carreras, diversa antigüedad, edad, sexo y categoría de contratación.

Las entrevistas fueron realizadas entre los años 2018 y 2019, cada una tiene una duración entre una hora y media y dos horas. Durante el pacto de entrevista, se mencionó a cada informante que la información sería usada únicamente para fines de la investigación y que su anonimato estaba garantizado, para ello cada uno decidió el pseudónimo con el que sería identificado. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio con consentimiento del entrevistado y, posteriormente fueron transcritas.

Para la presentación de los testimonios se utiliza el pseudónimo que cada sujeto entrevistado eligió para sí mismo, y se indica la carrera en la que imparten clases con los siguientes códigos: “Bio” para Biología, “Enf” para Enfermería, “Med” para Médico Cirujano, “Dent” para Cirujano Dentista y “Psic” para Psicología.

3.4 Análisis

El análisis se realizó mediante el programa informático Atlas.ti versión 7, que permitió la selección de pasajes relevantes de cada relato, para luego ver los puntos en común o diferencias en los casos particulares (Bertaux, 2005). Nos basamos en la estrategia de análisis por codificación propuesta por Coffey y Atkinson (2003). Como resultado se obtuvieron 48 códigos, pero no todos se relacionan con el tema que en este artículo se discute: la relación entre la vocación y los procesos formativos en la docencia.

Luego de la lectura detallada de las citas de cada uno de los códigos, encontramos relación de algunos de estos con nuestro objeto de estudio, y surgieron 8 categorías analíticas. Los resultados se presentan siguiendo estas categorías; posteriormente, en la discusión, se analizan de manera conjunta para ensayar ciertas formulaciones de carácter conceptual en torno a la vocación y la formación.

Cabe aclarar que todos los docentes tienen trayectorias y condiciones laborales diferentes, esto provoca que sus perspectivas respecto a la docencia sean igualmente dispares. Sin embargo, la intención fue analizar de manera comparativa buscando las semejanzas y diferencias significativas en relación con el objeto de estudio de este trabajo.

4. Resultados

4.1 Condiciones en las que se inició en la labor docente

La primera categoría analítica se centra en las condiciones en las que se iniciaron las actividades profesionales en la docencia. Algunos docentes mencionan que inician en esta actividad por diversas circunstancias, y no precisamente con la intención de dedicarse a ello. Muchas veces estas “circunstancias” corresponden a invitaciones por parte de personas que ya laboran en la misma institución, generalmente son docentes los que invitan a sus estudiantes, ya sea de licenciatura o posgrado, a impartir alguna clase en la misma carrera o institución. De igual forma, hay situaciones donde no se trata de una invitación como tal, sino del progreso natural de las trayectorias laborales, como sucede en el siguiente caso:

- Estoy por cumplir 18 años impartiendo, el primer asunto es que ingresé a investigación con un proyecto de atención a víctimas de violencia, ahí estuve dos años, después se abren los concursos y es cuando ingreso a dar clases formalmente, por eso solo llevo dieciocho años (María-Psic).

Iniciar con la docencia luego, o a la par de participar en proyectos de investigación, es algo relativamente común en la UNAM. Generalmente, dichos proyectos son liderados por académicos de prestigio dentro de la institución que impulsan a sus estudiantes a continuar con la vida académica, que por lo general inicia en la investigación y se traslada a la docencia. Casos similares ocurren con los procesos de servicio social y pasantías, como se narra en el siguiente testimonio:

- Cuando llegué a dar clases aquí [luego del servicio social] creía que solamente iba a ser eventual durante el primer año, posteriormente pensaba buscar trabajo como enfermera en hospital, pero comienzo a crecer en horas y cuando llego al segundo año ya me cuestioné si me estaba conformando con lo que tenía o si me estaba convenciendo de que la docencia era lo mío... Ya en el segundo año alcancé las 36 horas y vi que podía haber un crecimiento laboral, en ese momento decidí definitivamente que me quedaría... Fue entonces cuando descubrí que esto era lo mío, ya no me veía dejando la UNAM (Ave Fénix-Enf).

En el caso de los docentes del área de la salud, el inicio en la docencia puede obedecer a diversas circunstancias, sin embargo, en el trayecto se comienza a construir un convencimiento de estar en la labor adecuada, que suele ser contrastado con lo que ofrecen los empleos en hospitales, clínicas o laboratorios:

- En un primer momento simplemente fue para probar, para ver si lo que decía mi amiga de que es muy bonito era cierto... cuando comencé a vivirlo corroboré que así era y me gusta mucho (Karla-Enf).

Como se puede observar, en los inicios en la docencia en el área de la salud, algunas personas no muestran un convencimiento pleno de desempeñar esta labor, o al menos no de manera primordial ni como un plan de carrera profesional. Pero en las entrevistas se encontraron algunos casos que difieren a esa descripción:

- Tuve excelentes profesores, fue ahí donde comencé a identificarme. Aparte de eso siempre me llamó la atención la cuestión médica, pero puedo comentar que primero se me desarrolló la parte de la docencia y posteriormente la médica (Paco-Dent).

El caso de Paco no es único, pero no representa a la mayoría. Existen aquellos docentes en el área de la salud que tenían el plan de ser docentes, aun antes de serlo, y lo buscaron por diferentes medios hasta lograrlo; este grupo de docentes demuestra vocación, al menos en el sentido más tradicional del concepto, entendido como un llamado interno a realizar algo que ya se tiene dentro. Sin embargo, como se describirá más adelante, esto no implica que los docentes que no buscaron esta labor, sino que se iniciaron en ella por otras circunstancias, no tengan vocación, sino que pueden descubrirla y desarrollarla.

4.2 Condiciones laborales en la FESI

Como se ha mencionado en el apartado de metodología, entrevistamos a profesores y profesoras con condiciones de contratación diferente: 13 profesores entrevistados tenían el nivel de contratación de “profesor de asignatura”, 4 de “profesor de carrera” y 1 “ayudante de profesor”. Las edades oscilaban entre los 25 y 60 años. En cuanto a la antigüedad como docentes, encontramos personas que tenían apenas un semestre impartiendo clases, hasta los 38 años de antigüedad. Por lo general, las personas con mayor edad eran también las de mayor antigüedad.

También observamos variedad en las condiciones laborales, específicamente en cuanto a salarios y estímulos; los profesores de carrera son los que tienen las condiciones laborales más benéficas y estables, aunque sus responsabilidades son mayores y trascienden la docencia. Esto es percibido por los profesores de asignatura:

- Llevo 10 años dando clase y no se cuidan a los profesores si no tienen una línea de investigación, si no tienen un laboratorio, si no tienen doctorado o posdoctorado, pero se

olvidan de que esto es una escuela, no es un instituto de investigación (Irma-Bio).

Los profesores de asignatura sufren de mayor precariedad, principalmente en los primeros años de contratación, y las exigencias a ellos, aunque se limitan a cumplir con sus clases, tampoco son menores. Si se tiene la idea de crecer en el puesto y obtener una plaza de profesor de carrera, es necesario cursar posgrados y desarrollar o colaborar en investigaciones, y estas son labores que se buscan de manera individual y que no son remuneradas por la UNAM. Esto complica el panorama de crecimiento, pues el salario de los profesores de asignatura en la UNAM no es alto:

- A lo mejor si tuviéramos un sueldo más alto en la universidad podríamos dedicarnos solo a una cosa, pero no es así y tenemos que estar buscando recursos. Desafortunadamente eso te limita (Rosa-Med).

Cabe mencionar que 10 de las 18 personas entrevistadas tienen otras labores remuneradas además de la docencia en la UNAM, ya sea trabajo en consultorios, clínicas, laboratorios o como docentes en otras escuelas. Este panorama permite comprender las circunstancias en las que este grupo de docentes desempeña su labor, y, como se verá más adelante, comprender cómo se manifiesta la vocación en sus trayectorias formativas.

4.3 Prioridad de la docencia en la vida personal y profesional

Se preguntó a los participantes acerca de la prioridad que tiene para su vida el ser docente; las respuestas varían en función de diversos factores, uno de los principales es su estatuto de contratación. Para los docentes de asignatura, que no tienen tiempo completo, representa una actividad complementaria en relación con sus otras labores:

- ¿Dejarías el hospital? – Sí, pero... bueno lo voy a decir así, le debo muchas cosas al hospital económicamente, le debo casa, carro. Y si no me dan el puesto de educación en el hospital, pienso venirme para acá (Karla-Enf).

Karla concibe la docencia como un complemento en su vida, algo satisfactorio, sí, pero a fin de cuentas complementario (vale la pena mencionar que tiempo después de haber concedido la entrevista, Karla recibió la oferta que esperaba en el hospital y dejó las clases en la UNAM para enfocarse en su trabajo hospitalario). Existe en la UNAM un grueso cuerpo docente que no asume la docencia como su prioridad, y, ante mejores ofertas laborales, no tendrían reparo en dejar esa actividad para enfocarse en otra. Son en su mayoría docentes de asignatura con poca carga de horas y grupos, que además desempeñan otras labores profesionales.

Otro caso interesante es el de Juan Rulfo, un docente de la Licenciatura de Medicina que se concibe a sí mismo como jubilado, pues efectivamente se jubiló de su trabajo como técnico radiólogo en un hospital y posteriormente comenzó a dar clases en la UNAM:

- Digamos que en este momento de mi vida que estoy jubilado y que ya no tengo toda la interacción cercana con seres humanos, toda esta interacción que perdí la gané al estar con los muchachos. Si me preguntaras si tuviera algún problema en dejar de dar clases yo te diría que no, que no hay problema, ni económicamente, ni psicológicamente me costaría trabajo (Juan Rulfo-Med).

La docencia, en estos casos, es una actividad profesional secundaria que podría abandonarse sin mayor problema. Esto no entra en conflicto con el profesionalismo con que se desempeña

la labor, pues podría realizarse con responsabilidad y eficiencia; sin embargo, sí demuestra una ausencia de vocación, pues no hay una identificación personal con la labor. Por otra parte, hay casos donde la docencia como una labor complementaria no necesariamente significa una ausencia de vocación, sino todo lo contrario, como en el caso de Carlos, quien recibe una remuneración económica muy baja por sus labores docentes en comparación con lo que gana en su consultorio.

- Es una parte importante de mi vida, no lo dejaría, aunque lo económico no me lo recompense, sería como un *hobby* que me da diversión, gusto y lo hago con placer (Carlos-Dent).

La otra cara de la moneda la representan aquellas personas para quienes la docencia es una actividad principal. Dedicán la mayor parte de su tiempo a esto, incluso en sacrificio de sus familias y tiempos de descanso o recreación. La principal razón es la categoría de contratación y el número de horas de clase que imparten, lo que se traduce en un trabajo de tiempo completo. El ejemplo más claro es el de los profesores de carrera, aunque en estos casos la docencia no necesariamente es la actividad principal, pues deben conjuntarla con la asesoría de tesis y la investigación; en muchas ocasiones, esto último es lo que abarca más tiempo y atención.

Por otro lado, los profesores de asignatura de tiempo completo o con una carga alta de horas (más de 20) complementan la docencia con otras labores como el consultorio privado, las terapias psicológicas, el trabajo en laboratorios o la impartición de clases en otras escuelas. Para este grupo de docentes, la docencia sí es una labor primordial y eso se manifiesta en sus trayectos formativos:

- Es muy importante para mí el dar clase, de hecho, tardé mucho para entrar aquí, hice exámenes de oposición y un montón de cosas. Yo me propuse dar clases aquí y lo logré (Irma-Bio).
- Creo que ser enfermera ha sido hermoso, pero ya me enfoqué en la docencia por lo que siempre va a ser mi prioridad ser docente (Ave Fénix-Enf).

4.4 Identidad profesional

Se pidió a las personas entrevistadas que mencionaran cuál es su respuesta cuando alguien les pregunta a qué se dedican o qué son en el terreno profesional; las respuestas son denotativas de su identidad profesional. Algunas personas se asumen primero en función de la profesión que estudiaron y que ejercen de manera prioritaria:

- Soy enfermera –¿Y dónde queda la docencia?– Bueno si me preguntan así a veces les digo trabajo en el hospital de enfermera y también doy clases en la UNAM. No es que vaya primero la enfermería, sino que es lo que me absorbe más tiempo (Karla-Enf).

La identidad profesional tiene que ver en algunos casos con el número de horas que dedican a las distintas labores profesionales, y en la imagen de sí mismo predomina aquella que absorbe la mayor cantidad de tiempo, como se ve en este otro caso:

- Yo digo maestra, a mí siempre que me preguntan no digo que soy química, digo que soy maestra o profesora... A eso me dedico en la mayor parte del tiempo, aunque sí ejerzo mi función de química en el laboratorio no es lo que ocupa más mi tiempo. (Rosa-Med).

Como se vio en el marco teórico, una labor vocacional se asocia con el gusto, la satisfacción y la gratuidad, en este sentido, es más que una ocupación que demanda tiempo. Por ello, identificarse con una labor profesional en función del tiempo que se dedica no es precisamente denotativo de

la vocación, incluso cuando la identificación principal sea en la docencia. Por otra parte, podemos hablar de una vocación a la docencia cuando la identidad profesional asumida no solo se basa en el número de horas que se dedica a la labor de enseñanza, sino en una asunción profunda del sí mismo como docente, cuando se concibe la enseñanza como una labor interiorizada, más allá de un simple trabajo para el cual uno se encuentra contratado, como se observa en los siguientes testimonios:

- Antes era solo una parte financiera en mi vida, pero ahora forma parte de mi vida al grado que cuando me preguntan “¿qué soy?” yo siempre contesto “¡profesor!”. (Erick-Enf)
- ¡Soy profesor en la universidad!, esa es mi respuesta. Biólogo ya no, creo que ya lo dejé de ser, mi actividad ya es ser docente. La biología fue la disciplina en la que me formé, pero ahora mi actividad profesional es ser docente. (Zeta-Enf).
- Lo primero que menciono es que soy profesor, ya después menciono que es en la carrera de odontología, no sé qué es lo correcto, decir que soy cirujano dentista que se dedica a la docencia o qué, pero generalmente siempre lo invierto, soy primero profesor y luego cirujano dentista (Paco-Dent).

4.5 Satisfacción con la docencia

Un componente de la vocación por la docencia es el gusto o la satisfacción que se encuentra en enseñar algo. Esto puede provenir de diversos aspectos según la percepción de cada persona, por ejemplo, hay quien encuentra satisfacción en pensar que con su labor están dejando un legado en sus estudiantes:

- ¡Me encanta dar clase! Siento que es una forma de dejar un legado, de trascender como persona porque no solamente se quedan en mi cabeza los conocimientos, sino que se los doy a alguien más... ¡Me encanta dar clases!, yo soy de las que dicen “yo nací para hacer esto” (Irma-Bio).

Irma es una profesora que buscó durante muchos años ingresar como docente a la UNAM, mientras trabajaba dando clases en otros lugares y niveles educativos. Sus palabras demuestran una profunda vocación y satisfacción con la docencia debido a la idea de dejar algo en sus alumnos. Precisamente esa interacción con los alumnos brinda satisfacción en otros casos, como los siguientes:

- ¡Soy muy feliz!, aunque se oiga mal, pero los alumnos, las aulas, sus risas y demás lo alimentan a uno, lo motivan a seguir adelante y a compartir un poquito de lo que sabe uno (Ángeles-Enf).
- ¡Sí, me encanta! Considero que aprendo mucho de los alumnos, ellos me transmiten mucho y esto genera una excelente oportunidad para aprender tanto de ti como de otros (Marisol-Psic).
- ¡Amo ser profesora!, me siento como cantante de rock, pero antes de que se viajen con los millones de dólares, cuando te subes a cantar por amor, así es conmigo, siento que nací para ser docente... A mis 45 años me siento joven gracias a que ellos me dan más de lo que yo les doy, es decir, aprendo de ellos, me río con ellos, sufro con ellos (Daniela-Dent).

La docencia es una de las profesiones tradicionalmente más asociadas a la vocación, pues es una labor de servicio. Lo mismo sucede en las carreras del área de la salud, pues se asocian con brindar ayuda a otras personas. Los docentes del área de la salud que manifiestan tener una vocación por la docencia se debaten entre sus dos profesiones, pues ambas brindan satisfacción personal al momento de realizarlas.

4.6 Significado de la docencia

Asociado con la satisfacción, la identidad profesional asumida y la prioridad que se le da, se encuentra el significado que cada uno otorga a la docencia. Partimos del entendido de que dicho significado se construye en función de la interacción que se tiene con el objeto mismo, en este caso la docencia, y con otras personas. Es decir, es producto de las experiencias vividas en relación con el fenómeno.

En el caso de nuestros informantes, tenemos un grupo de personas que, en general, encuentra satisfacción en su labor. Sin embargo, no todos se asumen primordialmente como docentes, y esta tampoco es su labor profesional principal; para algunos es solo un trabajo que debe ser desempeñado. Aquí no se ven indicios de la presencia de la vocación. No obstante, hay otros casos donde la docencia tiene un significado más profundo que un simple trabajo, pues trastoca la vida personal de los docentes en diversos aspectos, los siguientes testimonios son muestra de ello:

- Yo continuaba dando clases por motivos económicos, y fue hasta el primer año cuando me di cuenta de que la docencia iba más allá de una simple fuente de ingresos, que era parte de mi regalo hacia la universidad. (Erick-Enf).
- La autorrealización, porque en esta actividad desarrollo mi vocación (Zeta-Enf).
- Para mí es entregarme todos los días a cachitos, es mi manera de ser dichosa y buscar mi trascendencia, nunca haría nada que no me diera placer a menos que me diera trascendencia, hay muchas cosas aquí que no me gusta hacer, pero sé que son parte del precio de la trascendencia. (Daniela-Dent).

La retribución, la búsqueda de la trascendencia o la autorrealización son maneras de dar significado a la docencia mucho más allá de un trabajo por el cual se recibe un salario. Son misiones personales asumidas por cada persona y denotan, como se vio en el marco teórico, la presencia de la vocación.

4.7 Vocación: innata, descubierta o construida

En las categorías analíticas previas se han mostrado testimonios que remiten a distintas dimensiones o componentes de la vocación por la docencia, además de las condiciones en las que se manifiesta. En este punto, la intención es mostrar que dicha vocación puede ser innata, descubierta o desarrollada. La idea más tradicional respecto a la vocación es que es un llamado innato, algo implantado en las personas desde su nacimiento; algunos de nuestros informantes consideran que ese es su caso:

- Creo que lo primero que debe tener alguien para ser docente es la vocación... Desde la infancia yo quise tener dos actividades cuando fuera grande que eran ser maestro y ser dentista, la vida me dio las dos cosas, claro que uno lo busca, pero la vida me lo facilitó (Paco-Dent).

Otro tipo de vocación es la descubierta. Sucede cuando las personas no han sido conscientes de que pueden desempeñarse como docentes, y además hacerlo bien y encontrar satisfacción en ello. En estos casos se da incluso un cambio de prioridades y de la construcción identitaria profesional de sí mismo. El siguiente testimonio muestra este proceso de manera muy clara:

- En abril del 2003 empecé a dar clases. No sabía cómo pararme frente a un grupo de chicos... Entonces fui y me presenté con el grupo de chicos... Empecé a dar clase, estaba muerta del susto pero no se me notaba, hablaba con toda la seguridad del mundo y me movía de un lado para el otro, cuando salí de la clase me sentí extraordinariamente bien,

fue un sentimiento de bienestar pleno y satisfactorio, me pareció que ese era el camino (María-Psic).

El tercer tipo de vocación que aquí proponemos es la vocación construida o cultivada; sucede en los casos donde se inicia por alguna circunstancia con las labores docentes, inicialmente no hay un convencimiento pleno de ello y eso puede perdurar durante algún tiempo, pero finalmente se encuentra satisfacción en el trabajo y eso motiva a mejorar.

- Creo que ahí hay un habitus también, por ejemplo, mi mamá es profesora de arte, una tía es profesora, su esposo profesor de idiomas; no es algo que me fuera del todo ajeno, es algo que estaba en mi familia, pero no me gusta verlo como vocación en el sentido de que ya lo tenía adentro y afloró en el momento. Más bien lo veo como el conjunto de habilidades, destrezas y características mías, hicieron juego para que terminara siendo un buen profesor. Me gusta verlo así, porque siento que en la vocación así es algo que no se puede transformar y que, si el profesor no tiene la vocación va a ser mal profesor el resto de su vida, más bien creo que es algo que se puede cultivar y trabajar (Astroboy-Psic).

Con los testimonios mostrados hasta ahora se documenta la forma en que la vocación se manifiesta en la labor docente en el área de la salud de nivel superior. Cada dimensión analítica aporta algo en la comprensión de este fenómeno, y además permite entender los procesos formativos de los docentes implicados. Uno de los objetivos de este artículo es vincular los conceptos de vocación y formación; las palabras de Astroboy son claras en ese sentido. Pero sobre este punto se profundizará en el siguiente apartado.

4.8 Surgimiento de necesidades formativas

Entendemos la formación como un impulso transformador de uno mismo y de su entorno. Como una condición para la misma, consideramos que debe existir conciencia y deseo de transformarse, una intención de cambiar con miras a mejorar y perfeccionar aquello que se realiza. Hay varias razones por las que un docente busca transformarse; en los testimonios se encontraron varias de ellas, una es que los alumnos motivan al cambio:

- ¿Cómo ha sido ese proceso de transformación? –Ha sido por la motivación de que yo tengo que ser mejor porque los alumnos no se merecen que yo no sepa, que ellos tengan dudas y que no pueda resolverlas, entonces debo ponerme a leer, echarle ganas, ser más dinámica, ver qué cuestiones les gustan a ellos para hacer más dinámica la clase. Aprendo sobre todo de observaciones y de los cursos que he tomado (Karla-Enf).

Una de las razones que motiva al cambio es el profesionalismo, el deseo de hacer bien el trabajo, de obtener los resultados deseados. La principal motivación, en este caso son los alumnos. Sin embargo, hemos discutido en estas páginas que, cuando hay vocación, la labor docente se ve más allá de los límites de la labor profesional, trastoca la personalidad y hace surgir diversos cambios en las personas, por ejemplo, en su identidad o en sus prioridades. Una persona puede desempeñar bien su labor como docente, esforzarse en ello y lograr buenos resultados, pero una persona con vocación por la docencia pensará que aún no es suficiente, sentirá una necesidad constante de aprender y estudiar:

- Creo que tuvieron que pasar 2 años para que me sintiera diferente, más seguro de mí mismo, sin embargo, veía cosas que aún me faltaban, quizás no sea la forma más adecuada, pero lo veía con mis compañeros, me preguntaba por qué son así; al evaluarme me daba cuenta de que en parte también yo tenía ciertos rasgos en común y no era adecuado. Ahí

fue cuando vi la necesidad de una maestría en educación, posteriormente fue el doctorado (Paco-Dent).

Es común que los docentes caigan en zonas de confort en donde ya no tienen necesidad de planear sus clases, pues las han dado con buenos resultados en ocasiones previas, esto no quiere decir que sean malos docentes o que no tengan vocación, pues caer en la comodidad es un riesgo latente en toda profesión. Sin embargo, la docencia no permite que estos estados sean demasiado permanentes, la ciencia y los conocimientos avanzan a pasos agigantados, se desarrollan constantemente nuevas tecnologías y todo eso demanda cambios en las personas.

- El compromiso con el estudiante porque ellos también van actualizándose, también se transforman. Entonces siempre el profesor debe estar un paso adelante de los alumnos y no hay otro camino más que el seguir preparándose. La zona de confort te lleva a la mediocridad y al fracaso como docente (Zeta-Enf).

Podrá haber quien ignore los cambios y decida replicar sus viejas y probadas prácticas, lo cual demuestra falta de compromiso. Como se discutió en un apartado anterior de este mismo artículo, actualmente la docencia se considera como una actividad reflexiva centrada en el aprendizaje del estudiante, eso exige cambiar clase tras clase:

- Sí, cambia la forma en la que doy las clases, creo que voy mejorando, ya me siento más capacitada y aunque mi hermana me cuestiona para qué preparo clase si ya tengo un doctorado, yo quiero hacerlo porque es una clase que nunca he dado, además, no importa la preparación que tengas, siempre tienes que estar preparándote. (Maya-Psic).
- Recuerdo que en algún momento pensaba que ser profesor de cualquier nivel era algo aburrido porque dabas el mismo contenido año tras año, pero ya que lo viví me doy cuenta de que año tras año tienes una oportunidad para cambiar, para reflexionar o hacer una crítica reflexiva de tu quehacer profesional[...] Si encuentras la pasión puedes pasar toda tu vida en eso y siempre va a ser diferente (Marisol-Psic).

La vocación representa una llamada al compromiso y a la responsabilidad, más allá del cumplimiento de las labores estrictamente pactadas por el contrato laboral. Es una motivación al cambio, pues permite a las personas concebirse a sí mismas eternamente incompletas e imperfectas. En este sentido, es un impulso formativo.

5. Conclusiones

Los resultados presentados permiten definir cinco elementos constitutivos de la vocación docente en el área de la salud, que consideramos dimensiones de la misma: 1) deseo por desempeñar dicha labor aun cuando existan condiciones laborales o institucionales adversas, 2) pensar la docencia como una prioridad en la vida, 3) asumir una identidad profesional docente, 4) satisfacción con la labor y 5) asumir la docencia como algo más profundo que un trabajo (encontrar en ello una misión o sentido de trascendencia).

Un aspecto relevante para la discusión son las condiciones laborales de los docentes entrevistados. Vale la pena considerar que, de acuerdo con datos oficiales de la FESI, en el año 2019 se tenía una planta docente de 2215 académicos, de los cuales 1577 eran profesores de asignatura; 136, ayudantes de profesor; 95, técnicos académicos, y 407, profesores de carrera (Dávila, 2020). Es decir, solo el 18,4 % de la planta docente de la FESI tenía plaza de profesor de carrera, lo que implica un trabajo de tiempo completo con la suficiente remuneración económica para mantener

una vida estable. Es lógico pensar que este grupo de personas asume la vida académica (docencia e investigación) como su trabajo único o al menos principal.

El escenario es distinto para el resto de la planta académica; el profesorado de asignatura (71,2 %), los ayudantes de profesor (6,1 %) y los técnicos académicos (4,3 %) no necesariamente cuentan con tiempo completo, es decir, contratación equivalente a 40 horas semanales. De hecho, muchas de estas personas solo están contratadas para impartir una sola asignatura en un grupo, es decir, entre 2 y 10 horas a la semana. Aun cuando se cuentan con ciertos estímulos económicos para estos niveles de contratación, el salario percibido es significativamente menor en relación con los profesores de carrera, además de que en la mayoría de los casos no se cuenta con definitividad.

Las condiciones laborales de los profesores de asignatura, técnicos académicos y ayudantes de profesor son precarias. Por ello, muchas de las personas en esta condición tienen otras labores profesionales; en el caso concreto del área de la salud, la mayor parte de los docentes laboran en clínicas, consultorios o laboratorios, áreas de desempeño específicas de su formación profesional inicial. Esto da como resultado que la docencia sea asumida como un complemento al desempeño profesional y al salario percibido.

Sin embargo, nada de esto es obstáculo para los docentes con vocación, pues su labor está vinculada al gusto, a la satisfacción y a la búsqueda de trascendencia. Así, a pesar de los momentos de angustia, duda o incertidumbre; de las condiciones laborales adversas; la falta de oportunidades de crecimiento; los cambios curriculares o las crisis como la pandemia, los docentes mantienen su labor. La vocación es un impulso para la permanencia, motiva a mejorar como resultado de la acomodación a las circunstancias. Honoré (1980) considera que la angustia es un fuerte detonante de la formación, por lo tanto, también del descubrimiento o desarrollo de la vocación.

En este sentido, los testimonios muestran que la vocación puede ser innata, descubierta o desarrollada. Aquí, la vocación y la formación docente se vinculan, pues puede darse el caso en que la vocación se convierta en un impulso para la formación (vocación innata); o bien, la formación puede detonar el descubrimiento o desarrollo de la vocación. En ambos casos, los procesos formativos conducen a la profesionalización.

Sin embargo, la profesionalización puede presentarse con o sin la vocación, y no está necesariamente ligada a la formación. La profesionalización se define como el desarrollo de habilidades para desempeñarse en determinada labor; esto se puede obtener por medio de procesos de capacitación y escolarización, y aunque la formación no excluye estos procesos, sí los trasciende. Autores como Gadamer (2012), Hegel (1984), Honoré (1980) y Ferry (1990) coinciden en que la formación va más allá del desarrollo de habilidades o capacidades, y no se asocia únicamente con el desempeño adecuado de labores remuneradas, lo que sí corresponde a la profesionalización. Empero, los procesos de formación podrían a su vez surgir de la profesionalización, y esto conectarse nuevamente con la vocación (véase figura 1).

Figura 1
Vocación, formación docente y profesionalización



Nota. Esta figura muestra la relación entre los conceptos de vocación, formación y profesionalización. Elaboración propia.

La formación es un trabajo sobre sí mismo que surge de reconocer, en uno mismo, necesidades formativas, lo que equivale a hablar de transformaciones producto de la reflexión, y no solo resultado de actividades reflectantes, como las que se obtienen de la capacitación, en donde se reproduce lo enseñado por otros para desempeñar labores específicas (Honoré, 1980). Como se ha mencionado antes, formarse quiere decir que la persona se ha asumido a sí misma como parte de aquello en lo que se forma, y esta es una de las dimensiones antes enumeradas de la vocación.

En resumen, los conceptos de vocación, formación y profesionalización mantienen un **vínculo** estrecho, pero son la vocación y la formación los que más claramente se conectan entre sí, pues, como se ha mostrado, se suelen presentar encadenados entre ellos, mientras que la profesionalización puede surgir independientemente de los dos anteriores.

Las instituciones de educación superior en general, y en particular aquellas enfocadas en el área de la salud, requieren la profesionalización de su planta docente. Es exigible que los docentes de este nivel tengan un dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como lo tienen de sus áreas particulares de conocimiento. Para ello, las universidades, y en específico la UNAM, brindan y ofrecen oportunidades a sus docentes para que busquen actividades académicas que les permitan profesionalizarse.

Sin embargo, la formación docente trasciende a la profesionalización, y, aunque no se puede exigir la formación, sí es deseable. Una de las diferencias principales entre ambos procesos es que la profesionalización se puede certificar; se avala mediante títulos, diplomas y certificados. Por su parte, la formación, es mayormente un trabajo personal, interno, subjetivo; imposible de certificar o avalar formalmente. Lo mismo sucede con la vocación; es un asunto completamente subjetivo, ligado a las historias personales y al desarrollo individual de cada docente. Una institución educativa no puede garantizar ni exigir que sus docentes tengan vocación, pero, a la luz de los testimonios presentados en este artículo, no cabe duda de que es una cualidad deseable.

Lo aquí descrito adquiere relevancia en el marco de las transformaciones mundiales en el campo educativo derivadas de la pandemia. Hoy más que nunca enfrentamos un proceso de cambio de la educación, las instituciones requieren de personal que posea auténticos deseos de transformación que apunten a reconstruir el panorama educativo, no solo actuando con profesionalismo, sino con verdadera implicación. Esto cobra mayor relieve en el área de la salud, pues la pandemia demostró con creces la importancia del personal médico, de enfermería, psicológico y de investigación biomédica. Pero los actuales estudiantes de estas carreras han sufrido las consecuencias de la pandemia en sus procesos educativos; tuvieron que renunciar a diversas experiencias formativas de relevancia, como sus prácticas clínicas y de laboratorio, y migrar a la educación virtual, además de enfrentar la crisis económica y social que vino con el COVID-19. Esto lo vivieron junto con sus docentes, que enfrentaron las mismas condiciones, pero en otro rol.

Podemos inferir que los docentes vocacionales se esforzaron al máximo para rescatar todo lo posible de la experiencia educativa de sus estudiantes, sin importar las adversidades. Sin embargo, también podríamos deducir que hubo muchos otros docentes que solo se limitaron a cumplir con sus obligaciones contractuales, demeritando la calidad de la enseñanza. Reiteramos nuestra conclusión: la vocación no se puede exigir, pero sin duda es deseable.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1999). *Diccionario de pedagogía*. Magisterio del Río de la Plata.
- Arbesú García, M., y Piña, J. M. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. *Observar*, 3, 42-54. <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/19>
- Arellano, J., Pérez, C., Vaccarezza, G., Baquedano, M., Aguilar, C., Bastias, N., Bustamante, C., Ortega, J. y Lagos, P. (2018). Identidad ocupacional en docentes de carreras de la salud y su relación con las prácticas pedagógicas. *Revista Médica de Chile*, 146(3), 379-386. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872018000300379
- Bermúdez-Aponte, J., y Laspalas, F. (2017). El profesor universitario: integración entre lo personal y lo profesional. *Teoría de la Educación*, 29(2), 109-126. <https://doi.org/10.14201/teoredu292109126>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica* Bellaterra.
- Campos, N. (2010). La formación pedagógica de profesores de medicina. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(1), 1-7. <https://www.scielo.br/j/rlae/a/TTTWXzRGMbfV8QpjDXtsFhJ/?format=pdf&lang=es>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. y Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20. <https://eprints.utas.edu.au/34123/>
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003), *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Colomo, E., y Aguilar, Á. (2019). Percepción social de los maestros: análisis de la figura docente a través de Twitter. *Temps d'Educació*, 57, 59-75. 10.1344/TE2019.57.5

- Dávila, P. (2020). Actividades Académicas Relevantes. *4to Informe de actividades FES Iztacala 2016-2020* (pp.5-32). UNAM. <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FESI-2016-2020.pdf>
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. UNAM -Paidós.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y método (Vol 1)*. Sígueme.
- Gimeno, J., y Pérez Gómez, Á. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* Morata.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (quinta edición). Morata.
- Hegel, G. (1984). *Propedéutica filosófica*. UNAM.
- Henao-Castaño, Á., Núñez-Rodríguez, M., y Quimbayo-Díaz, J. (2010). El rol del profesional de la salud como docente universitario. *Aquichan*. 10(1), 34-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74116244004>
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad*. Narcea.
- Kepowicz, B. (2007). Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 49, 51-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004908>
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570004>
- López, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2) 391-407. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000208.pdf>
- Lozano Andrade, I., y Rafael Ballesteros, Z. (Coords.) (2021). *Pandemia y escuela secundaria, reporte desde las voces profundas*. Newton.
- Lozano-González, E. O. (2018). Teacher formation and teaching culture in everyday school life at university. The area of health case. *The international journal of humanities education*, 16(1-2), 30-44. <https://doi.org/10.18848/2327-0063/CGP/v16i01/33-43>
- Lozano-González, E. O. (2020). Significado de la docencia y procesos formativos de profesores en el área de la salud. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-21. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.14>

- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A., y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación Lenguaje y Sociedad*, VI(6), 265-290. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/5042>
- Paparisteidi, N., Lozano-González, E. O. (2021). ICT in Higher Education: Teachers' Experience during COVID-19 Pandemic in France, Greece, and Mexico. *International Journal of Management and Applied Science (IJMAS)*, 7(4), 109-115. http://ijmas.iraj.in/paper_detail.php?paper_id=17975&name=ICT_in_Higher_Education:_Teachers%E2%80%99_Experience_during_COVID-19_Pandemic_in_France,_Greece,_and_Mexico
- Sáenz-Losada, M., Cárdenas-Muñoz, M., y Rojas-Soto, E. (2010). Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. *Revista de Salud Pública*, 12(3), 425-433. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/10471>
- Said-Hung, E., Marcano Lárez, B., y Garzón-Clemente, R. (2021). Ansiedad académica en docentes y covid-19. Caso instituciones de educación superior en Iberoamérica. *Revista Prisma Social*, (33), 289-305. <https://revistaprimasocial.es/article/view/4202>
- Sánchez, E. (2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela Abierta*, 5, 99-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=286618>
- Sebold, L. F., y Carraro, T. E. (2011). La práctica pedagógica del docente en enfermería: Una revisión integradora de la literatura. *Enfermería Global*, 10(2), 1-11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=365834766024>
- Seidmann, S., Thomé, S., Di Iorio, J., y Azzollini, S. (2008). *Representaciones sociales del trabajo docente. Una investigación transnacional*. Documento de trabajo 209. http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/501/209_seidmann.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Tenti, E. (2008). Sociología de la profesionalización docente. En, *Profesionalizar a los docentes sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar*. (S/L). Recuperado de http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POSDOCTORADOENEDUCACION2019/document/FORMACION_PROFESIONAL/EmilioTentiFanfani.pdf
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>

Elí Orlando Lozano-González

Doctor en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México
Profesor titular

Ricardo Rodríguez Jiménez

Licenciado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México