

ACERCAMIENTOS A LA COMPRENSIÓN DE LA VOCACIÓN PEDAGÓGICA EN LA EXPERIENCIA DE CURSAR EL PRIMER AÑO DE ESTUDIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Freire Hermosilla Antonio*

Rodríguez Arratia Nelson

Solórzano Marchant Pablo

RESUMEN

El artículo trata sobre la articulación de sentido en los estudiantes de las carreras de pedagogía que cursan su primer año. El propósito fue conocer cómo ellos fueron otorgando significados y sentidos en la interacción, asumiendo sus interpretaciones y pre-comprensión social sobre la profesión docente. Los fundamentos teóricos nacen desde el análisis actancial (A. Greimas) y el análisis segundo hermenéutico (P. Ricoeur). Estudio de tipo cualitativo, exploratorio, su recolección de datos fue producto de Entrevistas en profundidad y Focus Group. Pese de emerger 5 ejes relevantes, uno de éstos, la 'vocación' arrojó una serie de resultados, distinguiéndose como una actitud interpretativa de disposición personal para enfrentarse a cualquier dificultad en la profesión, salvando las dificultades y oportunidades en las narrativas personales.

Palabras clave: Representaciones sociales, narrativas, experiencia universitaria, vocación, profesión docente.

APPROACHES TO UNDERSTAND THE TEACHING VOCATION IN THE FIRST YEAR COURSE OF STUDY IN THE UNIVERSITY EDUCATION EXPERIENCE

ABSTRACT

This article is about the articulation of sense in students of pedagogic programs who are in their first year. The purpose was to know how they were giving meanings and senses in the interaction, incorporating their interpretations and social pre-understanding about the Teaching profession. The theoretical foundations grow from the actantial analysis (A. Greimas) and the hermeneutic second analysis (P. Ricoeur). Study of a qualitative and exploratory kind; its data collection was product of deep interviews and focus group. Even though 5 relevant cores emerge, one of them, the "vocation" showed several results, distinguishing as an interpretative attitude of personal disposition to face any difficulty in the profession, wading the complexities and opportunities in the personal narratives.

Key Words: Social representations, narratives, university experience, vocation, teaching profession.

* Freire Hermosilla Antonio. Licenciado en Filosofía. 1983 U.P.S. Roma/Magíster en Filosofía. 2004. Universidad de Chile. Adscrito a la UCSH.

Rodríguez Arratia Nelson, Profesor de Filosofía: Licenciado en Educación, 1997, UCSH/Magíster en Letras, Mención Literatura Universal. 2001. PUC/Doctorado en Filosofía (E), Mención Estética y Teoría del Arte. 2005. U. de CHILE. Adscrito a la UCSH.

Solórzano Marchant Pablo. Profesor de Filosofía: Licenciado en Educación, 2001, UCSH/Magíster en Educación. Mención Gestión y Liderazgo Pedagógico. 2010. UCSH/ Adscrito a la UCSH.

Introducción

“... yo creo que estudiar pedagogía tampoco es para hacerse rico, va por el lado de la vocación, del de dejar algo, de transmitir conocimiento, de formar niños, de formar personas, de influir en esas personas”. P. 59. Focus – Group

El proyecto de investigación desarrollado tuvo por finalidad rescatar la articulación de sentido de la experiencia de cursar una carrera de pedagogía en Educación Superior. El siguiente informe nace desde la sistematización de uno de los ejes de estudio, que de manera fundamental otorga sentido a la profesión docente: la “vocación”. Para sistematizar la propuesta de comprensión desde las narrativas, se utilizaron dos enfoques diferentes para profundizar en el ‘sentido’ de un sujeto: el análisis actancial de A. Greimas y la fenomenología hermenéutica de P. Ricoeur.

El estudio de los sujetos en sus narrativas se abordó a partir de sus relatos. Son los que nutren de sentido las acciones, puesto que por intermedio del lenguaje se realizan los procesos comprensivos de la realidad que se configuran como un mundo. Este mundo es asido por la misma ficción de la narratividad presentándose a la vez como una clausura textual. Este cierre se presenta a la conversación como un proceso de intriga que necesita de otro para constituirse. Así las narrativas ponen en juego la subjetividad e intersubjetividad, en tanto se constituye desde lo más cercano al sujeto que es el propio testimonio.

Desde la perspectiva anterior, cuando se utiliza esta fuente teórica se considera de suyo al sujeto, lo que significa que no se define como una *tabula rasa*, tampoco como un concepto, sino que se comprende como un sujeto viviente que se instala desde su historia en una interpretación personal, social, política de lo que articula como mundo. Esto constituiría toda su historia personal y en este caso, profesional. Desde este punto es posible abordar la articulación de sentido.

La fuente teórica utilizada fue la fenomenología hermenéutica, por lo tanto se comprendió la narración como un proceso de construcción reflexiva de identidad que arroja una claridad sobre la vivencia, la que es significada y articulada de sentido cuando se interpreta. La identidad desde esta perspectiva es comprendida como una reflexión de la conciencia que permite registrar y configurarla (Ipse). De este modo, la reflexividad permite articular y denotar horizontes de sentido, lo que en esta investigación es condición de apertura para comprender también la ‘vocación’.

Estos elementos reflexivos fueron puestos en juego en la investigación. Se utilizó el análisis actancial para trabajar con los discursos de los estudiantes, considerándolo como una metodología que captura el sentido en una estructura lingüística social, pero a la vez, se estimó atender también a sus límites cuando se quiere registrar la profundidad del discurso cuando se intenta trabajar en el plano vivencial. Por lo mismo, sólo se entenderá como una primera instancia de investigación que provee de un ‘modelo explicativo’. Sabiendo por anticipado este límite, el ejercicio para acercarse a las narrativas fue desarrollar un análisis segundo hermenéutico.

En el contexto anterior, pareció apropiado primeramente que se pudieran construir códigos, campos de sentido y modelo simbólico desde los discursos de los estudiantes para explicar sus representaciones. Luego pareció relevante abrir hacia las comprensiones de las narrativas, puestas en el horizonte del quehacer humano.

De aquí, se deduce que la profesión se construye, se busca y se descubre en la experiencia universitaria y, en el caso específico de la profesión docente, permite ir adquiriendo un saber pedagógico, donde la vocación cobra fuerza motivadora. Esta actitud refleja la forma como el estudiante enfrenta las vicisitudes de la experiencia, incorporando no sólo los contenidos curriculares, sino también, sus diversas experiencias en el proceso de formación. Así se asume que el estudiante desarrolla una interpretación vital que se suma a las motivaciones y orientaciones de sentido tanto en lo personal como en lo profesional.

Marco referencial

En Chile, la calidad de la educación ha sido un eje temático abordado como una prioridad de gobierno en los últimos años. Así, la última reforma educacional apuesta por mejorar la calidad de la enseñanza desde un claro referente, los resultados de evaluaciones como el SIMCE y la P.S.U. A pesar de los esfuerzos, se ha acrecentado la tensión de los bajos resultados obtenidos por los colegios municipales o subvencionados, en comparación con los colegios particulares.

Los bajos resultados obtenidos por los colegios municipales o particulares subvencionados, han cuestionado no sólo el tipo de educación que reciben los alumnos, sino la calidad de los docentes que participan y son responsables de estos procesos. Agréguese a estos resultados, las malas evaluaciones que han obtenido los docentes de las mismas instituciones nombradas. Los contextos multiproblemáticos en los que viven los alumnos, la falta de manejo disciplinar, la ausencia de perfeccionamiento en metodologías y didácticas de la enseñanza a los docentes, son algunas de las variables que muestran, por una parte, la difícil situación en la que se encuentra la educación en general y, por otra, la necesidad de generar espacios de participación, que permitan una construcción seria de políticas y acciones que contribuyan a reducir sustancialmente las inequidades del sistema.

Algo diferente ocurre en el contexto universitario. La educación pública universitaria aparece como de mejor calidad en relación a lo que realizan las universidades privadas. La mayoría de los alumnos que obtienen altas ponderaciones en la P.S.U. ingresan a ellas. Los buenos resultados que un estudiante obtiene en la P.S.U., le permiten elegir libremente y de acuerdo con lo que desea y quiere para su vida. Por otro lado, los bajos puntajes sólo permiten pensar en una universidad privada, si se aspira a acceder a estudios superiores, a una carrera profesional para ganar un cierto estatus social que, obviamente, no se tiene.

En esta situación, la posibilidad de optar a una carrera de pedagogía conlleva tensiones asociadas a las aspiraciones personales de los estudiantes y a los diversos discursos sociales con respecto a la

profesión docente, sobre todo aquel que posiciona un imaginario de las distintas carreras más apetecidas en la Educación Superior. En este marco se ponen en juego aquellos discursos sobre la educación que son validados por los propios estudiantes y los significados atribuidos a la experiencia que se expresa en sus mismas narrativas. Debido a estas, es que se hace multiproblemático atender a la articulación de sentido profesional. Sobre todo cuando al parecer las motivaciones y expectativas de los mismos estudiantes son silentes y por lo tanto, no públicas con respecto al reconocimiento en la gran mayoría de teorías educativas y las fuentes metodológicas de investigación educacional, lo que también conlleva una invisibilización política.

Diseño metodológico

Los métodos utilizados se inscriben en el *paradigma cualitativo*, que busca *profundizar* en la comprensión de un fenómeno particular, *el estudio de caso*, que aparece como problemático, atendiendo a que el objetivo no es extender al universo los conocimientos a partir del estudio de la muestra (Vieytes, p. 643, 2004). El tipo de investigación es *exploratorio* ya que, por sus características, establece el tono de investigaciones posteriores más rigurosas (Dankhe, 1986, p. 412); en este sentido la exploración permite abrir nuevos frentes de significaciones y problemáticas atingentes.

La investigación se sustenta desde los planteamientos teóricos que buscan descubrir e interpretar la articulación de sentido en los discursos. La fenomenología hermenéutica se configura desde los principios teóricos del filósofo francés Paul Ricoeur con respecto a la articulación de sentido narrativo, y la sistematización teórica sobre 'representaciones sociales'; se inscribe en la tradición que desde la vertiente sociológica busca regularidades en los discursos de los sujetos para descubrir sentidos en la interacción social.

La primera intenta comprender discursos de sentido que para la lógica de las ciencias son considerados equívocos; por lo mismo, en las narrativas, se consideran sus excedentes de significados, cuando

se evidencia una ‘doble lógica’, que invita a su comprensión segunda para develar su significado profundo (Ricoeur, 1987). Los supuestos parten de la base que no existe una separación radical entre ‘texto, contexto y sujeto’ y que el relato narrativo, que se construye en el fenómeno interpretativo, se identifica semánticamente con el ‘mundo de la vida’. En cambio, la teoría de las representaciones sociales plantea una separación entre el discurso del sujeto y el texto escrito, que luego es traducido por el investigador en el trabajo riguroso de su desarrollo. El enfoque epistemológico entiende la ‘representación social’ como un fenómeno que condensa un conjunto de significados: *‘categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; categorías que permiten establecer hechos sobre ellos’* (Jodelet, 1986).

La utilización de estas dos líneas teóricas permite abrir la comprensión en las narrativas de los estudiantes desde el texto. El inicio operativo en los discursos se realiza desde las ‘representaciones sociales’. Posteriormente se desarrolla una reflexión segunda, de tipo hermenéutico. Por esta razón, se utilizaron como técnicas de análisis e interpretación el análisis estructural actancial de Greimas (Martinic S., 2005) y el análisis del discurso bajo los supuestos de la fenomenología hermenéutica de Ricoeur.

El ‘análisis actancial’ se entiende como un método de explicación científico, que construye su proceso metodológico para obtener regularidades en el discurso y así alcanzar el sentido que construye el sujeto en la interacción social. Por esto el lenguaje es de suma importancia, ya que en el análisis semántico del discurso (técnica de codificación de datos) se pueden obtener categorías y campos de sentido, y el modelo explicativo permite conocer de manera representativa aquellas dimensiones semánticas asociadas al tema investigado. Su fundamento teórico pone el acento en que el ‘actante’, es el sujeto que realiza una acción, movido principalmente desde la posición que adopta en lo social y el relato que le otorga sentido en este medio. Es actor de una escena que construye en su imaginario sus relatos, y para esto, existen otros sujetos que ayudarían o se opondrían a posicionarlo en acciones concretas.

En la investigación desarrollada, los actantes son los ‘estudiantes de pedagogía de primer año’, quienes dieron a conocer diversos campos de sentido que ayudaron a construir el modelo simbólico sobre la vocación. Las categorías que emergieron fueron: 1. Oportunidad del aprendizaje en la relación profesor estudiante. 2. Cualidades que se espera poseer como profesor. 3. Acciones asociadas al estudio cuando tiene sentido. 4. Importancia de la vocación para la elección de la carrera.

Desde las categorías anteriores se desprendieron, para cada una de éstas, campos de sentido. Con aquellos se fue configurando el modelo simbólico sobre la vocación.

Posteriormente se desarrolló un análisis hermenéutico-fenomenológico, que ayudó a ‘comprender’ el discurso de los estudiantes de pedagogía con respecto a la vocación. Este análisis segundo, permitió mostrar el ‘mundo’ que se va configurando en sus narrativas producto de las interacciones interpretativas del sujeto.

A continuación, se mostrarán los datos desprendidos de la investigación.

I. Analisis actancial

I. Categorías construidas y modelo simbólico con respecto a la Vocación

I. Categorías y ejes construidos

TI: Oportunidad del aprendizaje en la relación profesor estudiante.

cA: Relación pedagógica entre profesor y estudiante: cercanía^{1/}

I “tiene que estar basadas en, bueno, confianza, respeto, en la comunicación, porque si uno no le tiene confianza al profe, eh... como que igual, si tení un problema con un trabajo, con algo, no te da pa decirle “profe, sabe que no sé”, sino que ahí está un problema grave que yo soy súper sincera, no tiene cómo llevar, por eso creo que la confianza es súper importante, el respeto también, porque no sirve de nada un profesor amigo, que

reforzar los errores del aprendizaje/ mejorar el ambiente de clases/ valorar al otro como persona/ los estudiantes dialogan con el profesor/ mejora la calidad del aprendizaje.

cB: Desvinculación pedagógica entre profesor y estudiante: lejanía/ no percatarse de los malos aprendizajes/ mantener un mal ambiente de aula/ desvalorar al otro²/ los estudiantes no preguntan sus dudas/ no se potencia la calidad del aprendizaje.

T2: Cualidades que se espera poseer como profesor.

cA: Habilidades y destrezas propias del profesor: conocimiento/ estar disponible para el estudiante/ no ser conductista/ saber escuchar a los alumnos³/ respetar los valores de los alumnos/ tener confianza con los alumnos/ no ser tan teórico/ darse el tiempo para volver a explicar.

cB: Falta de habilidades y destrezas propias del no pedagogo: sin contenido/ estar ocupado para los estudiantes/ ser conductista/ no dialogar con los alumnos/ intolerante con los valores de los alumnos/ desconfianza con los alumnos/ ser muy teórico/ no reforzar los aprendizajes⁴.

T3: Acciones asociadas al estudio cuando tiene sentido.

el profesor amigo no, ya va a estar ahí, “ya y ven y la cuestión” pero no te va a estar poniendo límites, sino que vai’ a estar agarrando pal’ leseo al profesor porque es un amigo, y lo tratái’ como querí’”. *Ped. Artes. E.4. P. 72.*

2 “Sí, totalmente. Porque dependiendo de cómo sea la labor del profesor va a ser el interés que el alumno tenga en la materia o en él mismo”. *Ped. Cast. E.4. P. 66.*

3 “El saber escuchar a los alumnos y respetarlos sean como sean, con sus ideas con los valores que vengan de las familias y saber llegar a ellos por distintos modos, porque una persona no es igual a la otra”. *Ped. Cast. E.4. P. 14.*

4 “Para mi manera de ser, yo creo que aparte de tener conocimientos, ser preciso y tener disponibilidad con el alumno. No ser tan teórico, tan conductista, sino que ser algo de aprender, de darse el tiempo, de ver si acaso los alumnos realmente aprendieron, ser más reiterativos, buscar la manera en que los alumnos puedan aprender. Porque ese es el objetivo que debería tener todo pedagogo, no sólo entregar conocimientos sino ver que aprendan”. *Ped. Cast. E.6. P. 12.*

cA: Tiene sentido la profesión: cuando se va averiguando⁵/ se asiste a clases/ se aprenden diferentes cosas/ la elección —por pedagogía— fue muy importante/ no importa ser millonario/ se busca ser feliz.

cB: Falta de sentido en la profesión: cuando no se tiene conciencia/ no se va a clases/ indiferente a variados conocimientos/ la elección —por pedagogía— es una decisión menor/ se busca ganar mucho dinero/ se es infeliz⁶.

T4: Importancia de la vocación para la elección de la carrera.

cA: Elección de la carrera por vocación: hacer un trabajo fabuloso⁷/ ayuda tener experiencias previas de enseñar/ ayuda 100%/ no hay que pensarlo/ es importante la vocación.

cB: Elección de la carrera por oportunidad: hacer un trabajo horroroso/ dificulta no tener experiencias previas de enseñar/ no ayuda/ hay que pensarlo muy bien/ no es importante la vocación⁸.

5 “En el sentido de que me gusta seguir averiguando, me gusta venir a las clases, las encuentro entretenidas, me gusta... no sé... seguir. Soy como ansiosa en ese sentido, me gusta, no sé decir ya en esta clase vimos qué vendrá después, que puedo ir averiguando, me gusta ir aprendiendo diferentes cosas que no estaban en mis conocimientos, entonces me gusta. No me da como decir “no, no me gusta castellano”. *Ped. Cast. E.6. P. 30.*

6 “A ver, cuando llegamos acá un profesor nos dijo les prometo que no van a ser ricos pero van a ser muy felices y es lo que también pienso y todos supimos, no vamos a ser millonarios pero sí vamos a ser, pero si estudiamos porque de verdad lo sentimos, vamos a ser bastante felices ejerciendo nuestra profesión y eso es lo importante”. *Ped. Ing. E.4. P. 50.*

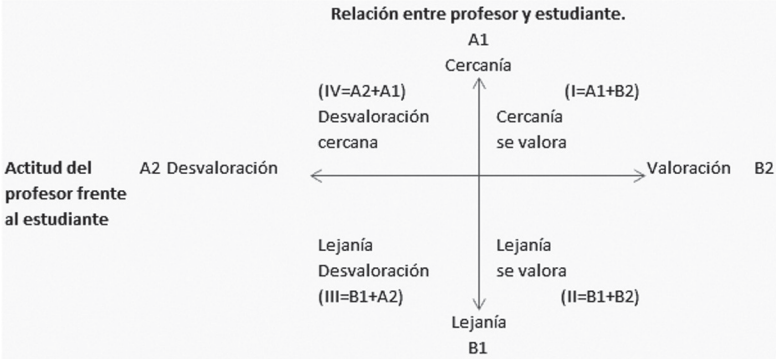
7 “Yo les digo que no es un tema fácil, porque uno de repente lo toma como “ya me dio el puntaje y qué estudio... aaah pedagogía en lo que sea”. Entonces uno lo ve como que es tan tan fácil de llevar y después cuando uno está delante de 45 alumnos se dan cuenta de que no era lo suyo, tienen que pensarlo muy bien, porque... bueno aparte que es una carrera muy bonita, enseñar, educar, guiar, lo encuentro fabuloso, lo que sí tienen que pensar bien si es su vocación, si quieren el resto de su vida pararse delante de los niños, explicarles, educarlos, guiarlos, que lo piensen muy bien porque no es una pega fácil, no es fácil educar, no es fácil educar, pero es una carrera muy bella, eso les diría, que lo piensen bien y si realmente les gusta... adelante, y si no... búsqense otra cosa jaja (risas)”. *Ped. Artes, E.2. P. 41.*

8 P27: Ehh, ¿a sido relevante tu vocación en tu elección para estudiar pedagogía?

P28: Sí. *Ped. Artes, E.4. P. 27-28.*

2. Cruzadas y campos de sentido respecto a la vocación

I. Oportunidad del aprendizaje en la relación profesor estudiante



(Figura I)

El cuadro muestra cómo los estudiantes consideran que se debiere valorar la relación interpersonal entre estudiantes y profesores. Son 4 campos de sentido que se abren:

I (A1+B2)= los estudiantes plantean que se debiera ‘valorar’ la relación de ‘cercanía’ entre profesor y estudiantes.

II (B1+B2)= los estudiantes plantean que también puede existir una actitud de ‘lejanía’ del profesor con el estudiante, a pesar de que lo ‘valore’.

III (B1+A2)= los estudiantes plantean que puede existir en la lejanía del docente, una desvalorización de la relación con el estudiante.

IV (A2+A1)= los estudiantes plantean que también puede existir una desvalorización en la relación, cuando ésta es cercana.

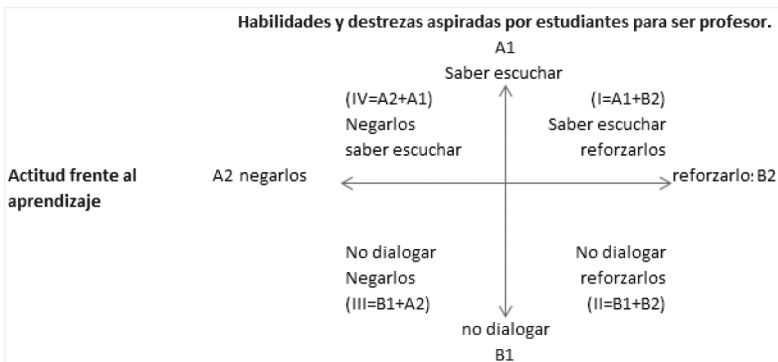
En los discursos de los estudiantes se aprecian positivamente (++) en las actitudes que debe tener un profesor, que desde las buenas relaciones humanas, tienen un positivo impacto en los aprendizajes. Algunas de ellas son la cercanía, la capacidad de corregir y aprender

desde los errores, como la valoración del otro como persona. Todas ellas implican una mejora en generar un buen clima y ambientes de aprendizaje.

En este caso la consideración contraria o negativa, es que exista un profesor que no valore la buena relación educativa con sus estudiantes. Esto genera un ambiente desfavorable para los aprendizajes, pues los alumnos no aclaran sus dudas y no refuerzan las materias. En esta situación, queda desvalorado el otro, el estudiante como persona, por lo que los aprendizajes quedan casi en un sin sentido vital y fuera de las exigencias de la calidad de ellos.

Otros campos de sentido que son posibles de apreciar son los siguientes, por un lado (+-) que la cercanía en la relación profesor estudiante, puede generar una desvalorización, como (-+) cuando a pesar de la lejanía, se valora la relación entre alumno y profesor.

2. Cualidades que se espera poseer como profesor



(Figura 2)

El cuadro muestra cómo los estudiantes consideran cuáles deben ser las cualidades que se esperan de un profesor y cuál es la actitud que genera para los aprendizajes. Son 4 campos de sentido que se abren:

I (A1+B2)= los estudiantes plantean que se debe valorar la actitud del saber escuchar a los alumnos para reforzarles en sus aprendizajes.

II (BI+B2)= los estudiantes plantean que también puede existir una actitud de no diálogo con los estudiantes y a pesar de ello, es posible reforzar los aprendizajes.

III (BI+A2)= los estudiantes plantean que puede existir en la actitud de no diálogo de parte del profesor con los estudiantes, una negación a reforzar los aprendizajes de los estudiantes.

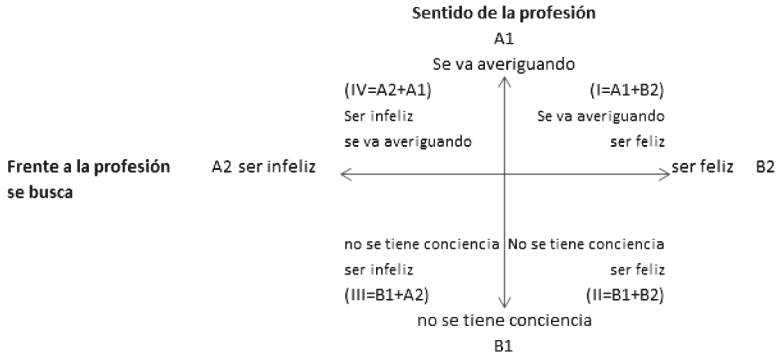
IV (A2+AI)= los estudiantes plantean que a pesar de la actitud de escucha del profesor, este no refuerza los aprendizajes.

En los discursos de los estudiantes, se aprecia positivamente en el rol del profesor, su alta preparación y formación en la disciplina que imparte. Esto genera un interés en los estudiantes quienes abriéndose al diálogo, el profesor los escucha y provoca un refuerzo en los aprendizajes esperados. El profesor es capaz de escuchar y valorar lo que valoran sus alumnos. Es capaz de generar diálogo y resolver los conflictos instalados en un determinado contexto (está dispuesto a dialogar con sus alumnos).

En este caso la consideración contraria o negativa, se da por la existencia de un tipo de profesor con una falta de formación y preparación en la disciplina que imparte. Esto implica que el profesor, además, no está provisto de elementos, que le permitan manejar los distintos contextos y diversidad de alumnos (es conductista), lo que genera ambientes sin diálogo, alumnos desinteresados en los aprendizajes (no atiende a sus alumnos).

Otros campos de sentido que son posibles de apreciar son los siguientes, por un lado (+-) existe, a pesar de la desvalorización de los aprendizajes, el profesor sabe escuchar y, por otro (-+), a pesar de no existir diálogo, el profesor refuerza los aprendizajes de sus alumnos.

3. Acciones asociadas al estudio cuando tiene sentido



(Figura 3)

El cuadro muestra cómo los estudiantes consideran que existe una relación entre el sentido profesional docente y lo que se busca en la misma profesión. Son 4 campos de sentido que se abren:

I (A1+B2)= los estudiantes plantean que el sentido de la profesión docente se averigua y en esa búsqueda también se es feliz.

II (B1+B2)= los estudiantes plantean que a pesar de no tener conciencia del sentido de la profesión, también se puede ser feliz.

III (B1+A2)= los estudiantes plantean que al no tener conciencia del sentido de la profesión, se es infeliz en la misma.

IV (A2+A1)= los estudiantes plantean que aunque siendo infeliz en la profesión, se puede de igual modo buscar o averiguar sobre su sentido.

En sus discursos los estudiantes aprecian positivamente la búsqueda del sentido de la profesión. Esto implica una actitud permanente de perfeccionarse en los momentos de formación curricular y en otros no adscritos al currículo. Esta actitud se ve fortalecida, cuando en la decisión de estudiar pedagogía existe una fuerte relación con su realización personal, pues los estudiantes advierten que se estudia (pedagogía) para ser feliz, incluso a costa de no ganar mucho dinero.

En este caso la consideración contraria o negativa es que los estudiantes advierten que se pierde el sentido de la profesión cuando no se tiene claridad en su elección. En esta situación, no importa siquiera la infelicidad, sino la búsqueda del ganar dinero.

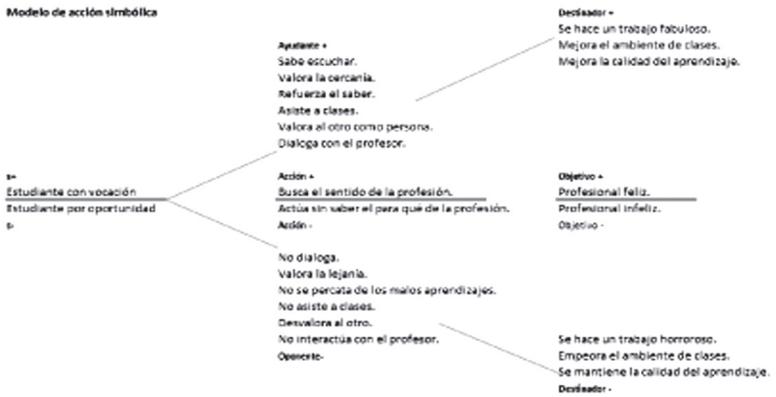
Otros campos de sentido posibles de apreciar son los siguientes, por un lado (+-) a pesar de ser infeliz en la profesión, se tiene una actitud de búsqueda en el sentido profesional. Por otro lado (-+), a pesar de no tener conciencia del sentido profesional se aspira, de igual modo, a ser feliz.

3. Principios simbólicos y acciones sociales

A. Descripción del modelo de acción

Búsqueda del sujeto del bien deseado. Relación Sujeto - Objeto

En la representación de los actores –figura 4–, los estudiantes de pedagogía se sitúan como estudiantes con vocación (+) y estudiantes que lo son por la oportunidad de hacer algo (-). La disyunción planteada constituye el sujeto positivo y negativo respectivamente.



(Figura 4)

El origen de esta alternativa existencial se encuentra en la idea de que el estudiante con vocación busca el sentido de su profesión, mientras que el estudiante por oportunidad actúa sin saber el para qué de la profesión.

i. Las acciones para llegar al objeto positivo

En la acción que se considera positivo para los estudiantes con vocación, el hecho de que éste busca el sentido de la profesión. Al contrario, quien estudia por una oportunidad, actúa sin preocuparse por el sentido de la profesión.

ii. Ayudantes y oponentes

En el proceso de constituir un estudiante con vocación, cuya acción es la búsqueda del sentido de la profesión, tiene como ayudantes el saber escuchar, valora la cercanía, refuerza el saber, valora al otro como persona y dialoga con el profesor. Por el contrario, las acciones negativas u oponentes que irían en contra del objetivo serían: ser un profesional feliz, comprende acciones como el no dialogar, valora la lejanía, no se percata de los malos aprendizajes, no asiste a clases, desvalora al otro y no dialoga con el profesor.

iii. La comunicación del destinador hacia el destinatario

En los textos se encuentran elementos existentes que comunican y otorgan al sujeto un poder para desencadenar o avalar una acción. El destinador desde las acciones realizadas (ayudantes) permite que *el trabajo se ejerza fabulosamente, se mejore el clima y mejoren al mismo tiempo los aprendizajes.*

El destinatario de esta representación comprende a estudiantes que actúan sin saber el para qué de la profesión; de sus acciones (opponentes) se explica: *el hacer un trabajo horroroso, se empeora el ambiente de clases y se mantiene la calidad de los aprendizajes.*

II. Análisis hermenéutico

La vocación

En el campo social y laboral se plantean una serie de exigencias para ejercer una profesión. Entre éstas se destacan aquellas que

afectan tanto la dimensión física como la dimensión psicológica. Evidentemente se trata de requisitos básicos para el ejercicio adecuado de cualquier profesión en la sociedad. También es una exigencia contar con condiciones intelectuales y morales. Estas últimas consideran aquellas virtudes y valores que dignifican la profesión, en cambio las anteriores se refieren a aquellas que tienen que ver con el conocimiento y la experiencia del arte o habilidad que ejerce un profesional.

Algunos autores incluyen dentro de las condiciones psicológicas, la vocación y la idoneidad para realizar una actividad profesional (Da Costa Leiva, 1998). La vocación, propiamente tal, está relacionada estrechamente con la experiencia personal puesto que favorece la construcción de un proyecto de vida en cuanto aporta un sentido a la existencia. Conviene recordar que la vocación es anterior al ejercicio de la profesión y responde a un llamado interior que motiva la realización de una actividad determinada.

En la investigación realizada, la vocación ha emergido como un contenido que los estudiantes consideran que es prioritario tomar en cuenta en la formación inicial del futuro profesional docente. Más aún, para ellos constituye un elemento inherente al desempeño profesional. Junto con el manejo de la especialidad, el saber pedagógico y la idoneidad profesional, los estudiantes la mencionan como una condición indispensable para el ejercicio de la profesión docente. Señalan, además, que esta cualidad profesional resulta sumamente importante para la buena realización del quehacer educativo. A su vez, valoran este rasgo porque permite distinguir al auténtico y genuino educador del profesional que trabaja en el sistema educativo sin tener la formación pedagógica específica y careciendo, además, de este don particular.

Sin embargo, al analizar las narrativas de los estudiantes sobre la vocación, surge una serie de dificultades asociadas a su comprensión fenomenológica. En efecto, el tema de la vocación está asociado al de la conciencia y, en cierto sentido, es difícil de determinar. Para Heidegger constituye un problema entender la conciencia desde un punto de vista fenomenológico. En el parágrafo 55 de “Ser y

Tiempo”, al analizar los fundamentos ontológicos existenciales de la conciencia establece que “la conciencia nos da a entender algo. La conciencia abre. Pertenece, por consiguiente, al ámbito de los fenómenos existenciales que constituyen el ser del Ahí en cuanto aperturidad”⁹.

En el lenguaje heideggeriano, este fenómeno sería un modo radical de apertura del *ser-abí*, puesto que guardaría una conexión con el *sí mismo* y con el *Ser*. De esta manera, el *sí mismo* sería una determinación del *Ser* y, de esta forma, la conciencia radicalizaría la apertura del *ser-abí*.

Si en este proceso la conciencia da a entender algo, no lo dice directamente; es un hablar silente. El problema que se plantea es ¿cómo entender la “silenciosidad” de la conciencia?, ya que este hablar silencioso de la conciencia se convertiría en una experiencia enigmática.

Para Heidegger, la llamada o vocación proviene del *Ser*. Sin embargo, si bien el *Ser* es el que llama, la llamada se dirige al *sí mismo*, a la mismidad. La conciencia sería, en este caso, un *médium*, puesto que la llamada no provendría de ella misma, y ello haría trascender a la conciencia. De esta forma la conciencia se convertiría en un tribunal ante el cual comparecerían tanto el comprender como el discurso.

La llamada o vocación interviene por medio de una voz que es comprendida cuando da a entender algo. Esta voz de la conciencia es comprendida como un dar a entender algo y no es una locución verbal, más bien, es un habla. Al respecto, Heidegger afirma que: “La llamada carece de toda expresión vocal. No se manifiesta de ningún modo en palabras, y, a pesar de ello, no es en absoluto oscura ni indeterminada. La conciencia habla única y constantemente en la modalidad del silencio”¹⁰. Anteriormente, en el párrafo 34, el filósofo alemán ya había establecido que el habla es algo inarticulado, al contrario del lenguaje que es algo articulado; precisamente, el

9 Heidegger, M. (1997). *Ser y Tiempo*. Editorial Universitaria. Santiago. Pág. 290.

10 *Ibidem*. Párrafo 56. pág. 293.

lenguaje es la articulación del habla. “La exteriorización del discurso (habla) es el lenguaje”. De esta forma, el discurso se convierte en el fundamento ontológico-existencial del lenguaje¹¹. Conviene agregar que también Ricoeur prefiere el término “discurso” al de “habla” a la hora de mostrar la consistencia del lenguaje, siguiendo en esto al gran estudioso francés del sánscrito, Emile Benveniste¹².

La llamada provendría de la desazón (“*umheimlichkeit*” = el desamparo, el no estar en la casa), de la lejanía. La llamada trae desde la lejanía al que quiere oír. La llamada es de mí mismo pero sobre mí mismo: en esto consistiría la lejanía.

Fenomenológicamente, la conciencia posee un carácter vocativo¹³. A través de ella, el *ser-abí* es interpelado. Al *ser-abí* le pertenece el hecho de estar abierto a *sí mismo*. El llamado es el *ser-abí*. La llamada alcanza al *ser-abí* en *sí mismo*. Pero en esta llamada el *ser-abí* es despojado. Se reduce a un algo sin importancia. La vocación se dirige a la mismidad del uno mismo y, sin embargo, la pasa por alto, aunque tocándola. No se trata de un monólogo de la conciencia; da la impresión que la llamada puede suceder pero que no sucede. Alguna vez toca en la mismidad pero sin entrar en transacciones con ella¹⁴.

En principio, el carácter enigmático de la vocación representaría una dificultad para comprender lo que los estudiantes efectivamente entienden cuando se refieren a ella y su decisión de estudiar pedagogía. Sin embargo, en el despliegue de sus discursos es posible comprender el significado que le atribuyen a esta expresión. Si bien no declaran un significado preciso de ella, le atribuyen una importancia central en su decisión de escoger la pedagogía como profesión. Para ellos, la decisión de estudiar pedagogía pasa por una cuestión más testimonial que teórica-académica, donde pesa muy fuerte la dimensión vocacional; en el fondo, hay una cuestión vivencial que los ha llevado

11 Ibidem. Parágrafo 34, pág. 184.

12 Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Ediciones Paidós. I. C. E. de la Universidad Autónoma de Barcelona. Pág. 47.

13 Heidegger, M. Op. Cit. Pág. 292.

14 Ibidem. Pág. 293.

a decidirse por esta opción profesional. En esto, parecen coincidir con Ricoeur, para quien la explicación más adecuada a la acción humana es la causalidad teleológica¹⁵. De hecho, tener la intención de, no se agota en su expresión lingüística. Por esta razón, el mismo Ricoeur propugna la necesidad de recurrir a una explicación de corte causal teleológico, para añadir después el carácter fenomenológico contenido en la experiencia de la acción, en este caso la decisión de estudiar pedagogía¹⁶.

Ser pedagogo consiste en desarrollar el don de enseñar, y ese don está íntimamente ligado con la vocación. De hecho reconocen que “con vocación, uno va a tener más interés por desarrollar ese don”¹⁷. En este sentido, la vocación se convierte, también, en un ejercicio que se da en la vida diaria¹⁸.

Para algunos, la vocación es el fundamento que los sostiene en medio de las dificultades, es la fuerza interior que los motiva a luchar y seguir adelante. En esta línea, los estudiantes entrevistados consideran la vocación del profesor como una cuestión martirial, heroica e idealista.¹⁹ Para ellos, el profesor con verdadera vocación se compromete, enfrenta los desafíos. El profesor con vocación es heroico y capaz de sacrificarse para vivir su vocación. De ahí que la vocación se transforme en una garantía para el quehacer pedagógico²⁰.

15 Basombrió, M. (2008). “*De la filosofía del yo a la hermenéutica del sí mismo*”. Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga. Pág. 201.

16 *Ibidem*. Pág. 214.

17 Cfr. P. 153. **Focus – Group**.

18 “... que también en la vida cotidiana, es un ejercicio que nos acompaña toda la vida”. P. 138. **Focus – Group**.

19 “...yo tengo una vecina que llega todos los días con dolor de cabeza, súper estresada, cansada, y es profesora ¡imagínes! Las cosas de la vida, no sé cómo, la cosa ella llega, pero yo le digo ¡pero profe! No se dedique a hacer, no sé, jefe de UTP. Le dan las facilidades, y ahí me dice no que a mí, es que llego con dolor de cabeza porque los alumnos son así, pero yo quiero cambiarlos, la única forma de que yo me saque este dolor de cabeza es que ellos cambien, y yo estoy para eso, para hacerlos para hacerlos cambiar, hacerlos reflexionar para que ellos piensen, quizás es súper lindo, sacado de una película de ficción”. P. 154. **Focus – Group**.

20 “...es heroico, heroico, por eso digo esto; el profesor que tiene verdadera vocación tiene que mojarse el potito, no si, voy a esto y guau, la primera vez me enfrento a mil hombres que no me pescaban, pucha, voy a hacer lo posible para que ahora me pesquen, e ir intentando día a día con la práctica, ir aprendiendo y desarrollando”. P. 185. **Focus – Group**.

Para aclarar la vocación, estiman que las prácticas profesionales tempranas ayudan eventualmente a discernir el llamado y tomar la decisión adecuada²¹. Si bien la vocación se manifiesta en distintos contextos y en diversidad de personas, ésta se prueba al interior de la sala de clases, en donde es posible experimentarla con propiedad.

Se reconoce que en la elección de una carrera pedagógica, la vocación y el sentirse a gusto juegan un papel importante. La vocación, en cuanto disposición a estudiar una carrera profesional, está sujeta a lo que se hace bien y por gusto. La falta de incentivo económico, sin duda afecta la decisión en aquellos que ven en la profesión docente sólo un modo de ganarse el sustento. Sin embargo, la vocación constituye una motivación más fuerte a la hora de tomar una decisión²².

Los estudiantes recién ingresados sostienen que un punto importante para su desarrollo personal es darse cuenta de la vocación. Si no se tiene vocación, resultará difícil perseverar en el compromiso asumido²³.

Un indicador que avala la opción por estudiar pedagogía es el gusto por enseñar. Así se calibra la vocación de manera sensible. Un profesor que goza enseñando, indudablemente que lo hace porque tiene vocación²⁴. Por el contrario un profesor que sufre y se amarga porque tiene que enfrentar la tarea docente, no sólo ya parte derrotado, sino que también manifiesta abiertamente que su vocación no es la pedagogía.

21 "...yo he visto compañeros que no son capaces de pararse frente de los otros, como dice usted, y proyectar algo, o sea para ser su reflexión, por lo tanto, en ese sentido yo ahí en la U., yo en este caso me diría, la U. me potencia primero, haciendo que yo tenga la capacidad de pararme frente a mis compañeros y luego pararme frente a otras personas, por lo tanto se puede ver por ese sentido, pero yo aún insisto que es necesario....". P. 203. **Focus – Group**.

22 "... yo creo que estudiar pedagogía tampoco es para hacerse rico, va por el lado de la vocación, del dejar algo, de transmitir conocimiento, de formar niños, de formar personas, de influir en esas personas". P. 59. **Focus – Group**.

23 "... yo quiero decir algo, lo que pasa, va la vocación, si uno no tiene vocación va a pasar cualquier problema, va a caer y va a decir ya no sigo, pero la vocación es el fundamento que lo mantiene a uno, es como la fuerza que diga no, yo quiero luchar por esto, porque estoy convencido de estudiar esto y no por cualquier problema voy a caer o a dejar la carrera". P. 166. **Focus – Group**.

24 Cfr. *Ped. Ing. E. 4. P. 14*.

Existe una relación directa entre la vocación y el talento o don de la enseñanza. En este sentido, la vocación genera interés, motiva y pre-dispone a desarrollar ese don o talento²⁵. Y si la vocación potencia el talento, es primordial permitir que los talentos de cada estudiante se desplieguen. En efecto, los estudiantes afirman que la vocación se potencia en el desarrollo de las capacidades, destrezas y condiciones personales²⁶. En cierto sentido, el don, entendido como talento, crece proporcionalmente con la vocación²⁷. Reconocen que la vocación es una cuestión de talentos pero que, a su vez, requiere de la voluntad de hacer las cosas²⁸.

A partir de su propia experiencia en la enseñanza media, calibran también, la fortaleza que otorga la vocación en el ejercicio de la profesión docente. La vocación es aquello que les hace luchar y superar la adversidad y no quedarse derrotados²⁹. La vocación es estar dispuesto a la lucha, al fracaso, a la entrega. Ayuda a superar los obstáculos, puesto que la vocación se percibe y se pone a prueba en situaciones adversas³⁰. En efecto, la vocación se prueba en distintos contextos y en la diversidad de personas.

25 "...con vocación uno va a tener más interés por desarrollar ese don". P. 153. **Focus – Group**

26 "...uno puede tener la vocación, pero tiene que desarrollarla, tiene que potencializarla. Como lo dicho por la universidad potencia tu vocación, pero es verdad, porque uno tiene que potenciar eso, porque yo puedo tener las facultades pero o puedo querer enseñar pero no puedo tener la facultad y me quedo en eso, y me quedo en eso y no voy a enseñar nunca, pero yo quise enseñar. Y al revés, quizás no tuve la facultad para poder explicar algo, pero nunca me interesó enseñarle algo a alguien, pero me preguntaron y entendió tan bien que me dijo que tenía que ser profesor porque explicái súper bien. Por lo tanto hay que potenciar ese lado, uno tiene que mojarse el potito hay que, una de esas se puede..." P. 145. **Focus – Group**.

27 "...es que es directamente proporcional, crece en mi vocación, crece..." P. 161. **Focus – Group**.

28 "...eh, en cuanto es proporcional, en la medida en que crece la vocación, el don también lo hace, porque, porque la vocación y don son sinónimos, a eso me refiero, son mi vocación por la carrera, el interés que yo tengo por la carrera va a hacer que el hecho de que yo quiera enseñar también se refuerce, aunque yo que, disculpe si me estoy contradiciendo un poco yo creo que hay excepciones, porque las he visto, hay gente que tiene mucho interés en la carrera, tiene muchas ganas por aprender pero en la clase no les sale". P. 165. **Focus – Group**.

29 "...la vocación es el fundamento que lo mantiene a uno, es como la fuerza que diga no, yo quiero luchar por esto, porque estoy convencido de estudiar esto y no por cualquier problema voy a caer o a dejar la carrera..." P. 166. **Focus – Group**

30 "le tocó hacer la práctica en un colegio municipal, da lo mismo la comuna, en todo caso, no me acuerdo, y veía que los cabros no sabían nada, nada, trataba de explicar algo y comentar algo y los cabros no la pescaban, no estaban ni siquiera conectados con lo que se podía llamar conocimiento de la materia, entonces ahí se ve la vocación". P. 186. **Focus – Group**.

A su vez, la vocación implica ser perseverantes ante las adversidades³¹. En este sentido, la disposición propia de la vocación es un signo que permite percibir el nivel de perseverancia³².

Los estudiantes dan a entender que quien tiene vocación es capaz de mostrar y de sentir gestos de cortesía y respeto por los demás. Éstos serían indicios claros de que quien los realiza tiene vocación pedagógica³³. El amor a la vocación demuestra el lado sensible y humano que un auténtico pedagogo debe cultivar³⁴.

Finalmente, otro aspecto que emana de las entrevistas es la responsabilidad social presente en la vocación del profesor; más que una preocupación por transmitir conocimiento, el educador tiene que hacerse cargo de formar personas, de comprenderlas y, hasta cierto punto de sensibilizarse por los procesos que cada uno de ellos experimenta en su vida personal. El diálogo se instala como una instancia para descubrir la vocación y, particularmente, su carácter formativo y su aporte al cambio social.

31 "...el colegio Carrera, era un colegio endemoniado que da miedo, donde los cabros chicos son, antes le pegaban al profe, ahora no son diferentes, por lo tanto, la vocación ella la tiene muy clara, y esa vocación a ella le hace olvidar por un momento su dolor de cabeza y entrar a una sala o vivir una vida normal, apartado....". P. 154. **Focus – Group.**

32 "...entonces nos vamos a enfrentar a una realidad que no esperamos y ahí se va a ver la vocación, ahí se va a ver el poder de la vocación de que tengamos de seguir diciendo ¡ya! es lo que escogí y voy a seguir adelante, porque es lo que me gusta, o no, definitivamente no era lo que pensaba y me voy a ir a otra parte....". P. 179. **Focus – Group.**

33 "...saludar como decía ella, ese mínimo gesto, hace que una persona aprenda, aprenda a ser de tal forma con otro". P. 149. **Focus – Group.**

34 "...que tenga también sentido del humor ja, ja, ja (risas) y eso; es que más que nada que este cien por ciento preparado, que nos demuestre su vocación, que no sea pura materia pura materia que también él demuestre su lado sensible, que es su amor a la pedagogía, que es su amor a la vocación de lo que estudió, se supone que estudió pedagogía porque le gusta enseñar, eso quiero que demuestre un poquitito más". *Ped. Artes. E. 2.* P. 58.

Conclusiones

La articulación de sentido profesional en la ‘vocación’

Al hablar de articulación de sentido profesional en la vocación se destaca el fundamento teórico y diseño metodológico utilizado para estos fines. Ciertamente ahondar en las vivencias personales como en la interacción social desde la perspectiva de los ‘actantes’, permite afirmar que efectivamente el sujeto se representa el mundo pero a la vez, en la misma interpretación encuentra una comprensión de sentido que va traduciendo su experiencia vivida. Esto significa que no sólo los discursos sociales referentes a un tema cualquiera, son legitimados por los sujetos producto del sistema de clases sociales (enclasmamiento) sino que también son trasladados de significado producto de la experiencia en la misma interacción social que va configurando una teleología que articularía sentido.

Los hallazgos de la investigación, muestran muy claramente, que la representación social del estudiante que tendría vocación o que la adquiere en su proceso de estudio, permitiría obtener como producto un profesional feliz. Pero para alcanzar aquella realización, es necesario que en las interpretaciones que hace del proceso, vaya significando –haciendo significativo– algunos contenidos de la especialidad, también las relaciones de afecto, empatía o apatía con otros, las dificultades o posibilidades del presente y futuro que haya hecho conciencia como algo importante.

Los estudiantes en sus narrativas van mostrando cómo se podría comprender la ‘vocación’, esto es, como un ir hacia la obtención de un proyecto personal. De ahí que aparecen una serie de relatos que dan muestra de su estimación con respecto a los discursos sociales de la profesión docente y, a la misma vez, su estado emocional con respecto a esto.

Al poseer los estudiantes ya alguna experiencia en la formación inicial docente, si bien avalan ciertas aseveraciones sociales con respecto a la pedagogía, por otra parte, toman posición con respecto al rol que

ellos deberán cumplir en un futuro no tan lejano, incluso de manera gremialista. Aquel futuro ya se vislumbra en un presente que avizora las dificultades del mismo proceso de enseñanza aprendizaje y, a la vez, incita a tomar una disposición personal frente a aquellas. Desde esta perspectiva, la conformación de la 'vocación' se entendería como un proceso interpretativo donde se va adquiriendo comprensiones de la profesionalidad. Esto es posible cuando el estudiante insiste de un modo personal en interesarse por algunos asuntos personales que se unen con cuestiones profesionales, además está en juego una cierta disposición por obtener una carrera profesional a pesar de su escasa valoración social (Carrera de Pedagogía). Por ende, el relato que otorga sentido con respecto a la profesión, ayuda a sostener aquella actitud constante hasta obtener el objetivo deseado.

Las narrativas 'salvan' (o justifican) en los estudiantes las acciones que les permitirían adquirir una carrera profesional, y en este caso, una profesión docente, independiente de los obstáculos que van apareciendo durante el proceso.

Cuando se evidencia en sus narrativas el relato sobre la profesión docente, los estudiantes asumen el discurso social, con dolor y a veces hasta con vergüenza frente a las bajas evaluaciones obtenidas por los docentes, que han iniciado este proceso. Reconocen con rabia además, que la diferencia salarial entre profesores y otros profesionales, deja a los primeros en un descrédito social, difícil de mejorar, a no ser que cambien las políticas públicas en relación a esto. En este contexto, para los estudiantes de pedagogía, elegir estudiar la profesión docente no sólo es un desafío, sino también aparece algunas veces como un sinsentido, un riesgo y hasta incluso arriesgar el desaliento de sus cercanos, amigos y familiares.

La condición de desmedro en que se encuentran los docentes en la actualidad, tiene explicaciones concretas, para los estudiantes. Entre ellas se encuentran primero, la falta de motivación que tendrían para el trabajo. Con claridad esta falta de motivación, se ve por el desconocimiento de saber trabajar en la diversidad de contextos e

individualidades en las que les toca desenvolverse. Ante contextos difíciles, la tendencia es al desgano y desánimo de los docentes. En segundo lugar, la escasa exigencia de innovar en metodologías y la falta del manejo disciplinar provoca una inercia laboral, que impide incluso las buenas relaciones humanas entre alumnos y profesores, como los sanos climas de aprendizajes, necesarios para una buena formación. Esto es lo que además, genera otra reflexión y sentir en los estudiantes de pedagogía: este tipo de profesores, *sin un compromiso con su vocación y profesión*, afecta no sólo los aprendizajes de los alumnos, sino la reproducción de las mismas conductas en ellos y, por último, la inmovilidad social, por una evidente falta de compromiso que la educación tiene con la sociedad.

Los estudiantes dan a comprender que la elección tanto de la universidad, como la elección de la pedagogía es una oportunidad y al mismo tiempo, la posibilidad de desarrollar una vocación. Es una oportunidad cuando una universidad está acreditada, permite obtener el beneficio de estudiar con el crédito con aval del Estado. Esto facilita la posibilidad económica en muchos de los estudiantes, que al no poder ingresar en primera opción a universidades tradicionales, la descubren.

Sin duda que la vocación juega un rol importante en la formación profesional de los estudiantes. Contrariamente a lo que comúnmente se comprende por vocación, como el ser llamado a algo o bien, como desarrollarse en aquello que más se desea, en ambas situaciones la vocación es un *a priori*, que se resuelve en el contexto, los estudiantes de pedagogía advierten un sentido quizás más arriesgado y, al mismo tiempo, más complejo. Para ellos, la vocación es un don, es decir algo que se les da, pero que compromete definitivamente la condición humana, para desarrollarla. Al ser el hombre siempre inacabado, la vocación es aquello que se desarrolla y que la vivencia de ella compromete la realización humana. Si la vocación es algo humano, ella misma se construye en el día a día, en cada uno de los contextos que a cada uno le toca vivir. Nunca la vocación está resuelta antes de experimentar aquello por lo que viven y han optado.

Siendo la vocación un articulador de sentido en la profesión docente, para los estudiantes de pedagogía es un proyecto y por ser tal es una disposición. Para los estudiantes entrevistados, esto se evidencia en la capacidad de enfrentar los disímiles contextos en los que cada cual debe desarrollar su profesión. Ante la adversidad debe existir clara conciencia de disponerse a la superación de los conflictos. El cotidiano en esto es esencial. Si en el aula existen problemas por la diversidad de alumnos y al mismo tiempo, los contextos son adversos para los aprendizajes, el profesor requiere no sólo una alta expectativa sobre su trabajo sino, por sobre todo, se dispone con heroicidad y con una actitud martirial si es necesario, para lograr que sus alumnos aprendan y quieran lo que aprenden.

Este ser héroe y ser mártir, va acompañado de características que son indisolubles en el docente; se trata además de ser amable, capaz de generar alianzas con el grupo humano que se atiende, como con cada una de las individualidades que requieren la presencia de un profesor. La amabilidad va acompañada de un estar dispuesto. Un profesor tiene que ser alegre y contagiar el saber que entrega. *Un profesor triste es un triste profesor*. En este sentido, el docente siempre busca los modos de superar la adversidad, pero sobre todo, de lograr mejorar la condición de quienes reciben la educación. De aquí que lo importante del educador sea la claridad que debe tener en que su vocación tiene un serio compromiso social que desarrollar. Por sobre los resultados que evalúan su gestión, importa que el profesor con vocación esté dispuesto a desarrollar actitudes vitales como el pensar, el cuestionar su propia vida, su historia y su contexto.

La vocación como proyecto, se forma. Es por esa razón, que los estudiantes de pedagogía descubren con urgencia e importancia, el valor del programa curricular que les ampara en la universidad. Se trata de aprender tanto las teorías pedagógicas, como las distintas psicologías que refuerzan un conocimiento del cómo trabajar con calidad. Pero, por sobre todo, se trata de adquirir los conocimientos que están por encima de todo programa curricular.

La formación universitaria debe abordar elementos como la formación ética, política y moral. Pues no sólo se trata de conocer el objeto de estudio, en este caso, la disciplina o los sujetos con quienes trabajará, sino conocer cómo aquello que aprende en manuales, libros, textos o fotocopias y que a veces son replicados en más de alguna cátedra, son posibles de ser vividos. Se trata de que la formación profesional sea además una formación y desarrollo personal.

Bibliografía

- Basombrío, M. (2008). *De la filosofía del yo a la hermenéutica del sí mismo*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Bernstein B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Cap. 3. Códigos Elaborados y Restringidos: Revisión y Crítica. El Griot, Bogotá, P. 81-117.
- Boscán Aura I. (2008). *El saber pedagógico del docente, una reconstrucción biográfica*. Teré: Revista de filosofía y socio-política de la educación, N° . 7, 2008, págs. 99-106.
- Da Costa Leiva, M. (1998). *Introducción a la ética profesional*. Vicerrectoría Académica. Universidad de Concepción.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y Tiempo*. Editorial Universitaria. Santiago.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En Moscovici S. *Psicología Social II*. Paidós: Barcelona. P. 471-493.
- Martinić S. (2005). *Presentación Método de Análisis estructural para el estudio de las representaciones sociales*. Material de apoyo a la docencia. Documento en revisión. PUC.
- Mineduc (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Serie Bicentenario.
- Restrepo (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y educadores N° . 7, págs. 45-56.
- Ricoeur P. (1987). *Tiempo y narración*. Vol. I y II. Ediciones Cristiandad. Madrid.
- Ricoeur P. (1977). *La metáfora viva*. Editorial La Aurora. Buenos Aires.
- Ricoeur P. (1984). *Educación y política: de la historia personal a la comunicación de libertades*. Docencia. Buenos Aires.

Acercamientos a la comprensión de la vocación pedagógica en la experiencia de cursar el primer año de estudio en educación superior - Antonio Freire, Nelson Rodríguez y Pablo Solórzano

- Ricoeur P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós, Barcelona.
- Ricoeur P. (1995). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Siglo Veintiuno. México.
- Ricoeur P. (1983). *Texto, testimonio y narración*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.
- Solar Rodríguez, M. I.; Díaz, C. (2009). *El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias*. Calidad en la educación, N°30, págs. 207-232.
- Vieytes R. (2004). *Metodología de la Investigación. Epistemología y técnicas*. Editorial de las Ciencias. Buenos Aires.
- Zapata V. (2003). *Revista Educación y Pedagogía* Vol. 15, N°. 37, 2003 (Ejemplar dedicado a: Foucault, la educación y la pedagogía: a los veinte años de la muerte de Michael Foucault, en homenaje a Alberto Restrepo), págs. 175-184.