

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis presentada para la obtención del grado de

Doctora en Ciencias de la Educación

¿Por qué elijo ser docente? La docencia como parte  
del proyecto de vida de estudiantes universitarios

Gabriela Aguilar

Directores: Dra. Sofía Picco

Dr. Santiago Rosano

Fecha de presentación: diciembre del 2022

La Plata, Argentina

A Martina y Juan Xavier, porque siempre podemos ser más.

## *Agradecimientos*

El camino de hacer una tesis doctoral no era parte de mi proyecto de vida. Siempre lo pensé como algo deseable pero lejano. Así, que el proyecto de vida sea un camino de idas y vueltas en el que surgen oportunidades que no pueden ser desaprovechadas, se hizo evidente para mí. Agradezco a la Universidad de la Plata y a la Universidad de Cuenca, por ser las responsables de esa oportunidad y por brindarme las condiciones para aprender a investigar, ampliar mi visión de la educación más allá de mi contexto de trabajo, y, sobre todo, porque al hacer mi tesis doctoral he podido conocerme, saber de lo que soy capaz y también de lo que todavía me falta por aprender. Agradezco a Myriam Southwell, quien valora el trabajo que hacemos los estudiantes del doctorado y permite, desde la dirección del programa, generar vínculos tan necesarios entre las personas e instituciones que estudian la educación.

A Daniela Atairo, por acompañarnos y sostenernos. Por poner en nuestro camino a Silvina Cordero, Alejandro Vassiliades, Leticia Muñiz Terra y a Natalia Rosli, todos profesores que generosamente apoyaron de alguna manera la escritura de este trabajo.

Un agradecimiento especial a Sofía Picco, una de las directoras de esta tesis. Gracias infinitas por permitirme aprender juntas y por darme tu tiempo y atención. Valoro sobremanera tu apoyo y la paz que me transmitías en medio de mis crisis de tesista doctoral. Agradezco también a Santiago Rosano, primero por aceptar ser parte del equipo en un contexto en el que el trabajo nos sobrepasa, y segundo, por enseñarme, con tus lecturas y nuestros diálogos, a ver más allá de lo superficial.

A mis hermanos, que siempre estaban listos para leer algún párrafo que no podía solucionar. A mi hermano Víctor por usar su tiempo para leer mi trabajo y, sobre todo, por hacerlo con total cariño.

A mi otra familia, gracias por estar pendiente de mi trabajo y sobre todo a Gerardo por motivarme a mirar que todo es posible.

A mis amigas, gracias por sus preguntas, los abrazos, las palabras de aliento, gracias por creer que puedo todo.

A mis padres, gracias porque todo el amor que recibo de ustedes me hace feliz. Me enseñaron a trabajar, a esforzarme y a ser responsable, y es eso lo que me ha permitido terminar esta tesis.

A los estudiantes de primer año de la carrera de Educación Básica de las dos Universidades. Su apertura y disposición fueron claves para investigar la elección de ser docente.

Finalmente, gracias Xavier porque hiciste que la tesis sea también parte de tu proyecto y aprendimos que solo nuestro trabajo en equipo nos permitirá seguir "siendo más". Gracias Martina y Juan Xavier por su sonrisa de siempre, por el café mientras trabajo y, sobre todo, por permitirme robar nuestro tiempo juntos.

# Índice

<i>Agradecimientos</i> .....	2
Índice de tablas.....	7
Resumen .....	9
Introducción .....	11
<b>PRIMERA PARTE: Descripción de la investigación</b> .....	16
<b>Capítulo I: Formación docente en el Ecuador</b> .....	16
1.1 El camino de la docencia en el Ecuador .....	16
1.1.1 Breve recorrido histórico .....	17
1.1.2 Se necesitan profesores para la educación laica: nacen los normales.....	21
1.1.3 De los normales a los institutos y finalmente a las universidades.....	25
1.2 La docencia y un sentido diferente de profesión .....	28
1.3 La docencia como elección profesional: Estado de la cuestión.....	34
1.3.1 Entonces, ¿quiénes quieren ser docentes?.....	36
1.3.2 ¿Por qué se elige la docencia? .....	38
1.4 El problema: ¿por qué elijo ser docente? .....	49
1.4.1 El ingreso a la formación docente en Latinoamérica .....	51
1.4.2 El contexto ecuatoriano.....	53
<b>Capítulo II. La elección de la profesión docente como parte del proyecto de vida: Referentes teóricos</b> .....	58
2.1 El proyecto de vida .....	61
2.2 Representación social.....	62
2.2.1 Características de las representaciones sociales .....	63
2.2.2 La elaboración de las representaciones sociales: la objetivización y el anclaje .....	65
2.2.3 Funciones de las representaciones sociales .....	67
2.2.4 Dimensiones de las representaciones sociales .....	69
2.2.5 Las representaciones sociales y su abordaje .....	70
2.3 ¿Por qué hablar de representaciones sociales en esta investigación?.....	71
2.3.1 Las representaciones sociales y el proyecto de vida.....	73
2.4 La docencia y sus principios históricos .....	75
2.4.1 La docencia y sus tradiciones .....	78
2.5 Aprender a ser maestros.....	83
2.5.1 La biografía escolar como fondo de saber.....	84
2.5.2 La biografía escolar como experiencia .....	85
2.5.3 Los maestros de la biografía escolar.....	87
2.5.4 Otras instancias de formación .....	88
2.5.5 Aprender a ser maestros en los institutos de formación .....	89

2.6 La elección profesional .....	93
2.6.1 La elección profesional desde una mirada sociológica: la toma de decisiones pragmática-racional .....	94
2.6.2 Teorías de elección docente: factores desencadenantes y factores conductores .....	96
<b>Capítulo III: La elección profesional docente: proceso de investigación .....</b>	<b>100</b>
3.1 Un enfoque mixto para comprender la elección de la docencia.....	100
3.2 Grupo de estudio .....	103
3.2.1 Grupo de estudio: primera fase de la investigación .....	105
3.2.2 Muestra: segunda fase de la investigación.....	105
3.3 <i>Primera fase de la investigación. Mirar todo el panorama: la encuesta</i> .....	106
3.3.1 El cuestionario: producto final .....	107
3.3.2 Consideraciones éticas importantes.....	109
3.3.3 Análisis de los resultados.....	110
3.4 <i>Segunda fase de la investigación. Hacer un zoom: la entrevista en profundidad</i> .	110
3.4.1 Elaborar la entrevista .....	111
3.4.2 Validación de la entrevista .....	114
3.4.3 Selección de los entrevistados .....	115
3.4.4 Entrevistados seleccionados.....	116
3.4.5 Consideraciones éticas .....	117
3.4.6 Análisis de las entrevistas .....	118
3.4.6.1 El análisis temático reflexivo en esta investigación .....	119
<b>SEGUNDA PARTE: Resultados y conclusiones .....</b>	<b>125</b>
<b>Capítulo IV: Características sociodemográficas de los aspirantes a docentes .</b>	<b>125</b>
4.1 Grupo de estudio .....	126
4.2 Resultados: características sociodemográficas.....	128
4.2.1 Mayoría de estudiantes de la carrera de educación del género femenino .	128
4.2.2 Presencia de estudiantes no tradicionales .....	129
4.2.3 Primera generación de estudiantes universitarios .....	133
4.3 ¿De dónde provienen los estudiantes de formación docente? .....	136
4.3.1 Sobre el colegio de graduación.....	138
4.3.2 Presencia de docentes en la familia.....	141
4.3.3 Experiencias previas en educación.....	143
4.4 Ingreso a la Universidad: elección de la carrera de Educación Básica.....	144
4.4.1 La docencia en mi vida futura.....	147
4.5 Representación social: primeras ideas.....	148
4.5.1 Docencia-Vocación .....	148
4.5.2 Valoración social de la docencia .....	150
<b>Capítulo V. Los aspirantes a la docencia y sus relatos: la biografía escolar .....</b>	<b>156</b>

5.1 Los aspirantes a maestros ¿quiénes son? .....	157
5.1.1 La docencia para probar suerte. Victoria se enamora de la profesión .....	158
5.1.2 Mis maestros me enseñan lo que es la docencia. Felipe quiere ser como ellos .....	159
5.1.3 Ayudar a los demás para ser feliz. Daniela se decide a estudiar .....	160
5.1.4 Quiero ser una maestra que deje huella. Hortensia y su visión del mundo .....	161
5.1.5 Un sueño desde pequeña. Celeste se encamina a hacerlo realidad .....	163
5.1.6 Ser lo que no fueron conmigo. Marco reconstruye su historia .....	165
5.2 Primeros resultados: Las características sociodemográficas desde la mirada de los aspirantes a docentes.....	166
5.2.1 Sobre lo económico: con menos recursos que los demás.....	167
5.2.2 El tipo de educación formal recibida: entre ventajas y desventajas .....	171
5.2.3 Con características diferentes a la mayoría de estudiantes universitarios: estudiante no tradicional .....	173
5.3 Biografía escolar .....	175
5.3.1 La familia y la escuela: ausencias y carencias .....	176
5.3.2 Mi yo como estudiante: un estudiante con etiqueta .....	178
5.3.3 Las huellas de los maestros .....	181
5.3.4 Otras huellas: los vínculos con los otros .....	188
5.3.5 La representación social de docencia que se construye.....	189
<b>Capítulo VI: La elección de la carrera docente .....</b>	<b>199</b>
6.1 Entre incertidumbre y seguridad: la docencia no fue la primera opción .....	200
6.2 Factores desencadenantes .....	204
6.2.1 La familia.....	205
6.2.2 Experiencias previas en educación .....	213
6.2.3 “Elegí la carrera para poder guiar a niños como yo” .....	219
6.2.4 Maestros que inspiran a ser maestros.....	222
6.2.5 Los otros y su papel .....	226
6.3 Factores conductores .....	228
6.3.1 Valor intrínseco: gusto por estar con niños.....	229
6.3.2 Valor social .....	232
6.3.3 Autopercepción .....	233
<b>Capítulo VII: La docencia como parte del proyecto de vida .....</b>	<b>239_Toc120947062</b>
7.1 Las clases de la Universidad y su poder .....	240
7.1.1 El peso de las prácticas pre profesionales .....	244
7.1.2 La representación de la docencia como estudiante universitario.....	251
7.2 Construir el proyecto a futuro .....	276
7.2.1 Querer ser un docente diferente.....	277

7.2.2 La dedicación como medio para el logro .....	279
7.2.3 Trabajar: ¿dónde y con quiénes? .....	280
7.2.4 “No quiero quedarme solo de profesora” .....	285
<b>Conclusiones</b> .....	290
<i>Referencias bibliográficas</i> .....	300
<i>Anexos</i> .....	315

## Índice de tablas

Tabla 1. Diseño del proceso de investigación mixta.....	103
Tabla 2. Categorías y contenidos para la entrevista.....	113
Tabla 3. Asignación de temas, códigos y subcódigos: pasado lejano .....	122
Tabla 4. Asignación de temas, códigos y subcódigos: pasado cercano .....	122
Tabla 5. Asignación de temas, códigos y subcódigos: presente .....	123
Tabla 6. Asignación de temas, códigos y subcódigos: futuro .....	123
Tabla 7. Número de estudiantes encuestados frente al grupo general .....	127
Tabla 8. Ciclo que cursan los estudiantes encuestados.....	127
Tabla 9. Distribución de los estudiantes por Universidad .....	127
Tabla 10. Género de los estudiantes .....	129
Tabla 11. Edades de los estudiantes .....	130
Tabla 12. Año de graduación del colegio .....	130
Tabla 13. Estudios anteriores al ingreso a la carrera de EB.....	131
Tabla 14. Estado civil de los estudiantes. ....	132
Tabla 15. ¿Tienen hijos? .....	132
Tabla 16. Estudiantes con trabajo remunerado.....	133
Tabla 17. Nivel finalizado de estudios de mamá o persona que asume ese rol.....	134
Tabla 18. Nivel finalizado de estudios de papá o persona que asume ese rol.....	134
Tabla 19. Generación a la que pertenecen en su familia con respecto al nivel de estudios .....	135
Tabla 20. Razón por la que se ingresó a la carrera de educación.....	135
Tabla 21. Provincia de nacimiento de los estudiantes.....	136
Tabla 22. Tipo de parroquia de nacimiento .....	137
Tabla 23. Tipo de parroquia de residencia de lunes a viernes.....	137
Tabla 24. Tipo de parroquia de residencia de los fines de semana.....	137
Tabla 25. Zona del colegio de graduación. ....	138
Tabla 26. Sostenimiento del colegio de graduación. ....	139
Tabla 27. Carácter religioso o no del colegio de graduación. ....	139
Tabla 28. Bachillerato cursado.....	141
Tabla 29. Característica del bachillerato cursado.....	141
Tabla 30. Familiares con experiencia en la docencia (de más de un año) .....	142
Tabla 31. Colaboración con responsabilidades de instructor o educador en asociaciones y/o grupos juveniles, catequistas. ....	143
Tabla 32. Experiencias previas en grupos juveniles o infantiles religiosos. ....	144



Tabla 33. Experiencias previas en grupos juveniles o infantiles religiosos por Universidad.....	144
Tabla 34. Número de opción de la carrera de Educación Básica .....	146
Tabla 35. Número de estudiantes que financian sus estudios con una beca económica .....	147
Tabla 36. ¿Te ves trabajando como docente?.....	147
Tabla 37. En primer lugar, la docencia se asocia con: .....	149
Tabla 38. En segundo lugar, la docencia se asocia con:.....	150
Tabla 39. En tercer lugar, la docencia se asocia con: .....	150
Tabla 40. Percepción de la valoración social de la docencia.....	152

## Resumen

Pensar la elección de la docencia ha implicado, desde algunos discursos, considerar políticas y acciones que atraigan a buenos candidatos para ser maestros. Sin embargo, este “deber ser”, va en detrimento de pensar en los sujetos que ya se están formando para ser maestros. Por otra parte, en el contexto ecuatoriano, a pesar de cambios generados para el ingreso a la Universidad pública, no se han reportado estudios que permitan entender la elección de la docencia más allá de explicarla por el gusto por los niños y la vocación (Fabara-Garzón, 2013).

En este sentido, el presente estudio pretende comprender la elección de la docencia en Educación Básica de los estudiantes de las Universidades públicas ecuatorianas de la Zona 6<sup>1</sup>, dentro de su proyecto de vida. Para este fin, se ha utilizado una metodología con un enfoque mixto explicativo secuencial. En un primer momento se exploró, mediante un estudio cuantitativo, las características sociodemográficas de los estudiantes de primer año de la carrera de Educación Básica de dos Universidades públicas, así como ideas previas sobre docencia, a través de una encuesta aplicada a 362 estudiantes. En un segundo momento, partiendo de los resultados del estudio cuantitativo, se seleccionaron seis estudiantes para abordar la construcción de su proyecto de vida y las representaciones sociales de la profesión elegida, mediante una entrevista en profundidad con un enfoque biográfico narrativo.

La descripción de las características sociodemográficas de los estudiantes que eligen la docencia muestran aspectos ya reportados en otras investigaciones: mayoría de mujeres, bachilleres de colegios públicos, primera generación de universitarios de la familia, presencia de docentes en la familia, experiencias previas en educación, entre otras características, que son resignificadas por los mismos estudiantes al referirse a la elección de la docencia en la entrevista a profundidad. Las decisiones que toman los estudiantes se caracterizan por identificar lo que es posible o no elegir dentro de su contexto de vida, por lo tanto, se encuentra que las condiciones socioeconómicas posibilitan o restringen las elecciones profesionales.

Con respecto a la elección misma de la profesión docente, se advierte que debe ser entendida dentro del curso de vida, ya que la biografía escolar, experiencias previas en educación y personas del entorno, juegan un papel como factores desencadenantes de la elección. A la vez, y en relación con estos factores, se presentan otros, de tipo interno, que se vinculan con la autopercepción de competencias docentes, gusto por

---

<sup>1</sup> El Ecuador está organizado en zonas de planificación. Cada zona está conformada por provincias con sedes administrativas. En este caso, la Zona 6 está conformada por las provincias de Azuay, Cañar, y Morona Santiago y tiene su sede administrativa en la ciudad de Cuenca.

compartir con niños, por enseñar y por el valor social que se adscribe a la docencia. En este sentido se resalta que la conciencia social de problemas en el ámbito educativo y social, lleva a sustentar la elección de la docencia como una posibilidad de transformación. Este planteamiento permite comprender el por qué en el proyecto de vida a futuro de los aspirantes se incluya trabajar en contextos interpretados como desfavorecidos. Por otra parte, conocer las representaciones sociales de la profesión elegida enriquece la comprensión acerca de su inserción en el proyecto de vida. Al respecto se advierte que dentro de las representaciones sociales de la profesión hay un predominio del aspecto humano y afectivo que se lo ha ligado con los rasgos fundacionales de la profesión y con una tradición normalizadora. También se reconoce en el diálogo con los aspirantes a docentes, la presencia de una tradición eficientista que valora la previsión y la planificación dentro de la profesión docente. Sin embargo, es importante mencionar que se encuentran componentes críticos que favorecerían una visión ético política de la formación docente (Davini, 1995).

Con respecto al sostenimiento de la elección docente dentro del proyecto de vida, se encuentra que las prácticas preprofesionales tienen un papel clave, mucho más que las clases de la Universidad. Este resultado sugiere que al valor que se adscribe a las prácticas preprofesionales se le debe añadir otro, al configurarse como un factor que aporta a ratificar la elección realizada y a mantenerla como parte de su proyecto de vida.

El presente estudio aporta valiosos conocimientos para comprender la elección de la docencia mediante el reconocimiento de factores que intervienen, así como de las representaciones que asignan los estudiantes a la profesión elegida dentro de su proyecto de vida. Los resultados tienen implicaciones en la formación docente inicial ya que permite reconocer a todos los estudiantes como sujetos con ideas y experiencias previas en educación, que han incluido en su proyecto de vida a la docencia por diferentes razones y que, por lo tanto, configura el punto de partida para todo aprendizaje.

**Palabras clave:** elección de la docencia, proyecto de vida, representaciones sociales

## Introducción

La presente tesis doctoral se titula: “¿Por qué elijo ser docente? La docencia como parte del proyecto de vida de estudiantes universitarios”<sup>2</sup>. No es casualidad que este trabajo de investigación se plantee una pregunta en primera persona, pues, referirse a la elección de ser maestro ha requerido evocar, reconstruir e interpretar, en suma, reflexionar sobre una decisión tomada que se ha incluido en el proyecto de vida. En este sentido, la investigación se ha desarrollado a partir de un planteamiento inicial clave: el reconocimiento de los sujetos que se preparan para ser maestros; su historia, ideas, entorno y la información que poseen acerca de la profesión que eligen y que les permite, no solo seleccionar la docencia, sino también mantenerla y ratificarla dentro de su proyecto de vida.

Otro aspecto que resulta clave de exponer, y que se ha advertido a lo largo del desarrollo del trabajo, es el interés que genera en las personas, sobre todo en los docentes, el tema de la presente investigación. Es así que pensar acerca de por qué muchos quisimos ser maestros llama la atención y provoca mirar el pasado y dar sentido a las decisiones asumidas. Sin embargo, lo atrayente que puede resultar el contar por qué somos maestros, y la curiosidad que puede causar, ha llevado a que surja una pregunta clave alrededor del desarrollo de este trabajo: ¿por qué es necesario investigar acerca de los motivos/razones por las que las personas, en este caso los estudiantes universitarios de primer año, deciden ser maestros?

La interrogante planteada, presente siempre a lo largo del desarrollo de este estudio, se ha nutrido de dos aspectos primordiales. El primero se vincula con la presencia de discursos de organismos internacionales acerca de la selección de *talentos* para ser maestros (Navarro, 2002; OCDE, 2009; Orealc y Unesco, 2013; Vaillant, 2013) y los estereotipos que pueden generarse alrededor. El mensaje implícito que trae estos discursos parecería indicar, tal como afirman Birgin (2015) y Terigi (2013), que las personas que están eligiendo ser maestros, no son las adecuadas al no tener el capital cultural requerido. Además, con la revisión de la literatura sobre el tema, se ha advertido que algunos de estos discursos sirven de sustento para investigar los motivos para ser maestro, con el fin de que sus resultados lleven a conocer cómo hacer la carrera de educación más “atractiva” y, por lo tanto, permita “reclutar” los alumnos que se

---

<sup>2</sup> La escritura de esta tesis se la realiza en género gramatical masculino. Esta decisión obedece simplemente a permitir, en un trabajo que resulta extenso, una lectura fluida.

requieren para esta profesión (Cabezas y Claro, 2011; Dauhajre y Escuder, 2002; Gratacós y López-Jurado, 2016; Said-Hung et al., 2017).

El segundo aspecto se vincula con el contexto local. La formación docente en el Ecuador difiere de la de algunos países latinoamericanos al ser exclusivamente universitaria. Al respecto, el escenario ecuatoriano se ha caracterizado por políticas cambiantes en cuanto al ingreso a las carreras universitarias. Si bien la Universidad pública es gratuita, su ingreso depende de un examen que, aunque ha ido mutando en el tiempo en cuanto a su denominación y estructura, se ha mantenido como el requisito para poder acceder a la formación universitaria pública. Así, a lo largo del desarrollo de este trabajo se ha transitado por diferentes escenarios. El primer cambio radical reside en declarar las carreras de formación docente y de medicina como carreras de interés público, lo que conllevó de 2013 a 2017, el requerimiento de 800 puntos sobre 1000 en el examen para entrar a carreras de formación docente y el otorgamiento de becas económicas a quienes las elijan (Instituto de Fomento al Talento Humano, 2013). El escenario actual elimina lo mencionado y lleva a los estudiantes a competir por un cupo dentro de las ofertas de las Universidades públicas a partir de la nota del examen de ingreso, su récord académico de la educación media y medidas de acción afirmativa. Este contexto descrito así, a grandes rasgos, da cuenta de decisiones políticas que parecen desconocer a los sujetos de la educación, así como sugiere la ausencia de una orientación clara acerca de qué es lo que se busca y qué se necesita específicamente para la formación docente universitaria.

Por otra parte, en cuanto a las investigaciones realizadas sobre el tema, a más de lo mencionado con respecto a los discursos que sustentan a algunas, se reporta que las personas eligen la docencia principalmente por el gusto por los niños, el altruismo que permite la profesión y en menor grado por motivaciones extrínsecas (Avendaño y González, 2012; Moss, 2020; Rahim Bakar et al., 2014; Said-Hung et al., 2017). En esta línea, las respuestas se refieren a una jerarquía de motivos diferenciados uno de otro que no aporta a una mirada más amplia acerca de lo que implica el decidirse por ser maestro. La elección de la docencia se la entiende desde la literatura revisada como un momento específico, pero no como parte del proyecto de vida, en el que no solo incide lo personal sino también lo social. La presente investigación conjuga lo personal -proyecto de vida-, con lo social -representación social de la profesión elegida y las experiencias del entorno-, contribuyendo de esta manera a un área de vacancia en la que, particularmente en el contexto local, se ha remitido a responderla escasamente desde el gusto por la docencia y por los niños y la vocación (Fabara-Garzón, 2013).

A la luz de lo planteado, el investigar acerca de la elección de la profesión docente no conlleva interesarse prescriptivamente por el futuro y pensar en el qué hacer

para que las personas más calificadas -si acaso pudiera saberse esto- elijan la docencia. Esta investigación trata de mirar el presente y saber quiénes son esas personas que buscan ser docentes, pero no desde una mirada del déficit, ni mucho menos como una variable de ajuste, sino desde su reconocimiento como sujetos con una historia, expectativas y con un pensamiento acerca de la profesión elegida, que debería configurarse en el punto de partida de su formación inicial.

En particular, este trabajo doctoral se concentra en la elección de la profesión docente entendida como parte del proyecto de vida. Se asume que, independientemente de qué tan elaborado esté ese proyecto, la elección de una profesión implica la existencia de una cierta reflexión relativa a la profesión elegida, los medios a emplear para alcanzarla y los motivos que apuntalan la intención de una situación más deseable que la presente. Teniendo en cuenta lo mencionado, este trabajo se pregunta: ¿Por qué la docencia es parte del proyecto de vida de los estudiantes de las carreras de Educación Básica de las Universidades públicas ecuatorianas de la Zona 6<sup>3</sup>? Como se advierte en la pregunta, la investigación se remite a estudiantes de Universidades públicas. Esta particularidad tiene sentido a partir de las políticas de ingreso del contexto ecuatoriano descritas y también de los discursos mencionados que minusvaloran a los sujetos que eligen la docencia. Así, estos discursos comunicarían implícitamente, como afirma Terigi (2013) “que es un problema que sean los jóvenes pobres quienes llegan a la formación docente, pues no tendrían el requerido capital cultural y en consecuencia no podrían enseñar adecuadamente” (p. 42). Por lo tanto, en sintonía con una posición que busca explícitamente alejarse de discursos de este tipo, resulta pertinente la selección del grupo de estudio realizada.

Para responder la pregunta general se han diseñado las siguientes preguntas específicas: ¿cuáles son las características sociodemográficas de los estudiantes universitarios que eligen la docencia?, ¿cuáles son las representaciones de los estudiantes universitarios de las carreras de educación básica acerca de la profesión docente? y ¿qué factores inciden en la elección de la docencia como parte del proyecto de vida de los estudiantes universitarios?

Las respuestas a las interrogantes expuestas pretenden alcanzar el objetivo general de esta investigación: comprender la elección de la docencia en Educación Básica de los estudiantes de las Universidades públicas ecuatorianas de la Zona 6. Detrás del sentido de este objetivo, se puede entender que no se trata de enumerar las razones para elegir la carrera docente y aprovecharla para hacerla más atractiva. Lo

---

<sup>3</sup> El Ecuador está organizado en zonas de planificación. Cada zona está conformada por provincias con sedes administrativas. En este caso, la Zona 6 está conformada por las provincias de Azuay, Cañar, y Morona Santiago y tiene su sede administrativa en la ciudad de Cuenca.

que se desarrolla en este trabajo busca exponer la complejidad de la elección de la docencia, así como dar cuenta del valor del sujeto de la investigación, de su historia e ideas, así como de su entorno y experiencias que interactúan y lo llevan a construir su proyecto de vida, en el que la docencia tiene un espacio.

Así, para alcanzar este fin, la presente investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, con un diseño explicativo secuencial (Creswell y Plano-Clark, 2011), en el que se conjugó lo “material”: características sociodemográficas de los aspirantes a docentes y lo “simbólico”: los factores que intervinieron en la elección de la docencia y las representaciones que se asignan a la profesión. Como consecuencia, se presentan resultados de características diferentes: unos cuantitativos y otros cualitativos, que se vinculan para posibilitar la comprensión de la elección docente.

Habiendo enunciado el problema del que surge la investigación, la pertinencia de su estudio y el enfoque de la investigación que se ha seguido para responder las preguntas planteadas, se explicita ahora el modo en el que se ha organizado el trabajo. La presente tesis se divide en dos partes. La primera parte describe la investigación realizada y consta de tres capítulos. En el primero se desarrolla la contextualización del objeto de estudio mediante un breve recorrido histórico de la formación docente en el contexto ecuatoriano. A la luz de comprender el contexto cambiante en el que se ha desarrollado la formación docente, se plantea el estado de la cuestión de la elección de la docencia que conduce a la exposición del problema de investigación. El segundo capítulo presenta los referentes teóricos que sirvieron para el análisis de los resultados de la investigación y también para sustentar las decisiones metodológicas asumidas. En el tercer capítulo se explica la metodología y el enfoque mixto con el que se ha desarrollado la investigación. Se describe el proceso de investigación de la fase cuantitativa realizada mediante la encuesta y la fase cualitativa que ha utilizado la entrevista en profundidad con un enfoque biográfico narrativo.

La segunda parte de la tesis diferencia dos tipos de resultados: los cuantitativos, vinculados con las características sociodemográficas de los aspirantes a docentes (Capítulo IV) y los cualitativos, producto del análisis de la entrevista en profundidad que busca, entre otros aspectos, profundizar el sentido de lo encontrado numéricamente en la fase cuantitativa, dentro del marco de la elección profesional. Los tres últimos capítulos se han organizado siguiendo un orden cronológico. El capítulo cinco se refiere al pasado lejano: la biografía escolar y también esboza a grandes rasgos la historia de cada uno de los entrevistados con el fin de comprender posteriormente sus planteamientos. El capítulo seis se refiere al pasado cercano: el momento mismo de la elección, en el que se identifican los factores que intervinieron en la selección de la carrera docente. Por último, el capítulo siete desarrolla el presente: ser un estudiante

universitario de formación docente, en el que se refiere a las representaciones sociales que se asignan a la profesión elegida, así como a la construcción del proyecto de vida en el que la docencia se configura como uno de sus elementos. Finalizados los capítulos se plantean las conclusiones generales a las que se arribaron y se puntualizan los alcances y limitaciones de los resultados.

Para finalizar, cabe señalar que este afán de comprender la elección profesional de los aspirantes a docentes dentro de su proyecto de vida, a más de buscar debatir ciertos discursos que se usan para sustentar estudios afines, busca contribuir al reconocimiento de las posibilidades de aprendizaje de los aspirantes a docentes. En este sentido, se considera que el presente estudio aporta con hallazgos que llevan a repensar la formación docente inicial, con el fin de convertirla en una instancia de debate y de aprendizaje que reflexiona y reconoce los puntos de partida de los estudiantes que buscan ser maestros.



## PRIMERA PARTE

### Capítulo I

#### Formación docente en el Ecuador

Para comprender de mejor manera la elección de la docencia, resulta siempre útil enmarcarla dentro de un contexto histórico. Si bien la historia latinoamericana en cuanto a la formación docente comparte políticas, reformas, aprendizajes y horizontes, es claro que en cada país existen particularidades. En este sentido, en la primera parte del presente capítulo, se pretende conocer lo transitado en el contexto ecuatoriano con respecto a la docencia para poder situarse en él, comprenderlo, relacionarlo con la literatura acerca de las tradiciones de la formación docente, y por qué no, valorarlo.

Con este fin, el capítulo inicia con un breve recorrido histórico en el que se evidencian los cambios en la docencia marcados por aspectos compartidos en Latinoamérica: la conquista, la colonia y la formación de las repúblicas. Si bien esta mirada es general e incluso podría parecer que deja de lado aspectos históricos que podrían ser analizados, lo que se pretende es que lo planteado lleve a ubicar la docencia en el contexto ecuatoriano y permita identificar sus tensiones y desencuentros, así como puntos de convergencia y divergencia con otros contextos latinoamericanos de los que puedan ser parte los lectores.

Una vez indicada la contextualización histórica de la formación docente, la segunda parte de este capítulo presenta el problema de investigación. Para hacerlo se expone el estado de la cuestión de la elección de la docencia, en el que se relevan investigaciones que permiten comprender algunas decisiones asumidas, fruto de la revisión de la literatura sobre el tema, así como validar la pertinencia del estudio en un campo en el que ha predominado un enfoque cuantitativo de la elección docente, sobre todo en el contexto anglosajón. Finalmente se desarrolla el problema a investigar, haciendo énfasis en el debate frente a discursos de organismos internacionales que sugieren la necesidad de hacer la carrera docente más atractiva para que los más *talentosos* la elijan.

#### 1.1 El camino de la docencia en el Ecuador

Lo expuesto a continuación como parte del recorrido histórico de la docencia en el contexto ecuatoriano, se organiza en función de los cambios que han tenido las

instancias de formación docente inicial; esto es la formación en los normales, el paso a los institutos y finalmente a las universidades. A la par de la transición a lo largo de las transformaciones en los escenarios de formación docente, se pretende describir ciertas representaciones de docencia que se han ido generando dentro del contexto ecuatoriano. En efecto, en las líneas siguientes se describe cómo la misión redentora de la docencia, como rasgo fundante de la profesión, se tensiona con una misión ideológica, en la que la docencia es la encargada de transformar el pensamiento de la época con predominio de lo conservador hacia un pensamiento liberal. Para finalizar este apartado se hace un acercamiento a la actualidad, evidenciando características de la docencia que dan cuenta del cambio que se ha dado en el sentido de la profesión.

### 1.1.1 Breve recorrido histórico

La investigación de la historia de la educación en el Ecuador puede resultar escasa comparada con la realizada con otros países de América Latina. De hecho, Southwell y Arata (2014) citan a Weinberg para referirse a la “aventura” que significa acceder a información sobre este tema en el Ecuador. Se coincide con estas afirmaciones ya que no se han encontrado diversidad de fuentes de información que se refieran a una visión histórica de la docencia y su formación. Una de las pocas fuentes de las que se retoma información es la obra de Paladines “Historia de la Educación y del Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos” (2005, 2018) en donde se da cuenta del recorrido que ha tenido la educación, marcado definitivamente por los contextos de conquista y el proceso de conformación de la república al que se refirió ya en el párrafo introductorio. También se puede encontrar a Fernández-Rueda (2018) con su obra “La escuela que redime. Maestros, infancia escolarizada y pedagogía en Ecuador, 1925-1948” y trabajos de posgrado de la Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador, que se centran en temas de interés específicos para el desarrollo de este capítulo.

Tomando los aportes de Paladines (2018), se reconoce que a mediados del siglo XVI se puede identificar una organización más sistemática e institucional de la educación. Esta afirmación no quiere decir que en el mundo prehispánico y en la etapa colonial previa al siglo XVI no hayan existido también ciertas formas de educación, sin embargo, no se cuenta con investigaciones que profundizan este tema. Lo que se sabe es que la primera escuela-colegio inició en 1554, con un incremento lento en su cantidad, que muestra un número escaso de escuelas primarias y un surgimiento posterior de los colegios<sup>4</sup>. Es así que, muchos años después, a finales del siglo XVIII se

---

<sup>4</sup> En el contexto ecuatoriano el colegio se refiere a la educación secundaria, es decir se refiere a los 6 años de estudio posteriores a la escuela primaria.

contaba con 11 escuelas públicas y 3 escuelas de caridad. Con respecto a los colegios, su número era menor, ya que se contaba con apenas seis de ellos antes de la independencia.

El interés por el acceso y expansión de la educación pública tiene también un periodo extenso de aparición y se lo identifica a comienzos del siglo XIX, específicamente en el gobierno de Vicente Rocafuerte (1835-1839), gobierno que consideraba que la educación era necesaria como condición para formar la república. Las guerras siempre habían dejado en segundo plano la educación, pero una vez finalizadas, la educación adquirió un espacio.

En este sentido, se requirió de profesores que reivindicaran la ciudadanía frente a la visión española. El escenario heredado de la colonia se mostraba caracterizado por la estratificación social, de tal forma que los profesores no eran iguales para todos. Así, para los hijos de la aristocracia criolla y altos funcionarios, los profesores eran tutores que iban a las casas de sus estudiantes. Los padres de “medianas conveniencias” que no podían pagar un tutor, tenían a maestros o familiares que iban a sus casas, y las personas de escasos recursos económicos, con suerte, asistían a las pocas escuelas públicas que iniciaban. En ese contexto, sin formación docente, ser profesor era cuestión de voluntad y por lo tanto se lo concebía como una misión redentora. Las escuelas se mantenían gracias a la entusiasta colaboración del maestro que en muchos casos trabajaba gratis. Su función en sus inicios parecía ser más religiosa que pedagógica (Paladines, 2005).

La inestabilidad de los maestros se relacionaba con la escasa remuneración que recibían. Los maestros eran pocos y para serlo debían ser nombrados por el cabildo. El papel del Estado en la educación era evidente, ya que se advierte cómo la función docente estaba ligada a un interés político. Como afirmó Vicente Rocafuerte, presidente del Ecuador de ese entonces: “gobernar era educar a la población y educar a la masa era a su vez el mecanismo que permitiría gobernar a pueblos tumultuosos y con muy pocas luces y virtudes” (como se cita en Paladines, 2005, p. 78).

Vicente Rocafuerte, segundo presidente de la República del Ecuador (1835-1839), extendió la educación primaria bajo el método Lancasteriano y creó un sistema educativo nacional. Al expandirse la educación, la necesidad de escuelas se tornó latente. En este sentido, se abrieron imprentas para los textos escolares, canteras para producir pizarras y se requirió de los conventos y monasterios para transformarse en escuelas, así también se necesitó de las religiosas para ser maestras. Con lo mencionado, se entiende cómo la presencia de la función religiosa del maestro que se había hablado en párrafos anteriores fue fortalecida. Es más, la posibilidad de ser maestro dependía de la Iglesia, ya que este debía ser nombrado por el prelado y

aprobado por un maestro designado por el ejecutivo. Se advierte así que Estado e Iglesia jugaron un papel preponderante, en el que los maestros debían sujetarse al sistema decretado por el gobierno.

De esta forma, todo parece indicar que a inicios del siglo XIX la educación se volvió parte del interés del Estado. Lo público cobró sentido y es así que es posible reconocer acciones importantes, tales como la expansión de la escuela y el ingreso de las mujeres a la educación<sup>5</sup>. Sobre este aspecto último, Terán-Najas (2015) expone que los discursos del gobierno de la época sugieren que el interés por abrir la educación a la mujer tenía fines disciplinarios y regeneradores, no de igualdad de oportunidades para todos como fácilmente podría inferirse. En esta línea, Goetschel (2012) afirma que el proyecto educativo para las mujeres seguía sin considerarlas sujetos activos de la nación. Aunque se advierte que la expansión de la educación tenga una lectura que continúa limitando el papel de la mujer, lo que resulta evidente es la mirada de la educación como medio para la consecución de la República. Sin embargo, a pesar de los logros aparentemente alcanzados a favor de la educación como empresa civilizadora, la acción del Estado era aún incipiente y, por lo tanto, la Iglesia seguía ejerciendo su monopolio en el campo educativo. Este monopolio adquirió más fuerza con García Moreno (1861-1865, 1869-1875), pues fue quien impulsó la creación de más escuelas<sup>6</sup> con el acompañamiento de órdenes religiosas provenientes de fuera del país. Paladines (2018) se refiere a esta etapa como una *educación confesional* en la que órdenes religiosas como Jesuitas y Sagrados Corazones, entre las más importantes, asumieron la responsabilidad de los niveles primario y secundario del país e incluso abrieron establecimientos en las principales capitales provinciales. Esta competencia educativa de las órdenes religiosas estaba basada en la idea de García Moreno acerca de la ausencia de maestros formados para el proyecto educativo que se requería, por lo tanto, las órdenes religiosas se concebían como “el mejor instrumento civilizador y moralizador” (Paladines, 2018, p. 167).

Otro aspecto importante de indicar en la *educación confesional* es la producción bibliográfica realizada en esta época. Paladines (2018) reporta obras acerca de métodos de enseñanza para la educación primaria, programa de materias para la educación secundaria y, sobre todo, identifica una amplia producción de manuales relacionados a los contenidos de las asignaturas. Estos manuales fueron producidos por las órdenes

---

<sup>5</sup> En el periodo anterior a la independencia la educación de las mujeres se realizaba en conventos religiosos o dentro de las familias. Vicente Rocafuerte funda en Quito el primer establecimiento educativo para niñas: el colegio Santa María del Socorro, en 1835 (Goetschel, 2012).

<sup>6</sup> Estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria para niños y niñas, de ahí la necesidad de un mayor número de escuelas.

religiosas y se encontraban disponibles para los maestros. La evidencia de la vasta información sobre los contenidos puede mostrar una jerarquía de los mismos frente a conocimientos de orden pedagógico o didáctico. Davini (1995) identifica esta importancia del conocimiento sólido de la materia que se enseña y lo vincula con una tradición académica de la formación docente, tradición que reconoce que todavía tiene repercusiones, sobre todo en la educación secundaria.

A finales del siglo XIX surge la revolución liberal<sup>7</sup> (1895) que, asumiendo una responsabilidad ideológica, promueve un cambio de mentalidades en una sociedad que, en palabras de Sinardet (2000), fluctuaba entre dos visiones: la una liberal, influenciada por un positivismo anglosajón, y la otra conservadora tradicionalista, heredada del modelo de la época de García Moreno. En este contexto, la educación tomó un papel preponderante también y, por lo tanto, el desarrollo alcanzado en el campo educativo se incrementó y, sobre todo, cobró fuerza. De hecho, se afirma que la educación y la pedagogía fueron los motores para lograr la revolución liberal (Orquera-Polanco, 2015) mediante la enseñanza profesional científica y técnica y la educación laica (Villamarín, 1996). La revolución referida buscaba el paso de una religión católica, imperativa para considerarse ecuatoriano, a una educación laica<sup>8</sup> y además obligatoria<sup>9</sup>. Sin embargo, es necesario advertir que la transformación del sistema educativo fue lenta. La época Garciana, de la Iglesia en su esplendor<sup>10</sup>, y, por lo tanto la ruptura del monopolio ejercido por la Iglesia en educación, se resistía a irse, tal es así que los métodos de enseñanza, libros de texto y contenidos de enseñanza usados continuaban siendo los elaborados por las órdenes religiosas. En este escenario de transición y de necesidad de una transformación educativa para un Estado liberal, surge la formación docente mediante la creación de los normales, configurada como la estrategia para la consecución del proyecto liberal.

---

<sup>7</sup> Periodo de reformas económicas, ideológicas y políticas, producto de la ascensión de la burguesía guayaquileña enriquecida por el cultivo y la exportación del cacao (Sinardet, 2000).

<sup>8</sup> Llama la atención que, si bien la educación ecuatoriana es laica desde 1895, en la actualidad todavía, en ciertos ámbitos de la educación privada, incluso en la Universidad pública, se celebra la misa del mes de María o se participa de la novena al niño Jesús, por citar algunos ejemplos de que el laicismo en la educación no es absoluto.

<sup>9</sup> La educación laica en la educación pública, así como la obligatoriedad de la educación primaria se oficializa en la Constitución de 1906 (Terán-Najas, 2017).

<sup>10</sup> En el concordato de 1862 se dio todo el dominio y dirección de la jerarquía eclesiástica para el área de la educación. 37 años después se pone fin al poder de la Iglesia.

### 1.1.2 Se necesitan profesores para la educación laica: nacen los normales

La formación de maestros fue una necesidad para el liberalismo. El Estado, pese a la carencia de recursos y a la prioridad de gastos militares que existía en el Ecuador, dio paso a la creación de los institutos normales, que pretendían, a más de ser una instancia de formación docente, ser el mecanismo para que exista actividad de la mujer ecuatoriana. Es así que se afirma que la creación de los normales, fue la oportunidad para que las mujeres, sobre todo de clase media baja, puedan ingresar a la enseñanza secundaria pública a la que antes no tenían acceso (Ossenbach s.f. como se cita en Orquera-Polanco, 2015). En una sociedad liberal que buscaba la modernización del Estado, se propendía a un discurso de igualdad en el que resultaba clave no dejar a nadie atrás, por lo tanto, la mujer, y también el indígena, sujetos tradicionalmente olvidados, resultaron necesarios para el proyecto liberal ecuatoriano (Sinardet, 2000). En este contexto, en 1901 surgieron los primeros normales; el instituto Normal para varones fue el Juan Montalvo, mientras que el dedicado para la formación de las maestras fue el Manuela Cañizares. Estos dos institutos se tornaron pioneros en la formación docente del país. Para Sinardet (2000), el hecho de formar a mujeres como maestras, indicaba que la naturaleza materna y de cuidado a los niños que se le adjudicaba, no resultaba suficiente para ser educadoras, es así que se requería de una carrera profesional, igual que el varón en otros ámbitos. La pedagogía de Pestalozzi fue en un inicio el fundamento educativo a enseñar, más tarde fue el modelo herbatiano el que se consideró como pedagogía oficial (Fernández-Rueda, 2013). Este modelo se impuso debido al trabajo de la misión alemana de 1913, es más, Villamarín (1996) expone que muchos responsabilizan a esta misión de la tecnificación del normalismo y de la educación ecuatoriana. Sin embargo, la formación en los normales se caracterizó por ritmos ambivalentes, pues, al igual que sucedía en las escuelas, ciertos contenidos y libros usados eran los mismos que los utilizados por la tradición religiosa, a pesar de que los fines de la educación normalista estaban basados en preceptos laicos. En este contexto, y con estos medios, la enseñanza a los maestros se enfocó en el aprendizaje de pedagogía y de una vasta cultura general (Fernández-Rueda, 2018).

En 1904, desde el Ministerio de Instrucción Pública, se expide el primer reglamento orgánico de los normales. Desde la tesis doctoral de Fernández-Rueda (2013) se afirma que los colegios normales fueron necesarios para el liberalismo en su afán por la construcción de nuevos sujetos formadores, capaces de transformar las mentes de los niños y jóvenes ecuatorianos que continuaban con la tradición religiosa heredada de la época colonial. La función de los maestros en ese entonces era política-ideológica, pues eran los encargados de transformar el imaginario tradicional del

ecuatoriano por uno nuevo sustentado en ideas liberales. Esta afirmación puede respaldarse en lo planteado por el Ministro de Instrucción Pública de ese entonces:

A vosotros os está reservado, sin duda, el dar un paso decisivo adelante: haced efectiva la enseñanza laica, reprimid el predominio monástico en la Escuela y el Colegio, romped las trabas que sujetan al entendimiento de la juventud ecuatoriana, emancipad, en una palabra, la Instrucción Pública y habréis hecho el más grande de los bienes a nuestra Patria (como se cita en Sinardet, 2000, p. 1445).

Obviamente esta función de los maestros y sobre todo de la mujer maestra como actores de la revolución requirió tiempo y recorrer un camino con conflictos. La tradición religiosa era fuerte y los primeros maestros normalistas (1909) tenían que trabajar en un contexto de desazón entre la educación laica y la educación católica. “Fuera los laicos, masones y garroteros”, era una de las frases que desde el catolicismo se expresaba al hablar de los maestros. Incluso el arzobispo de Quito, Federico Gonzales Suárez, afirmaba que “labor de homicida es la del maestro laico, en su escuela sin religión: mata y mata” (como se cita en Paladines, 2005, p. 196). Incluso Villamarín (1996) afirma que en algunos casos los estudiantes de los normales y los profesores fueron objetos de persecución popular. Se entendía que no servía de nada el conocimiento aprendido desde una visión laica de la educación mientras exista ausencia de “virtud”. Por otra parte, desde el liberalismo, la misión de redentor del maestro debía ser transformada hacia una misión educadora liberal, misión que requería formación para el futuro docente y no solamente “virtud”, todo esto enmarcado en un contexto en el que se consideraba necesario “despertar” de la tradición religiosa imperante.

Los discursos opositores a la educación católica no eran diferentes a los del lado conservador. En efecto, se afirmaba que las hermanas religiosas como maestras poseen la “virtud”, pero son “inútiles para llenar la misión educadora” (López, s.f. como se cita en Paladines, 2005, p. 197). El gobierno denominaba a los frailes como *esclavizadores de conciencia* que no aportaban para la formación de buenos ciudadanos sino esclavos que rendían culto a un extranjero: el Papa. En este sentido, se puede apreciar como desde una orilla se defiende la docencia ligada a la virtud y a la religión, y desde la otra, la docencia separada del pensamiento católico y enfocada en la consecución de un Estado moderno y liberal.

Es importante acotar la presencia de la meritocracia en la docencia con la revolución liberal. En un contexto en el que había la posibilidad de preparación docente, resultó necesario organizar a los maestros y diferenciarlos de los que no tenían formación. Es así que se organizó a los maestros en siete grupos: normalistas, bachilleres, primera, segunda y tercera clase, varios (certificado de aptitud) y los sin

título (Fernández-Rueda, 2013). A pesar de que el volumen de maestros creció significativamente, su número no correspondió a las demandas educacionales de la época. En virtud de lo mencionado, se autorizó acreditar el ejercicio de la docencia a personas que cumplieran con ciertas condiciones ligadas a la educación, como se puede ver en la siguiente información:

Los Consejos Escolares provinciales (uno de los organismos creados por el Estado liberal con amplias atribuciones sobre el sistema gubernamental de instrucción pública), pueden otorgar títulos de profesores de tercera y segunda clase. Para alcanzarlo, los unos “presentan un examen de las materias enseñadas en la instrucción primaria”, los otros, “luego de cinco años de ejercicio, un examen análogo, en el que además se exigen nociones de Pedagogía”. Los profesores de primera clase eran aquellos que habían obtenido el bachillerato en filosofía y por ley automáticamente eran reconocidos como tales. Por sus conocimientos estos últimos gozaban de mayor prestigio profesional (Espinoza Tamayo, 1916, como se cita en Fernández-Rueda, 2013, p. 59).

Se puede apreciar a lo largo de lo expuesto, que la imagen de docente se fue transformando en función de las necesidades del contexto. Es así que el docente en un inicio contaba con una misión realizable, ya que poseía de manera innata el “arte de educar”. Se advierte que los rasgos fundantes del oficio docente se relacionaron con la vocación, el sacrificio, el papel redentor, sagrado y civilizador del maestro, semejante a lo que afirma Vezub (2005) para el caso argentino. Frente al normalismo como medio de formación docente, la concepción del maestro adquirió un tono diferente. La tarea de enseñar ya no se mira como producto de una habilidad innata, pues el maestro normalista ha seguido un proceso de cualificación para poder ser un agente de cambio. En este sentido, la vocación y sacrificio no bastaban. Es necesario comprender, tal como afirma Fernández-Rueda (2018), que el cambio de un docente “hacedor de pupilos morales en términos cristianos” (p. 37) a un docente laico y liberal, que aporte a la construcción de una nueva ciudadanía, implicó un proceso con un ritmo lento, y también con desencuentros y contradicciones. Es evidente entonces que la interiorización de nuevos imaginarios, alejados de la tradición, conllevó a este proceso sinuoso mencionado. Pero no solo se encuentran tensiones entre los rasgos fundantes de la profesión y la docencia como medio para la conformación de un Estado liberal, también se reporta la presencia de ciertos discursos que desvalorizan al docente y su formación.



Así, se lo concibe como poco preparado, con una didáctica basada en la memorización de textos y con prácticas caducas ya abandonadas en países más adelantados”<sup>11</sup>.

Junto con estas afirmaciones pesimistas en cuanto a los docentes, la mirada inquisidora hacia ellos se hizo más fuerte y en este contexto, la estadística, producto de la influencia de los “saberes modernos” (Fernández-Rueda, 2018), jugó un papel preponderante en la mirada a los docentes para cuantificarlos y también para observar su desempeño profesional. El hecho de cuantificarlos permitió identificar el bajo número de docentes con los que se contaba. Es así que, si bien el número de maestros se incrementó entre 1920 y 1950, este crecimiento no fue directamente proporcional a las demandas educacionales. En este sentido, el discurso que circulaba en los organismos gubernamentales demostraba su preocupación en torno a cómo aumentar el número de docentes y también cómo mejorar la preparación de los profesores primarios.

Con respecto a la estadística como medio para conocer el desarrollo profesional de los docentes, Fernández-Rueda (2013) expone las ideas planteadas en 1941 por Oscar A. Romero (Jefe de la Sección de Estadística y Escalafón del Ministerio de Educación Pública) en las que se señalan las posibilidades que brindó la estadística para saber acerca de la tarea docente.

Hoy se conoce la vida profesional (de los maestros) en sus más mínimos detalles: títulos, fechas y calificaciones; cargos que ha ocupado en el Ramo: Clases y Categorías: Calificaciones Anuales; Sanciones; Suspensiones y Reincorporaciones; Licencias; Comisiones que ha desempeñado y demás datos consignados en las Hojas de Servicio (p. 56).

A partir de la información que se tenía acerca de los maestros, se los pudo clasificar en función del nivel de logros académicos, así como premiar e incluso sancionar; todo con el fin de la creación de una población útil para los requerimientos de la modernidad social y económica. Las posibilidades que brindaba la estadística con respecto al conocimiento detallado de la vida profesional del maestro llevaron a que se promulgaran reglamentos y leyes vinculadas a la organización escalafonaria del

---

<sup>11</sup> Lo planteado se puede evidenciar en testimonios de la época, así Fernández-Rueda (2013) cita a Espinosa-Tamayo (1916), quien afirma que:

No teniendo ninguna iniciación práctica de la Pedagogía y de las ciencias accesorias, la generalidad del profesorado desconoce de muchísimas cuestiones relativas a la educación y así se comprende que mientras en países más adelantados se han iniciado y discutido métodos y sistemas que después de algunos años de llevados a la práctica han caído en desuso o han sido abandonados después de algunos años, aquí esas luchas hayan pasado desapercibidas sin que nadie o casi nadie se haya interesado por ellas, por ejemplo, los trabajos manuales que tanto se preconizaron como medio educativo, aquí poco o nada han interesado y no tengo noticia que en escuela alguna se hayan implantado (p. 67).

docente. Al respecto, en 1935, se decretó la primera Ley de Escalafón del Magisterio (Férrnandez-Rueda, 2013) configurando paulatinamente una modernidad pedagógica en un marco de control, vigilancia y cuantificación de la tarea docente. A partir de esta descripción pesimista parecería que los docentes, mal pagados y desvalorizados socialmente, se convertían en meros ejecutores de las políticas de los gobiernos que han pasado por nuestra historia, sin embargo, no fue así. Fernández-Rueda (2018) se refiere a la formación de una identidad subversiva que ya iniciaba y daba sus primeros pasos muchos años atrás, con la formación de “Sociedades Pedagógicas” y también con el desarrollo de la “Liga Nacional de Preceptores” en 1915 que, aunque necesitaron varios años para poder superar luchas internas y cohesionarse como un grupo organizado, ya mostraba la presencia de voces acerca de la formación profesional, las reformas de estudio y las reivindicaciones de orden económico. Es en 1934 el año en el que se creó el primer sindicato de educadores primarios en Azuay y Pichincha, con el objetivo de “organizar el magisterio del país y alcanzar reivindicaciones profesionales, salariales y sociales” (Isch, 2017, p. 203). Isch (2017) cita un documento de la Unión Nacional de Educadores<sup>12</sup> (UNE, 1990), en el que se reconoce que uno de los mayores logros dentro del trabajo docente fue el conseguir en 1938 la obligatoriedad de la sindicalización del profesorado fiscal. Este aspecto es concebido como el inicio de un cambio de paradigma docente ligado al apostolado, hacia uno de la docencia ligado al trabajo. Lo mencionado coincide con el planteamiento de Vezub (2005) quien se refiere a la construcción de la imagen del docente ligada al trabajador asalariado y, por lo tanto, con derecho a la lucha por la mejora de sus condiciones laborales.

Se puede advertir que la demanda educacional de maestros, el papel de la estadística y la creación de un sindicato por parte de los docentes, moviliza ideas en la sociedad y también acciones en política educativa que llevan a giros y a representaciones diferentes en lo que a formación docente se refiere.

### 1.1.3 De los normales a los institutos y finalmente a las universidades

La preparación en los normales tuvo un camino sinuoso: entre formar docentes para una educación laica, liberales y que apoyen la revolución de la época, y la misión del docente ético y redentor que bastaba con la virtud para ejercer su función. No se podría decir que se vivía una hegemonía absoluta del docente laico sobre la educación confesional, sino más bien un camino conjunto en el que uno y otro iban ganando terreno diferencialmente. Un ejemplo de lo mencionado es lo expuesto por Ossenbach (1999),

---

<sup>12</sup> Nombre que se atribuye al sindicato de maestros mencionado, oficialmente consolidado en 1944 (Fabara-Garzón, 2020).

quien indica que en el gobierno de Velasco Ibarra<sup>13</sup>, en los años 40, se favoreció nuevamente a la Iglesia católica en el campo educativo, esto mediante el discurso del gobierno que, aunque no se despegaba de la educación laica, buscaba la despolitización y liberación de la educación, lo que generó un espacio para el ingreso de la Iglesia<sup>14</sup>.

Ossenbach (1999) describe el contexto ecuatoriano de mediados de siglo XX como un escenario ligado al paradigma del desarrollo, en el que se dio cabida a las políticas de organismos internacionales y también se vinculó la educación a las necesidades laborales. Para dar evidencia de lo planteado, se menciona que en los años 60 se creó el Departamento de planificación integral de la educación, departamento que impulsó reformas y que, junto con expertos internacionales, tomó decisiones educativas en las que docentes y pedagogos no estuvieron incluidos. Esta línea de reformar y avanzar fue común en algunos países latinoamericanos (Izquierdo, 2018), es así que varios años después, se habla de evaluar la calidad de la Educación Básica, poniendo su foco de atención, entre otros aspectos, en la legitimidad de los normales.

Como resultado de las reformas a la educación, en la década de los 90 se implementó un Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMECEB)<sup>15</sup> encargado, entre uno de sus ejes de trabajo, de dar más fuerza a la formación docente. Uno de los centros de interés, como se expuso en el párrafo anterior, fue los Normales, ya que se consideraba que no aportaban a la calidad de la educación que se pretendía y, por lo tanto, debían ser mejorados. En esta línea, en 1991, se encontró necesario ampliar el tiempo de formación docente de 2 a 3 años, reemplazando en la década de los 70 a los normales por Institutos Superiores Pedagógicos (IPEDs), con el fin de responder a un “momento crítico de la educación ecuatoriana” (Puruncajas, 2011b). El proceso de transformación realizado desató críticas ya que, como afirma Puruncajas (2011b), el normalismo fue parte de un proceso histórico cargado de significado, pero su desaparición no rescató su identidad y espíritu. Fue un “borrar” y empezar de nuevo.

---

<sup>13</sup> Velasco Ibarra fue presidente del Ecuador en cinco períodos: 1934-1935, 1944-1947, 1952-1956, 1960-1961 y 1968-1972.

<sup>14</sup> Es necesario acotar que, al comparar el prestigio de la Iglesia católica entre los países latinoamericanos, Ossenbach (1993) afirma que, en países como Ecuador, México, Colombia y Guatemala, su prestigio popular fue mucho mayor. Tal vez eso explicaría el por qué seguía teniendo espacio dentro de la educación.

<sup>15</sup> El PROMECEB fue creado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Puruncajas, 2011a). Se puede advertir la presencia de organismos internacionales característico del paradigma del desarrollo mencionado.

La transformación de normales a institutos fue concebida como un programa que requería ser evaluado en función del cumplimiento de resultados. Con el tiempo, y con los ojos puestos en la formación docente, en un alcance del nivel de matrícula de los IPEDs (1993-1999) se registró un decremento global que mostró la baja demanda de la profesión, atribuida a la desvalorización social de la carrera docente (Ramírez, 2001, como se cita en Puruncajas, 2011a). Otro aspecto que fortaleció la mirada negativa hacia los IPEDs, fueron los resultados deficientes reportados en pruebas de matemáticas y lengua de escolares, situación que condujo a afirmar que, a pesar de la aparente cualificación en la formación profesional docente, el descenso en la calidad de la educación se mantenía (Puruncajas, 2011b). Siguiendo esta trayectoria deficiente para los IPEDs, en años posteriores (2013) surgieron decisiones políticas que, para Fabara-Garzón (2017) aportarían también a su desvanecimiento. La principal decisión política a la que el autor se refiere, es la declaración de la educación como una carrera de interés público. Esta declaración, que a primera vista no ameritaría ser discutida, implicaba que los estudiantes que deseaban estudiar carreras dentro de este campo, sea en institutos o en universidades, debían obtener un puntaje mínimo de 800 sobre 1000 en el examen de admisión a las Universidades públicas (ENES)<sup>16</sup>. Fabara-Garzón (2017) afirma que esto supuso una desventaja para los institutos, puesto que para los estudiantes resultaba más sencillo seleccionar carreras universitarias diferentes de educación, ya que éstas exigían un mínimo de 550/1000. En este contexto, que exista un decremento de la matrícula no sería una novedad.

A estas dificultades se suman otras. Una de ellas era la evaluación a los docentes<sup>17</sup>, evaluación que generó un campo conflictivo en el que circulaban ideas acerca del Estado como ente de control y críticas al proceso a desarrollarse por considerarlo ilegal e inconstitucional (Torres, 2009). Es así que desde el profesorado se expone su descontento. Para la Unión Nacional de Educadores (UNE), las evaluaciones son “punitivas” y no ceñidas a la realidad, pues evalúan a docentes rurales y urbanos de la misma manera, como si sus condiciones de formación y de trabajo fueran iguales (2016). Torres (2009) por su parte consideraba que era discutible que la evaluación

---

<sup>16</sup> El ENES es un examen de Educación Superior que funciona como requisito para el ingreso a las Universidades públicas. Su objetivo es, desde la visión del Estado, “reducir las heterogeneidades y mejorar el perfil cognitivo, social y subjetivo de los aspirantes que los habilite al ingreso a las instituciones de educación superior, sin discriminación alguna a ningún grupo poblacional” (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, 2015).

<sup>17</sup> La evaluación de los docentes en servicio se planteó en el 2008 inicialmente de manera voluntaria. Se presentaron 1.569 docentes de los aproximadamente 200.000 a nivel nacional. En vista de la escasa participación, el Ministerio de Educación (ME) optó por hacer obligatoria la evaluación (Torres, 2009).

aportaba a mejorar la calidad de la educación y que más bien se ajustaba a las recetas del Banco Mundial, propias de una reforma educativa para los “países en desarrollo”.

En la línea de las evaluaciones a los docentes también se desarrollaron evaluaciones institucionales. En este contexto, en el año 2014 se evaluaron a los IPEDs, encontrando que ninguno de los 28 institutos contó con lo requerido, pues no cumplieron con el 60% en los resultados referentes a criterios institucionales y al promedio de los resultados de aprendizaje. Lo evaluado llevó a plantear en el informe de ese año del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), que los institutos debían seguir un plan de mejoramiento a evaluarse en el 2016. Sin embargo, frente a la crisis de los institutos, las Universidades tomaron la posta en cuanto a la formación docente. Cabe reconocer que Universidades como la Universidad de Cuenca ya lo hacía desde algunos años atrás, al formar maestros de segunda enseñanza<sup>18</sup> desde 1965 y maestros de escuela primaria desde el 2006. En efecto, el gobierno ecuatoriano, en el año 2013, crea una Universidad Nacional de Educación (UNAE), como una Universidad con una condición de “emblemática” y con capacidad para formar a 7000 docentes en carreras de educación de grado y posgrado, que parecería tomar la responsabilidad inicial que recaía primero en los normales y luego en los IPEDs que, a la larga, funcionaron solo hasta el año 2014 (Fabara-Garzón, 2017).

## 1.2 La docencia y un sentido diferente de profesión

Ser docente ha transitado desde una mirada de docencia como vocación y sacrificio a una profesión que requiere ser valorada y fortalecida continuamente. La creación de la UNE como sindicato de maestros también muestra a la docencia como un trabajo que exige sus derechos, lejos de esa mirada simplista de docencia como sumisión y con la noble e importante labor de “educar al futuro de la patria”. Pero, más allá de aspectos expuestos en párrafos anteriores y de visiones que persisten y son más actuales como aquella de “maestra-tía” criticada por Freire (2002), se advierte en el escenario ecuatoriano un acercamiento de la docencia hacia una condición de profesión, compartida con otros países latinoamericanos. Esta afirmación se la hace siguiendo las ideas de Vezub (2005) con respecto al sentido de profesionalización que se busca dar a la docencia en la actualidad. Este sentido de profesionalización se verifica en el contexto ecuatoriano con los siguientes procesos que se han desarrollado:

### 1. La prolongación: mayor duración de la formación docente inicial.

---

<sup>18</sup> El maestro de segunda enseñanza corresponde al profesor de secundaria.

Este aspecto se puede evidenciar, en primer lugar, en la transformación de los normales a los IPEDs en los que ya se amplían los años de estudio y finalmente en una prolongación mayor en el tiempo de formación docente que, al ser exclusivamente universitaria, requiere en la actualidad 4 años de estudio.

## **2. La proliferación de tipologías con largas listas de competencias profesionales.**

Mucho se discute sobre el docente del siglo XXI, parece que cada vez se habla más acerca de lo que significa ser docente, del uso crítico de la tecnología, de la necesidad del saber, pero también de *ser*, del papel de la investigación para reflexionar sobre su propia práctica y transformarla, entre otros aspectos, que se convierten solo en una parte de la extensa gama de requerimientos para ser maestro. Torres (2004) cuestiona la necesidad de reflexionar acerca de la lógica detrás de estas largas listas de competencias profesionales. Lo hace desde varios puntos, pero se considera importante referirse sobre todo al contexto del que se generan estos planteamientos, ya que resulta indiscutible que la lógica, necesidades y posibilidades de países considerados *desarrollados* son diferentes a las de países del contexto latinoamericano. Por otra parte, haría falta debatir si esta amplia lista de competencias vinculadas a la docencia es posible de aprender, es decir, si es factible llegar a conseguirlas, no solo por las condiciones que pueden requerir, sino también por el público adulto al que se dirige.

El Ministerio de Educación del Ecuador también expone qué caracteriza a un docente de calidad para el sistema educativo ecuatoriano. Al respecto se plantean estándares de calidad educativa y dentro de estos, los vinculados al desempeño docente, que muestra también un repertorio de competencias profesionales tal como se refiere Vezub al configurar la docencia como profesión. Por ejemplo, los estándares de desempeño docente se organizan en algunos componentes (Dirección Nacional de Estándares Educativos, 2017): desarrollo profesional, información y comunicación, infraestructura, equipamiento y servicios complementarios, enseñanza y aprendizaje, consejería estudiantil y refuerzo académico, convivencia y participación escolar y gestión de riesgos y protección; estos aspectos dan cuenta de cómo han proliferado las competencias de los maestros que, como se puede advertir, ya no son exclusivas de la tarea docente tradicional referente al trabajo de aula, sino que van desde competencias relacionadas con el desarrollo profesional como: “participar en capacitaciones para mejorar la calidad de su práctica docente” (p.1), hasta competencias relacionadas con la gestión de riesgos como: “ejecutar procedimientos establecidos en los planes integrales y protocolos para gestión de riesgos” (p.3).

### **3. Los proyectos y/o la implementación de mecanismos nacionales de evaluación del desempeño docente.**

Como se expuso en párrafos anteriores, a partir del año 2008 se realizan evaluaciones a los docentes de escuela y colegio. La pertinencia de las evaluaciones y su organización se convirtió en un campo de batalla entre maestros, su sindicato y el gobierno. Sin embargo, en 2012, con sustento legal en la Constitución ecuatoriana y la Ley orgánica de Educación Intercultural se crea el Instituto de Evaluación Educativa (INEVAL), instituto autónomo responsable de la evaluación integral, externa e interna del Sistema Nacional de Educación del Ecuador. Con este objetivo, se genera un modelo que plantea evaluar para mejorar el desempeño docente en las dimensiones de saberes disciplinares, gestión del aprendizaje, liderazgo profesional y habilidades sociales y emocionales (Instituto Nacional de Evaluación educativa, 2016).

### **4. El establecimiento de nuevos requisitos para ascender en la carrera docente.**

Cuando un docente en el contexto ecuatoriano desea ubicarse en una categoría inmediata superior dentro de su escalafón docente se establecen algunos requisitos para lograrlo. Estos requisitos, más allá de considerar el tiempo de servicio y cursos de formación continua, también incluyen como una de las opciones a cumplir el tener formación de posgrados, publicaciones en revistas indexadas o desarrollo de proyectos de innovación educativa y como requisito obligatorio la Evaluación del desempeño realizada por el INEVAL (Ministerio de Educación, n.d.-b) referida en el párrafo anterior.

Ligado a los requisitos para ascender en la carrera docente, es importante mencionar la proliferación de cursos de capacitación docente que se dieron a partir de 2010. En este año se lanza el proyecto Sistema Integral de Desarrollo Profesional (Siprofe) que, en convenio con las Universidades, se encargó de cursos de capacitación docente en temas relacionados con actualización curricular, didácticas específicas, pedagogía, evaluación, tecnologías de la información y comunicación, entre otros. El surgimiento de estos cursos fue justificado por la necesidad de mejorar los resultados de las evaluaciones a los docentes (otro requisito) y apoyar la carrera profesional docente (Ministerio de Educación, 2013). Se afirma desde el Ministerio de Educación (2013) que 8 de cada 10 docentes fueron capacitados en por lo menos 1 de los 24 tipos de cursos ofertados en ese entonces, exponiendo así un resultado positivo vinculado al alcance de los cursos desplegados, más que a transformaciones verdaderas en la enseñanza escolar. Si bien los cursos de capacitación han sido parte de las acciones estatales desde antes del 2010, en la época mencionada se consideró que la "limitada actualización profesional sobre el desempeño del docente y los aprendizajes de los estudiantes en las áreas fundamentales de estudio, son causas del bajo rendimiento

escolar, la deserción y la repitencia escolar” (Ministerio de Educación, 2013, p. 20). En virtud de lo mencionado por el Ministerio de Educación de ese entonces, se advierte que esta exclusiva responsabilidad del docente en las dificultades de los estudiantes indica una limitada visión de la educación por parte del Estado. Tal parece que la pobreza, la exclusión, el rol de la familia, las deficientes condiciones laborales de los maestros, solo por nombrar algunos aspectos, no tuvieron nada que ver con el fracaso escolar.

#### **5. La aparición de nuevas ofertas de formación y postítulos**

Frente a los nuevos requisitos de ascenso en las categorías docentes, descritos en el punto 4, la necesidad de formación de posgrado se torna evidente. Temas como educación y desarrollo del pensamiento, educación inclusiva, docencia de las matemáticas, pedagogía, gestión y liderazgo educación, educación intercultural, son algunos de los ámbitos dirigidos para la formación continua de maestros. La Universidad Nacional de Educación (UNAE) también planifica ofertas de posgrado entre las que se destaca formación de formadores e investigación educativa. El abanico de posibilidades de formación para los docentes se amplía y lentamente parece que se convierte en un imperativo para ejercer la docencia.

#### **6. Las políticas de fortalecimiento y elevación de la calidad de las instituciones**

Así como los docentes son parte de procesos de evaluación a su desempeño, también se evalúa a las instituciones superiores y por lo tanto a las instancias que forman docentes. La evaluación dirigida por el Consejo de Educación Superior (CES) es obligatoria y busca acreditar a las carreras para continuar con su permanencia. Una muestra de lo mencionado es lo sucedido con los IPEDs, expuesto en el apartado 1.1.3. El no pasar el proceso de evaluación realizado por el CES y, por lo tanto, no acreditarse, es lo que explica que ahora la formación docente ecuatoriana sea exclusivamente universitaria.

A estos procesos se pueden incluir otros que han surgido en la línea de revalorización de la profesión docente. La declaración en el 2013 de la carrera de educación como una de las carreras de interés público generó que las políticas de ingreso a las carreras docentes de esa época (2013 -2017) tengan otras exigencias, que, si bien en la actualidad ya no están presentes<sup>19</sup>, muestran un cambio en la mirada de la docencia como profesión. En el siguiente apartado se describe brevemente lo mencionado.

---

<sup>19</sup> La Universidad Técnica de Machala (particular) mantiene entre sus requisitos la calificación de 800 / 1000 para ingresar a una carrera de educación <https://ecuadorec.com/carreras-utmachal-universidad-tecnica-de-machala/> (Ecuadorec, 2022).



## **7. Políticas de ingreso a las carreras docentes.**

Freire (2002) en su libro “Cartas a quien pretende enseñar”, relata una experiencia en la que las futuras maestras “estudiaban el magisterio porque no tenían otra oportunidad” (p.67) y, porque al parecer era vista, a criterio del autor, como un techo bajo el cual la gente espera que pase la lluvia, como si la práctica educativa no fuera algo serio que para pasar bajo un techo no se necesitaría formación. Esta idea que evidencia Freire, en la que se desestima la tarea docente, podría ser el sustento de las decisiones políticas del gobierno ecuatoriano de hace una década. En el año 2012 se declararon a las carreras de medicina y de educación como carreras de interés público y se generó un nuevo requisito para poder ser admitidos en estas. Es así que, si alguien quería formarse para ser docente, requería un puntaje mínimo de 800 puntos sobre 1000 en el examen de ingreso a las Universidades públicas, mucho más que el puntaje requerido para entrar a otras carreras. Este aspecto, que ya se ha mencionado previamente al hablar del cierre de los IPEDs y que se detalla con mayor profundidad en el apartado 1.4.2 al problematizar el objeto de estudio, da cuenta de una manera diferente de mirar la profesión docente, en la que, al parecer, no todos pueden elegir ser maestros. En este sentido se habla de la necesidad de “atraer al mejor talento humano a la docencia”. Este aspecto, que como se verá posteriormente, es recurrente desde fuentes de organismos internacionales, es un mensaje que implícitamente comunicaría que las personas que eligen la docencia, no estarían cumpliendo con lo esperado. Es decir, como afirma Birgin (2015), se construye una retórica que ubica a los maestros y, por ende, a los que quieren ser maestros, en una posición de déficit.

Otro aspecto que se ha visto regularizado y corresponde a las transformaciones en la profesión docente, se refiere al ingreso a la carrera magisterial. En el apartado siguiente se explican los requerimientos planteados desde el Ministerio de Educación para poder ser parte del magisterio ecuatoriano.

## **8. Establecimiento de requisitos para ejercer la docencia en las escuelas públicas.**

Participar en el programa “Quiero ser maestro”<sup>20</sup> es una condición necesaria para trabajar en el magisterio ecuatoriano y tener un nombramiento que permita el acceso a un puesto fijo de trabajo. Se requiere ser elegible y pasar pruebas de conocimientos específicos y pruebas psicométricas organizadas en pruebas de personalidad y razonamiento (Ministerio de Educación, n.d.-a). A partir de lo planteado se advierte que

---

<sup>20</sup> El programa *Quiero Ser Maestro* es un proceso que busca identificar a los mejores maestros para ocupar vacantes en el Magisterio Nacional. Se compone de dos fases: obtención de elegibilidad y concurso de méritos y oposición (Gobierno de la República del Ecuador, 2022).

se rescata la idea de la docencia como un campo en el que es necesario tener conocimientos, pero también una personalidad “adecuada” para desarrollar la práctica educativa. Haría falta conocer los lineamientos para entender qué implica, desde el Ministerio de Educación, tener una personalidad pertinente para ser docente.

Después de esta descripción que podría ser catastrófica para muchos, al mirar una larga lista de competencias y de requisitos para poder ejercer la profesión, se podría pensar que se ha perdido la aparente simpleza que denotaba la docencia en tiempos anteriores. Pero la docencia no ha sido simple, más bien a partir de lo descrito, podría entenderse como un campo de lucha entre las exigencias de la Iglesia-Estado y también una búsqueda de mejoramiento de las condiciones laborales, en la medida que se concibe a la docencia ya no solamente como una misión sagrada o ideológica, sino también como un trabajo remunerado.

Se puede advertir que el tránsito por las diferentes instancias de formación docente en el Ecuador ha respondido a un contexto histórico y político específico. Así, la consecución de la república y la conformación del Estado moderno y liberal fueron hitos que incidieron en la mirada de la educación y del papel de los docentes. Para Tedesco y Tenti Fanfani (2006) el peso de una representación u otra de la docencia, tiene que ver con la función que se le otorgue al sistema educativo en el Estado. Siguiendo esta idea, los rasgos fundacionales de la profesión: la virtud, el sacrificio, el apostolado, se explicarían por el monopolio de la Iglesia encargada de la misión civilizadora. La presencia de las órdenes religiosas, los libros de textos y materiales creados por ellos, sostenían este papel moralizador y virtuoso del maestro. Por otra parte, se encuentra la docencia como una misión ideológica que hace frente a la educación confesional. Así, Terán-Najas (2017) releva un discurso liberal en el que se identifica al maestro como la cabeza del proceso modernizador. En este sentido, la formación de ciudadanos comprometidos con los intereses nacionales (Paladines, 2018) sería la función del sistema educativo de la que hablaban Tedesco y Tenti Fanfani (2016), y que explicaría la misión ideológica atribuida a la docencia.

El devenir histórico descrito da cuenta de las tensiones entre representaciones de la docencia que han surgido, comunes a otros contextos latinoamericanos. Entre estas representaciones también se puede advertir la mirada de la feminización de la profesión en el contexto ecuatoriano, vinculada a las características maternas y de cuidado asignada a la mujer, pero también relacionada con la creación de los normales como la primera oportunidad de formación de las mujeres. Se comprende el contexto ecuatoriano como un escenario complejo en el que, si bien se comparten representaciones de docencia y sus tensiones con otros contextos latinoamericanos, también da cuenta de otras particularidades, como el mayor prestigio de la Iglesia

católica, presencia de órdenes religiosas que todavía se encargan de instituciones educativas y una formación docente selectiva y exclusivamente universitaria. Las políticas educativas más actuales se acercan a las categorías planteadas por Vezub (2005) y también muestran la visión del docente como beneficiario y no como participante. Un ejemplo de ello es el despliegue de cursos de capacitación realizado años atrás, que muestra, como afirma Birgin (2006), la presencia de un énfasis en el conocimiento generado por los especialistas, en este caso por las Universidades ecuatorianas, que deja de lado la experiencia concreta del docente en la escuela, su necesidad e interés. Por otra parte, aunque los salarios docentes tengan un incremento continuo y exista la posibilidad de ascenso en el escalafón, se continúa evidenciando con la transición histórica descrita, lo que rechaza Freire (2002), en cuanto a la reducción de los docentes a implementadores de currículos o textos escolares surgidos en las diferentes reformas educativas, y la necesidad de ser cumplidores de requisitos para obtener una mejor remuneración.

En virtud de lo mencionado, resulta imperioso referirse al papel de las Universidades ecuatorianas en la formación docente. Estas, como responsables de dicha formación, son las instancias convocadas a reflexionar y debatir acerca del contexto histórico, político y social, en el que se inserta la profesión y, a partir de ello, encaminarse hacia el docente que se requiere formar, sin desatender el contexto ecuatoriano, su cultura diversa y también las necesidades e ideas de los propios docentes. En paralelo a lo mencionado, la historia de la formación docente ha mostrado la presencia de tensiones y transformaciones no siempre acompañadas de aprendizajes, lo que hace pertinente exponer lo planteado por Freire (2002, p. 84): “no hay vida ni existencia humana sin pelea ni conflicto [...] huir de él es ayudar a la preservación del *statu quo*”. Al respecto, se considera que este debería ser uno de los retos para la formación docente universitaria.

Una vez que se ha realizado el recorrido histórico de la formación docente en el Ecuador, se da paso ya al objeto de estudio: la elección de ser maestro. Para este fin se presenta en primer lugar el estado de la cuestión, el cual pretende evidenciar qué, cómo y por qué se ha estudiado este tema y también dar cuenta de la pertinencia del presente estudio y su enfoque.

### 1.3 La docencia como elección profesional: Estado de la cuestión

Las políticas educativas de los diferentes países tienen como uno de los focos de atención la docencia, al entenderla como pieza clave para fortalecer la educación. Al respecto, el tema de la formación docente también se torna un campo importante por

investigar, tanto en Latinoamérica como en el resto del mundo. Dentro de este campo se han reportado variadas investigaciones relacionadas con la elección de la docencia como profesión. Se habla de factores, razones, determinantes y en un mayor número de investigaciones se refiere a motivaciones, todo con el fin de describir, explicar y comprender por qué las personas eligen ser maestros. En esta diversidad de investigaciones sobre el tema, se ha buscado priorizar la revisión de trabajos realizados en Latinoamérica, ya que este contexto, con sus políticas educativas y características particulares, difiere del de países anglosajones en el que la profesión docente tiene otros matices.

Con el fin de conocer y analizar las investigaciones reportadas, se han revisado las bases digitales Google Académico, Redalyc, Dialnet y Taylor y Francis. Principalmente se ha buscado seleccionar investigaciones de los últimos cinco años, sin embargo, para el caso de Latinoamérica, sí se han tomado trabajos más antiguos debido a que el número de investigaciones actuales en esta región es reducido, comparado con las desarrolladas en el campo anglosajón. Es importante reconocer que los contextos políticos, sociales y culturales en los que se han realizado las investigaciones relevadas difieren entre sí, por lo tanto, se refuerza la necesidad de investigar en el contexto ecuatoriano, un contexto que, aunque comparte características con otros países de la región, también tiene particularidades que lo configuran como un escenario diferente, que posibilita el debate acerca de la elección docente.

Para organizar el trabajo se realizó en primer lugar un relevamiento de información acerca de las investigaciones desarrolladas sobre el perfil de los estudiantes de formación docente. Los documentos revisados giran alrededor de la pregunta: ¿quiénes quieren ser docentes? El estudio de investigaciones sobre este tema pretende tener una visión panorámica previa de los sujetos aspirantes a la docencia. Esta decisión también se sustenta en la similitud con las preguntas planteadas y con el diseño de la presente investigación, en el que en una primera parte cuantitativa se desarrolla también este tema.

En una segunda parte, se relevan investigaciones que responden a la pregunta ¿por qué las personas eligen ser docentes? En el ámbito latinoamericano se han reportado investigaciones en Argentina y Chile, y en menor cantidad en Colombia y México. También se procedió a revisar la producción científica de otros países como España, Estados Unidos, Noruega, Irlanda, Ghana, Singapur y Malasia, que son algunos de los países en donde se han realizado investigaciones sobre este campo en los últimos cinco años. La variedad de lugares en los que se investiga este tema muestra a grandes rasgos el interés que existe por comprender la elección docente desde diversos contextos. Por otra parte, la elección del relevamiento de información producida

en otros continentes, también obedece a la presencia de una diversidad de abordajes metodológicos que permitirán ampliar la visión del problema en cuestión.

Siguiendo con la línea de investigaciones anglosajonas, se han reportado dos estados del arte acerca de las motivaciones para ser docente (Canett et al., 2017; Heinz, 2015). Se ha considerado conveniente revisarlos ya que condensan las investigaciones, en su mayoría anglosajonas, realizadas sobre el tema hasta el año 2018.

### 1.3.1 Entonces, ¿quiénes quieren ser docentes?

Se ha analizado dentro de Latinoamérica que el país con mayor producción científica en este campo es Argentina, en donde autoras como Davini y Alliaud (1994) desarrollaron un programa de investigaciones sobre formación docente. Los resultados preliminares en su informe de avance indican el ingreso a la docencia de una población de estudiantes con una preparación básica muy pobre, que proviene de sectores sociales medio-bajos, sin hábitos de lectura y, al igual que en investigaciones desarrolladas en otros países (Navarro, 2002; Sanchez, 2002) se confirma la mayoría de mujeres en la carrera docente. García et al. (2015) explican que esta supremacía se debe a que los roles de género se encuentran arraigados en la sociedad, en su caso, la mexicana, en el que se percibe que las mujeres son “naturalmente aptas para la docencia debido a que poseen cualidades femeninas relativas a la ternura, la fragilidad, la dulzura y la maternidad” (p.130). Tema que seguramente amerita ser discutido en el desarrollo de la investigación.

Garibotti y Ambroggio (2012) coinciden con los resultados expuestos en el párrafo anterior en una investigación realizada 18 años después en la Universidad de la Pampa, Argentina, con estudiantes de ciencias de la educación. Dentro de sus hallazgos encontraron que sus estudiantes son también provenientes de familias de escasos recursos y con experiencia laboral temprana. Otros resultados adicionales al perfil de los ingresantes a la docencia y a ciencias de la educación, es el hecho de una participación importante de estudiantes “no tradicionales”, categoría que denomina a aquellos estudiantes que cumplen con ciertas características como: ser de la primera generación de estudiantes universitarios de la familia, trabajar, tener una edad mayor a los otros o ser mujeres con cargas familiares (Garibotti y Ambroggio, 2012; González Monteagudo, 2010).

Otras características que se comparten en los grupos investigados es la participación en organizaciones políticas, sociales, culturales o religiosas que desarrollan actividades de servicio, e implican una experiencia previa con la docencia. Este aspecto no es una característica aislada, pues se encuentra que es recurrente en

otras investigaciones realizadas también en Argentina (Mercado et al., 2013), España (Gratacós, 2014), Chile (Dufraix et al., 2020) y Singapur (Low et al., 2017). Este aspecto es un aporte interesante en la medida que puede indicar que la formación docente no sólo incluye la biografía escolar, como se plantea desde la literatura, sino también otras instancias de formación que configuran experiencias docentes previas. Dada la importancia de este aspecto para la presente investigación, este tema será retomado dentro de los referentes teóricos desarrollados en el siguiente capítulo.

Siguiendo con el tema del perfil de los sujetos que seleccionan la docencia como profesión, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con su red de centros de investigación, presenta una visión más amplia acerca de las características sociodemográficas de los estudiantes de docencia (Navarro, 2002). Esta amplitud se debe a que indica datos de países que no han sido reportados en las revistas científicas revisadas. Tal es el caso de Perú, Guatemala y Venezuela. Para los tres países se presentan resultados recurrentes en otros contextos latinoamericanos, como es el hecho de la alta presencia de mujeres y de estudiantes provenientes de clase media o media baja. También se expone que los estudiantes de educación reportan durante sus estudios de secundaria un promedio de calificaciones menor al de estudiantes de otras carreras. Resultado similar se encuentra en la publicación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2015) *Pisa in focus*, en la que se encontró que en muchos países pertenecientes a esta organización, los alumnos que aspiran a ser profesores suelen tener resultados más bajos en matemáticas y lectura que otros alumnos que buscan trabajar en profesiones diferentes a la docencia.

Al igual que en la investigación realizada en Argentina por Garibotti y Ambroggio (2012) con estudiantes de ciencias de la educación, en Venezuela también se presentan estudiantes “no tradicionales”, es decir de mayor edad que los de otras carreras, casados, en unión libre y/o con hijos. Un hallazgo que hace la diferencia entre los países investigados por Navarro (2002) para el BID, es el caso de Guatemala, en el que los estudiantes de docencia tienen mayores niveles de ingreso que el comparado con estudiantes de otras carreras, además de que se perciben con un mayor estatus social y su promedio en la secundaria es mayor que el grupo de “no docentes”. Ante esta diferencia se sugiere la tesis general de que:

En un sistema educativo de menor desarrollo relativo, de universalización todavía reciente o no consolidada –y en el que la mayor parte de los maestros cuenta con la escuela normal como su mayor logro educativo-, no se observa claramente el fenómeno de baja de prestigio de la carrera que sí se advierte en otros casos investigados (p.24).

El aporte de esta investigación radica en exponer que las diferencias que existen entre los contextos, incluso dentro de Latinoamérica, inciden en las elecciones que realizan los sujetos, al referirse a su campo profesional.

Para finalizar, es importante poner en discusión el enfoque que pueda darse a los resultados sobre el perfil de los aspirantes a la docencia. Se advierte que en algunas investigaciones y también desde organismos internacionales como la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) (2013), estos resultados son tomados como uno de los argumentos para fortalecer las políticas educativas en una línea relacionada con los procesos de selección de los aspirantes a la docencia. Se expone la necesidad de conocer las razones de elección docente para “atraer a los mejores”, o motivar a “buenos candidatos” a la profesión (Ávalos et al., 2010; García-Poyato y Torres, 2018; Said-Hung et al., 2017; Vaillant, 2013), sin embargo implícitamente puede entenderse esta necesidad como una desvalorización de las personas que eligen la docencia en la actualidad. De hecho, se discute este tema al buscar superar el reduccionismo y la mirada de la docencia desde el déficit para acercarse a valorar el capital biográfico, político y social, de las personas que eligen ser docentes (Dufraix et al., 2020). En este sentido surgen investigaciones que, más allá de mirar únicamente el perfil de los sujetos que buscan ser docentes, se acercan a conocer y comprender las razones que les llevaron a esta elección. Se busca responder a la pregunta ¿por qué se elige la docencia?

### 1.3.2 ¿Por qué se elige la docencia?

El acercarse a la elección de la docencia desde otra arista, implica un desarrollo diferente en cuanto a la metodología y abordaje conceptual del tema. La diversidad de medios de relevamiento de la información y de enfoques teóricos dan cuenta de la complejidad del objeto de estudio. Este apartado se ha organizado en función del abordaje conceptual de las investigaciones revisadas, el grupo de estudio: estudiantes de formación docente o maestros en formación, junto con la metodología utilizada y, por último, los resultados obtenidos.

#### 1.3.2.1 Abordaje conceptual

Se ha encontrado que el estudio de la elección profesional docente ha tenido enfoques sociológicos y psicológicos. García-Poyato y Torres (2018) en su revisión acerca de los trabajos empíricos sobre el tema, afirman que el abordaje híbrido es aquél que ha brindado mayores oportunidades de comprensión del tema de estudio, sobre

todo al entender la multidimensionalidad que lo caracteriza. Esta aseveración resulta interesante para el presente trabajo de tesis en la medida que apoya la pertinencia del estudio de conceptos como el proyecto de vida, una categoría más individual y psicológica, junto con la de representación social, que implica una visión alejada de lo específicamente personal, para combinar lo psicológico con lo sociológico. Estas categorías teóricas serán profundizadas en el siguiente capítulo.

Siguiendo con la revisión de las investigaciones, se ha encontrado que desde un enfoque psicológico cognitivista se habla de categorías como motivación, motivos y actitudes para explicar por qué se elige la docencia. Con respecto a la motivación, Richardson et al. (2014) afirman que a partir de los años 90 surgen investigaciones que ponen su foco de estudio en este tema, construyendo tipologías de motivaciones que se usan hasta la actualidad. Dentro del campo motivacional se presentan abordajes basados en la teoría de la Expectativa-Valor de Wigfield y Eccles y también en la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan. Generalmente se propone la existencia de tres tipos de motivaciones: intrínsecas, extrínsecas y altruistas, tipología que se presenta en gran parte de la producción científica sobre este tema (Avendaño y González, 2012; Bakar et al., 2014; García, 2007; Merino-Pantoja et al., 2015; Moss, 2020; Said-Hung et al., 2017; Suryani, 2020; Watt et al., 2012). Las motivaciones intrínsecas tienen que ver con el gusto por enseñar y compartir con niños o jóvenes, las extrínsecas se relacionan con el salario, vacaciones y otras recompensas externas, y por último las motivaciones altruistas miran la docencia como la posibilidad de contribuir con la sociedad y ser parte del crecimiento y desarrollo de los jóvenes (Bakar et al., 2014).

Un aspecto importante que ha llevado a las investigaciones a centrarse en la identificación de los tipos de motivaciones, es la relación que se le concede con la actitud y compromiso de los aspirantes a la docencia. Desde la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, se resalta la importancia de las motivaciones en las personas, pues una alta motivación intrínseca estaría ligada a un mayor compromiso en los sujetos en cuanto a su desempeño, a más de autonomía y confianza en ellos mismos (Gagné y Deci, 2005). A partir de este enfoque, se entendería que conocer el predominio de motivaciones extrínsecas por la docencia, serviría de alerta a las instituciones de formación docente acerca de la posibilidad de un compromiso limitado frente a la tarea de ser maestro. Heinz (2015) en el estado de la cuestión que realiza sobre el tema, también se refiere a la importancia que la investigación le está dando a la motivación dentro del campo docente. Específicamente se refiere a los estudiantes de docencia, pues sus motivaciones ofrecen una visión de los factores que atraen a los individuos a la enseñanza, lo que a su vez puede influir en el desarrollo y compromiso de los estudios y posteriormente de su profesión. Este argumento sustenta las decisiones teóricas de



algunas investigaciones y el hecho de investigar sobre las motivaciones como categoría que explica la elección docente (Avendaño y González, 2012; Bakar et al., 2014; García-Garduño, 2007, 2010; Said-Hung *et al.*, 2017).

Dentro de este grupo de investigaciones también se encuentran aquellas que utilizan como instrumento de relevamiento de información al cuestionario *FIT-Choice Scale*, (Factores que inciden en la elección docente) y que por lo tanto asumen su modelo teórico ( Bakar et al., 2014; Eren, 2012; Gratacós, 2014; Moss, 2020; Said-Hung et al., 2017; Suryani, 2020; Watt et al., 2012).

Este enfoque es sumamente nombrado en la literatura sobre el tema debido a que sus autores, Watt y Richardson, lo construyen específicamente para la elección docente. Su finalidad es la posibilidad de tener un marco unificado con un instrumento validado que permita comparar los resultados entre diferentes contextos. De hecho, frente a esta intencionalidad, este enfoque y su correspondiente instrumento, ya ha sido traducido a diecisiete idiomas (Richardson et al., 2014). En este modelo se parte del reconocimiento de diferentes factores motivacionales que intervienen en la elección de la docencia como carrera. Los determinantes motivacionales que se identifican tienen que ver con cuatro elementos: autopercepción, valor de la tarea (intrínseco, extrínseco y altruista), expectativas y creencias de la profesión.

La visión de la elección docente desde el enfoque de *FIT-Choice Scale* resulta importante para entender el objeto de estudio. Su valor radica en que estudia el pensamiento del sujeto acerca de la profesión elegida. Si bien lo hace desde la percepción de la tarea y entendiéndolo como determinante de la motivación, existe un reconocimiento de que estas ideas previas se relacionan con la elección docente. Esta premisa resulta vital ya que se relaciona con el estudio de la representación social de la profesión docente, objetivo específico de esta investigación, pues también se reconoce y estudia las ideas del aspirante a la docencia sobre la profesión elegida. A pesar de esta coincidencia, es importante reconocer la diferencia con el enfoque del presente estudio, pues éste no se limita a la percepción o a las creencias acerca de la profesión como se propone en el marco teórico *FIT-Choice Scale*, sino que se dirige a un concepto que las incluye: la representación social de la docencia; categoría que, a más de abarcar las percepciones y creencias, integra lo personal y lo social.

Desde una perspectiva sociológica se encuentran aquellas investigaciones que reconocen al género, contexto, grupo social y familia, como factores que inciden en la elección docente. García-Poyato et al. (2018) en su estado del arte reconocen un grupo de estudios dentro de esta perspectiva. Los estudios mencionados, aunque toman en cuenta la tipología de las motivaciones nombrada en párrafos anteriores, también destacan el rol de factores externos, motivo por el cual se lo vincula con un enfoque

sociológico. Se considera que el trabajo de Mercado et al. (2011) podría incluirse también a este conjunto de investigaciones ya que se asume un enfoque relacional, dialéctico y socioantropológico que da importancia a las relaciones históricas y contextuales que entran las prácticas estudiantiles del primer año de formación docente, es por eso que, si bien se busca estudiar cómo construyen los ingresantes su entrada al profesorado, también se estudia con este fin, la elección docente y su sostenimiento. Otra investigación desde esta misma perspectiva es la desarrollada por Balyer y Özcan (2014) en el contexto turco, en la que se asume que no solo existen razones intrínsecas, extrínsecas y altruistas para elegir la docencia, sino que también se encuentran personas que realizan la elección docente por influencia de otros, como sus pares, profesores o familia. Los aportes de los enfoques de este tipo amplían la visión del objeto de estudio en la medida que permiten comprender el entramado que está detrás de una decisión que, vista superficialmente, podría entenderse individual, pero que adquiere otros matices y puede ubicarse dentro del proyecto de vida de una persona con todos los elementos que en éste inciden.

Desde esta mirada sociológica se considera relevante mirar un aspecto clave dentro de este tema: la biografía escolar. Es en este espacio en el que actúan y participan los otros, en este caso, los maestros y maestras, que pueden o no influir en la decisión de asumir la misma profesión. Entonces, acercarse a la elección de la docencia como profesión desde un enfoque de este tipo, implicaría investigar sobre biografía escolar. En este sentido, la biografía escolar se considera una categoría necesaria de estudio, cuya profundización se encontrará en el siguiente capítulo.

Finalmente, al referirse a investigaciones que asumen un enfoque híbrido, se continúa con la línea de García-Poyato et al. (2018) para identificar aquellas que usan el instrumento *FIT-Choice Scale* y a su vez dan cuenta de entramados sociales que se relacionan con la elección. Por ejemplo, se considera un abordaje híbrido el utilizado en la ponencia presentada por Yañez et al. (2017) en la que se exponen diferencias de género relacionadas con experiencias previas influyentes en la elección profesional, así como con la presencia de docentes en la familia. Con respecto a la presencia de docentes en la familia como factor que se relaciona con la elección, se encuentra que este tema también ha sido estudiado en otras producciones científicas de la región como las realizadas por Cross y Ndofirepi (2015); García-Garduño, (2010) y Mercado et al. (2013). Poner atención en la presencia de docentes en la familia obedece a un campo amplio de investigación en el que se afirma que las ocupaciones de los padres generan una tendencia en sus hijos hacia elegir ocupaciones similares (Aldrich y Kim, 2015).

Es importante también incluir dentro de este abordaje la investigación realizada por Low et al. (2017) que, si bien se basa en *FIT-Choice Scale*, busca ampliar este

marco tan referenciado en la producción científica del tema, desde una mirada cualitativa. Este aporte cualitativo del problema en mención se desarrolla mediante la teoría fundamentada y construye un marco teórico que da relevancia a factores desencadenantes (en inglés *triggers*) relacionados con factores conductores o internos (en inglés *drivers*). Los factores desencadenantes se definen como eventos, experiencias, personas o entornos que activan o dificultan el motivo interno de una persona para unirse a la profesión docente. Se incluyen en este punto los factores de socialización, las influencias sociales y las experiencias previas de enseñanza y aprendizaje. Los conductores se refieren a los factores que causan directamente que una persona entre en la enseñanza, como por ejemplo lo que demanda la tarea docente, la percepción de las propias habilidades en relación con la tarea, el valor social que se le da, entre otras. El marco teórico que provee esta investigación aporta a comprender la elección de la profesión a partir de la interacción de factores externos y personales, pues brinda un panorama de la multidimensionalidad del tema de estudio. También resulta relevante el reconocimiento de la relación de las experiencias previas de enseñanza y aprendizaje, con el objeto de estudio ya que, a partir de otras investigaciones en Latinoamérica (Garibotti y Ambroggio, 2012; Mercado *et al.*, 2011) se ha encontrado que las personas que eligen la docencia o estudios en el campo educativo, han tenido ya experiencias en este ámbito al dirigir grupos juveniles, religiosos, realizar tutorías, entre otras actividades. Este abordaje conceptual forma parte del marco teórico expuesto en el capítulo siguiente.

#### *1.3.2.2 Grupos de estudio y abordajes metodológicos*

Como se ha advertido en párrafos anteriores, la elección docente es un campo amplio que puede ser investigado desde distintas perspectivas. Para su estudio se advierte que predomina la investigación con estudiantes en formación<sup>21</sup> (Avendaño y González, 2012; Bakar *et al.*, 2014; García, 2007; Navarro, 2002; OCDE, 2015; Sánchez, 2015) frente a las que trabajan con maestros en ejercicio (Pidello *et al.*, 2013). Dentro de las investigaciones con estudiantes en formación se diferencian aquellas que trabajan con estudiantes de diferentes carreras de pedagogía (Avendaño y González, 2012; Merino-Pantoja *et al.*, 2015), estudiantes de formación docente en áreas específicas o en educación inicial (Arduiz, 2019; Dufraix *et al.*, 2020; Mujica-Johnson y Orellana-Suryani, 2020) y estudiantes de formación para docentes de escuela (García,

---

<sup>21</sup> Es necesario precisar que la formación docente a la que se refiere, puede darse según el contexto, en institutos o universidades.

2007; Gratacós, 2014; Mercado et al.,2013; Moss, 2020; Said-Hung et al.,2017; Sánchez, 2015).

También se ha reportado un estudio en el que se investiga con un grupo diverso, conformado por estudiantes de colegio, estudiantes de formación docente y maestros en ejercicio (UNESCO, 2019), esta producción resulta importante al encontrarse que es el único artículo relevado que presenta resultados del contexto peruano.

Con respecto al enfoque metodológico utilizado, Heinz (2015) afirma en su estado del arte sobre la motivación para la elección docente, que ha habido una predominancia de métodos cuantitativos hasta los años 90 y que los estudios más recientes muestran una distribución más balanceada entre metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas. Esta última parte de su aseveración podría discutirse en la medida en que no se incluyeron en su análisis investigaciones latinoamericanas, sin embargo, con las investigaciones revisadas para la presente tesis, que de hecho incluyen producción latinoamericana, se advierte esta misma tendencia. Se encuentran investigaciones de tipo cuantitativo en Colombia, Chile, México y Argentina (Avendaño y González, 2012; García Garduño, 2010; García, 2007; Merino-Pantoja et al., 2015; Said-Hung et al., 2017), investigaciones con enfoque mixto en una investigación argentina (Mercado et al., 2011) e investigaciones de tipo cualitativo en Chile, Perú y Argentina (Dufraix et al., 2020; Mujica-Johnson et al, 2019; Pidello et al, 2013; UNESCO, 2019).

Resulta relevante mencionar la investigación de Moss (2020) en cuanto a su metodología, ya que pretende conocer por qué se quiere ser docente a partir de las propias palabras de los aspirantes a maestros. Se usan dos sistemas de códigos: uno relacionado a las palabras de los entrevistados y otro generado a partir de la escala *FIT-Choice Scale*. Este aspecto no es común en investigaciones reportadas que usen este marco teórico, pero a más de eso, se resalta el valorar las propias palabras de los entrevistados en la medida que permite comprender de mejor manera el objeto de estudio. Siguiendo esta línea, se encuentra con recurrencia, sobre todo en Latinoamérica, el uso de la entrevista como medio para construir la información sobre la elección docente (Dufraix et al., 2020; Mercado *et al.*, 2011; Pidello et al., 2013). Este uso de la entrevista muestra un enfoque cualitativo que busca comprender la elección en un marco más amplio que supera la enumeración de razones por las que se elige la docencia. La potencialidad de la entrevista también permite construir con el otro los motivos o razones para ser maestro y rescatar las propias palabras del sujeto de investigación.

Al hablar de la entrevista resulta valioso el protocolo utilizado por Low et al. (2017). Estos autores, al adoptar un enfoque de historia de vida, cubrieron cuatro secciones que van desde las experiencias previas en educación y experiencias escolares, hasta el futuro imaginado con respecto a la docencia. En función de este protocolo se pregunta, entre otros aspectos, acerca del primer momento en el que se pensó que se quería ser docente y sobre las personas que han inspirado o influido para decidirse a ser maestro. La estructura de estas preguntas, así como ciertos lineamientos del protocolo sirvieron de apoyo para la construcción de las preguntas de la entrevista en la presente investigación, ya que, como se podrá ver en el capítulo III, también se asume un enfoque biográfico.

Dentro de las investigaciones de tipo cuantitativo, el uso del cuestionario *FIT-Choice Scale* es altamente reportado tanto en los estados del arte revisados como en las investigaciones de revistas científicas, sobre todo anglosajonas. A nivel de Latinoamérica solo se ha relevado una investigación colombiana que utiliza esta escala (Said-Hung et al., 2017) con un enfoque cuantitativo exclusivamente. Este cuestionario es un instrumento que, mediante una escala del 1 al 7, selecciona motivos y afirmaciones vinculadas con la elección de la docencia realizada y la percepción de la profesión. Hasta 2015 se ha reportado su uso en diez estudios internacionales en países tan diversos como Australia, Alemania, Malasia, Estados Unidos, China, Croacia, entre otros, pues se afirma que posiblemente puede ser el desarrollo más significativo en cuanto a la investigación de las motivaciones profesionales de los estudiantes de docencia (Heinz, 2015).

Resulta interesante la investigación realizada en la India utilizando este instrumento y validándolo para su contexto (Suryani, 2020). Para hacerlo se requirió cambiar el cuestionario y añadir otros aspectos motivacionales relacionados con el entorno cultural de este país, por ejemplo, las condiciones de la profesión y la influencia religiosa. Desde el ámbito religioso hindú se entiende que ser maestro es una profesión noble, por lo tanto se considera que esta concepción es un aspecto clave que podría convertirse en un motivo para ser docente. También se incluyó un factor de percepción que comprende la disuasión de los medios como fuentes de información acerca de las modestas condiciones de vida y de trabajo de los profesores. Estos cambios en la escala del *FIT-Choice Scale* muestran el papel fundamental del contexto en la vida y elecciones de los sujetos. La implicación principal de este trabajo se vincula con la importancia de estudiar la elección de la docencia atendiendo al escenario concreto en el que se desarrolla. Así, se fortalece la necesidad de referirse al ingreso a la carrera de educación, al sentido de la profesión docente en el Ecuador e incluso a la docencia dentro del contexto histórico, como se lo hizo previamente, pues sirven de base para

comprender las representaciones de la docencia en la actualidad y, en consecuencia, las decisiones que van por ese camino.

### *1.3.2.3 Factores que inciden en la elección de la carrera docente*

Uno de los principales factores que se han encontrado que inciden en la elección de la carrera docente es la motivación del individuo. En la mayoría de las investigaciones se parte de entender la presencia de motivaciones intrínsecas, extrínsecas y altruistas, como se mencionó en párrafos anteriores. Los resultados con respecto a la supremacía de unas sobre otras dependen del contexto de investigación. En la investigación realizada por García (2007) en México, casi la mitad de los estudiantes ingresaron a la docencia por motivos extrínsecos, mientras que en Chile, Avendaño y González (2012) indican que el 60% de los estudiantes ingresaron a la docencia por motivaciones intrínsecas<sup>22</sup>. En países alejados de nuestro contexto como Malaysia (Bakar et al., 2014), la motivación altruista es la más dominante.

Estos resultados nos muestran a grandes rasgos como dentro de Latinoamérica y fuera de ella, los factores que inciden en la elección de la carrera pueden variar, justificando de esta manera la necesidad de su estudio y también de la atención en las políticas educativas de cada contexto que pueden o no hacer la diferencia. A pesar de estas diferencias entre estas tres investigaciones reportadas, se puede afirmar que generalmente las motivaciones para ser docentes se mueven entre las motivaciones altruistas e intrínsecas (Heinz, 2015; Merino-Pantoja *et al.*, 2015; Moss, 2020; Said-Hung *et al.*, 2017). Parece ser que el gusto por la enseñanza, el trabajo con los niños y la posibilidad de ayudar a los demás, y por ende aportar a la sociedad, son las motivaciones más recurrentes al buscar explicar por qué se elige la docencia. Se puede advertir que el tener únicamente estos resultados no permite entender el tema de estudio en toda su complejidad, pues no se acompaña de las ideas de los aspirantes acerca de la profesión, ni de otras variables externas que pueden incidir también en las decisiones.

Existen otras investigaciones que se refieren a la presencia de docentes en la familia, a experiencias previas en el campo educativo e incluso al género, para visualizar la elección de la docencia desde otra dimensión. De esta manera los trayectos de formación y las personas que forman parte de este trayecto adquieren un sentido.

---

<sup>22</sup> En esta investigación se incluye a las motivaciones altruistas dentro de las intrínsecas.

#### 1.3.2.4 Más allá de las motivaciones

Pidello et al. (2013) realizaron una investigación a maestros en ejercicio sobre las razones de su elección. Los resultados varían con respecto a otras investigaciones realizadas a estudiantes de formación docente. En los motivos de elección se manifiesta con mayor fuerza una motivación diferente a las mencionadas, denominada de afiliación, que implica compartir con los demás y lograr un sentido de pertenencia a un espacio. Las conclusiones de esta investigación permiten a las investigadoras afirmar un aspecto que es relevante para este estudio, pues se dice que “en los motivos de elección se manifiestan construcciones de sentido donde los trayectos de formación, la biografía escolar y los procesos singulares de socialización primaria se entrecruzan y resignifican en el quehacer docente” (p. 126), dando cuenta de esta manera la pertinencia de referirse al entorno y sobre todo a la biografía escolar en el estudio de la elección docente. Sánchez (2015) se acerca también a esta visión al encontrar en su investigación los aspectos de la historia de vida que identifican los estudiantes de formación docente para justificar su elección profesional docente, esto es, experiencias educativas: “no querer cometer los mismos errores que hicieron con ellos” (p. 369), presencia de esa decisión desde tiempo atrás con el juego simbólico infantil, amor a los niños, entre otros.

Con respecto a la presencia de docentes en la familia, Mercado et al. (2011) encuentran que más de la mitad de los ingresantes a la docencia en primaria entrevistados en su investigación, tenían familiares vinculados a la docencia. Estos familiares fueron fuentes de consulta en el momento de la elección de carrera para recibir, en algunos casos, opiniones favorables y en otros no. Las entrevistas con los ingresantes les permitieron a las autoras afirmar que las elecciones del magisterio están sostenidas en las historias familiares de los estudiantes. García Garduño (2010) también se refiere al papel que juega la presencia de parientes docentes y se caracteriza a este tema como una variable predictora, es decir, considera como resultado que los alumnos que no tienen maestros en su familia son los que más se inclinan a estudiar otra carrera, mientras que aquellos que tienen parientes dedicados a la docencia tienden a permanecer en este camino. Concluye que esta presencia de docentes en la familia puede generar una influencia positiva en la actitud frente a esta profesión. Otros autores como Gubler et al. (2017) siguiendo esta línea se refieren a herencia ocupacional y patrones de carrera docente para explicar las elecciones realizadas.

En este grupo de investigaciones también se puede ubicar la realizada por Low et al. (2017), mencionada en un párrafo anterior, en la que se considera como uno de los factores que inciden en la elección de la docencia a las experiencias previas. Es así que estos autores identifican la existencia de factores desencadenantes que estimulan

el interés en la docencia. Estos factores tienen que ver con experiencias previas relativas a la enseñanza, influencias sociales en las que se incluyen los maestros de escuela y otros factores, entre los cuales se encuentran también experiencias de juego en la infancia. Los resultados de la investigación muestran que el factor más valorado, dentro de este grupo, tiene que ver con las experiencias previas en educación. Este resultado se explica debido a que estas experiencias aportaron a los estudiantes para descubrir sus potencialidades en la docencia, así también se configuraron en un espacio para advertir su gusto por ser maestro. Otro factor que se identifica como altamente reconocido es el valor intrínseco de la tarea (factor interno o conductor), así como el valor social. Estos dos tipos de factores -desencadenantes e internos- se relacionan, es decir, en la búsqueda de comprender la elección de la docencia, no podría entenderse los por separado.

Estos resultados muestran cómo el tema de estudio no puede limitarse a una tipología de motivaciones, ni tampoco puede cerrarse hacia la exclusividad de la influencia externa. Los sujetos no están determinados por sus ideas, ni tampoco por su ambiente e historia de vida. La elección docente es una construcción, en la que aspectos como experiencias previas en el campo educativo, biografía escolar y los maestros que son parte de ella, así como lo que se piensa acerca de la docencia con respecto a uno mismo, sus sentimientos y gustos, se combinan de diferentes maneras para explicar la decisión de ser docente.

En síntesis, con respecto a la primera parte de este apartado, frente a la pregunta de quién quiere ser docente en la actualidad, se ha encontrado en las investigaciones latinoamericanas relevadas que la mayoría de aspirantes a docentes son sujetos con bajos recursos económicos, que requieren trabajar y presentan un rendimiento académico no acorde a las expectativas universitarias. Este escenario ha llevado en algunos casos, sobre todo desde organismos internacionales, a visualizar al docente desde el déficit y, por lo tanto, como una variable de ajuste. Así, se ha podido advertir que algunas investigaciones acerca de las motivaciones para ser docente, sustentan la pertinencia de su trabajo en la necesidad de atraer a los mejores para ser maestros. Producciones como las realizadas por Cabezas y Claro (2011), Navarro (2002), OCDE (2009, 2015), Said-Hung et al. (2017) y UNESCO (2019), dan cuenta de lo mencionado. Al seguir esta idea, se corre el riesgo de pensar que las personas que son docentes en la actualidad no son las adecuadas; aspecto que requiere ser evidenciado y debatido, por lo tanto forma parte de la problematización del objeto de estudio de esta investigación, presentada en el siguiente apartado. En este sentido, se ha podido advertir que un abordaje de los aspirantes a maestros como sujetos con posibilidades de aprender y de construir representaciones, no ha sido común entre las investigaciones



revisadas. Así pues, el presente trabajo pretende dar relevancia a esta mirada dentro del campo de la elección docente, así como también separarse de visiones de organismos internacionales que argumentan la necesidad de seleccionar a los más *talentosos* para ejercer la docencia.

En cuanto a las razones que explican que los sujetos escojan la docencia como profesión existen varias respuestas. Se puede elegir la docencia por el gusto que se tiene por estar con los niños, para transformar la sociedad y mejorarla, e incluso, aunque con mucho menor peso, por las recompensas externas que se obtienen: facilidad de encontrar trabajo, trabajo de medio tiempo, cantidad de vacaciones, entre otros factores. Todas estas razones pueden ser más exploradas y comprendidas entendiendo que no dependen sólo del sujeto, sino también de su contexto. Las investigaciones revisadas muestran que ámbitos en que la religión tiene importancia, en los que las condiciones laborales docentes son mejores o en los que se valora a la docencia positivamente, muestran razones diferentes para explicar el problema de estudio. Así, en este orden de ideas, comprender la elección no puede limitarse a una enumeración de motivos organizados jerárquicamente. Lo planteado en el estado de la cuestión muestra la complejidad del objeto de estudio, en el que se insertan también factores sociales como la familia, pares y maestros que requieren ser evidenciados.

Con respecto a la presencia de docentes en la familia, se lo ha identificado como un factor que genera un entorno diferente, pues permite a los sujetos tener una idea ya de la profesión. Si bien este tema se ha estudiado, resulta escasa la relación entre esa representación que se construye a lo largo de la vida por distintas fuentes y la elección de ser maestro. Al investigar la representación social de la docencia en el presente trabajo, se pretende acercarse a esta parte aún no explorada, partiendo de entender que las personas que eligen la docencia la representan de alguna manera, por eso la han elegido.

En cuanto al acercamiento metodológico se encuentran investigaciones con enfoque cuantitativo y cualitativo. Dentro del enfoque cualitativo sólo se encontró una investigación que trabaja con historias de vida en España (Sánchez, 2015) y otra con relato autobiográfico en Argentina (Garibotti y Ambroggio, 2012) pero con estudiantes de ciencias de la educación. Con respecto a investigaciones fuera del contexto latinoamericano, se ha encontrado que pocas asumen abordajes metodológicos cualitativos (Low et al., 2017; Sánchez, 2015). Más bien existe un predominio de cuestionarios para realizar encuestas y sobre todo del uso del *FIT-Choice Scale* en diversos países, instrumento que solamente se ha reportado su uso en una investigación latinoamericana (Said-Hung et al., 2017).

Para finalizar este apartado, se observa que no se han encontrado investigaciones que relacionen la elección docente con el proyecto de vida. La mirada de la elección de la docencia dentro del curso de la vida ha sido estudiada desde un enfoque de historia de vida (Sánchez, 2015) o bien se ha enfocado en encontrar factores que han incidido en la elección profesional e investigar el futuro imaginado como maestro (Low *et al.*, 2017). Sin embargo, a pesar de mirar la elección docente desde el pasado en un caso, y la docencia en el futuro en el otro, no se puede vincular con lo que implica el proyecto de vida, ya que este se refiere a “lo que el individuo quiere ser”, integrando su pasado y su presente con miras al futuro, en donde de hecho se incluye su elección vocacional. Por otra parte, se estudia el pensamiento del aspirante a la docencia con respecto a la profesión elegida en función de sus percepciones (Gratacós, 2014; Richardson y Watt, 2016; Said-Hung et al., 2017; Watt et al., 2012; Watt y Richardson, 2008) pero no se la entiende desde un concepto más amplio que permita combinar lo psicológico y lo social, posibilidad que sí permite el estudio de las representaciones sociales planteado en la presente investigación.

Otro aspecto clave que resulta vital mencionar, es la contribución de este trabajo al área de vacancia temática en el contexto ecuatoriano. Como se ha podido advertir, no se han reportado investigaciones en el Ecuador referentes a la elección docente. En este sentido, la presente investigación pretende aportar conocimientos para comprender la elección de ser maestros de los estudiantes universitarios en este contexto.

#### 1.4 El problema: ¿por qué elijo ser docente?

La docencia como objeto de investigación ha tomado fuerza en Latinoamérica entre los años 80 y 90, específicamente se identifica el inicio de los años 90 como la época en que la formación docente acaparó la atención (Alliaud y Feeney, 2014). En este sentido, no es casualidad que todavía en la actualidad las políticas educativas y la escuela miren al docente como un requisito indispensable para mejorar la educación. Para autores como Tedesco y Tenti Fanfani (2006) referirse a los docentes es reconocer el cambio de su rol tradicional a uno más complejo en el que necesita enfrentarse a nuevos alumnos, a otras exigencias desde la familia e incluso a la evolución de las tecnologías, por nombrar solo algunos de los factores que están modificando su rol y que, por lo tanto, hacen que se lo requiera mirar continuamente.

Bajo esta tónica y frente a los nuevos retos del docente, resulta común leer en cierta literatura afirmaciones relacionadas a que “no todos pueden ser profesores”, o que “es esencial contar con profesores calificados y dedicados a su profesión” (Balyer y Özcan, 2014, p. 104). Es así que las dificultades que se mencionan alrededor de la

docencia, no son exclusivamente referentes al alto número de maestros que se necesita para una educación formal que se expande, sino también se refieren al tipo de docentes que requiere la actualidad. En esta línea, la UNESCO, al hablar sobre el ingreso a las carreras de educación, se refiere a que es necesario “atraer candidatos altamente calificados y capaces de enseñar en escuelas de necesidades críticas y en áreas básicas como ciencia o matemática” (como se cita en Vaillant, 2013, p. 189). Pérez y Pérez (2015), por su parte, se acercan a esta misma visión y citan a algunos autores (Sahlberg, 2011; Jakku-Sihvonen y Niemi, 2011) para afirmar que:

La selección de candidatos para acceder a los estudios de formación de docentes es un procedimiento indispensable para garantizar el éxito del estudiante en sus años de formación y conveniente para seleccionar a los más comprometidos no solo académicamente, sino también éticamente (p.120).

Este “atraer a los mejores” y “seleccionar los candidatos” para la docencia es un discurso que se repite desde la UNESCO, hasta las políticas gubernamentales de algunos países de América Latina y el mundo. La UNESCO, en su informe sobre políticas docentes, señala dentro de sus pautas esenciales para el fortalecimiento de la preparación inicial docente “la promoción e ingreso a los estudios pedagógicos de los estudiantes con excelentes antecedentes académicos, como los graduados de la educación secundaria que estén entre el 10% más alto de promedio de calificaciones” (Treviño et al., 2016, p. 105). Por otra parte, en algunos países de Europa, se habla de la necesidad de mejorar el atractivo de la profesión docente para motivar a candidatos de alta calidad. Para este caso, la percepción de alta calidad difiere de lo planteado por la UNESCO, ya que se refiere no sólo a estudiantes de buen rendimiento en sus estudios, sino también a estudiantes con otro tipo de competencias, no necesariamente las vinculadas al conocimiento académico (Carlo et al., 2013).

Sin embargo, el mejorar la formación docente no podría pensarse desde la selección de sujetos “aptos” para la profesión. El discurso acerca de los mejores y de procesos de selección para ser maestros parecería indicar que las personas que están eligiendo la docencia no son las adecuadas. Terigi (2013) enriquece esta lectura y considera que detrás de estas soluciones provenientes de los organismos internacionales se entendería que “es un problema que sean los jóvenes pobres quienes llegan a la formación docente, pues no tendrían el requerido capital cultural y en consecuencia no podrían enseñar adecuadamente” (p. 42). Se coincide con esta apreciación y con las ideas de la autora quien encuentra que, efectivamente, existen algunas contradicciones frente a la selección de *talentosos* como medio para el mejoramiento docente. Por una parte, se reclama mejor formación a las personas que quieran ser maestros en un contexto en que el propio sistema escolar reconoció su

acreditación, por lo tanto se desatiende de sus resultados educativos. Otra contradicción en esta demanda de los mejores, es que iría en contrasentido de un proceso de educación democratizador, así la formación superior cerraría el camino a los avances en esta línea. Para finalizar, otro argumento que deslegitimaría el discurso mencionado, tiene que ver con la ambigüedad respecto a la idea de “talento”, y es que, sea cual fuera su significado, se lo estaría entendiendo como un bien escaso que no permitiría resolver los problemas de una profesión masiva como la docencia. Con este escenario, Birgin (2000) reflexiona acerca de las consecuencias de estos discursos en la configuración de estereotipos alrededor de los propios ingresantes a la carrera docente, y es que, haría falta pensar cuál es el efecto de concebir a las personas que desean ser maestros en la actualidad, como sujetos deficitarios.

En el mismo orden de ideas, se considera que no se trata de interesarse prescriptivamente por el futuro y pensar en el qué hacer para que las personas más calificadas -si acaso pudiera saberse esto- elijan la docencia. Es necesario mirar el presente y saber quiénes son esas personas que buscan ser docentes en la actualidad. Así, fortalecer los programas de formación docente implicaría reconocer al estudiante que ingresa como un sujeto con una historia, con expectativas y con un pensamiento acerca de la profesión elegida, punto de partida de su formación inicial. De hecho, desde la literatura sobre formación docente esta idea es recurrente, al afirmar que “los docentes son portadores de supuestos que merecen ser considerados en el ámbito de la formación inicial y en servicio” (Davini, 1995, p. 35). En este contexto surge la presente investigación y se ubica dentro del área de formación docente, específicamente se refiere a las representaciones que otorgan los futuros docentes a la profesión elegida y a los factores que hicieron que esta decisión sea parte de su proyecto de vida.

#### 1.4.1 El ingreso a la formación docente en Latinoamérica

Es un lugar común entre las investigaciones educativas que se considere la formación docente como un puntal clave para el mejoramiento de la educación. Latinoamérica no es una excepción. En este sentido, se advierte que la atención en la docencia, desde diferentes tradiciones, ha llevado a generar cambios relacionados con el incremento de años de estudio en la formación, así como en sus exigencias, sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, todavía se afirma que “estamos lejos de tener el profesorado que deseamos” (Vezub, 2007, p. 1). De todas formas, es necesario comprender que no cumplir con lo esperado será una constante en un medio de complejidad e incertidumbre, de cambios y evoluciones que por ende requieren repensar la docencia, detenerse, tal como afirma Duhalde (2008), y seguir caminando. Es por

esto que es necesario continuar analizando la docencia desde sus diferentes aristas, una de ellas es el ingreso a su formación. Este tema ha sido tratado desde diversas políticas educativas de algunos países de Latinoamérica, con matices diferentes. Una regularidad que puede encontrarse en algunos países de la región es el hecho de pensar en acciones, como se discutió en párrafos anteriores, que vuelvan atractivos a las carreras de docencia.

Por ejemplo, en Chile se otorga la Beca Vocación de Profesor-Pedagogías (desde 2011), con el objetivo de atraer a jóvenes con mayores habilidades a la profesión docente. Se financia la matrícula y el total del arancel anual de la carrera a las personas que ingresen con un puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de mínimo 600 puntos sobre 1000. También existen incentivos económicos para los estudiantes que superen el puntaje de 700 en la prueba<sup>23</sup> (Ministerio de Educación, s.f).

Otro país latinoamericano que se identifica bajo esta misma tónica es Perú, con la designación de la Beca Vocación de Maestro, dirigida a jóvenes peruanos egresados de la educación secundaria, de escuelas públicas o privadas a nivel nacional y enfocada a “promover que más jóvenes talentosos estudien la carrera profesional de Educación en las mejores Universidades e institutos pedagógicos del país”. Los postulantes deberán acreditar un alto rendimiento académico, además de otros requisitos, según lo establecido en las bases de la Beca (Ministerio de Educación, s.f). Esta beca se enmarca en la estrategia de revalorización de la docencia impulsada por el Ministerio de Educación peruano.

Seleccionar a los candidatos adecuados para la docencia también es importante en países como México y Colombia. En estos países se tiene como requisito para ingresar a la formación docente inicial un examen de conocimientos básicos. Estos sistemas de ingreso reciben algunas críticas, por ejemplo, la dificultad de conocer aspectos actitudinales relevantes para la profesión docente. También se cuestionan los incentivos, ya que se atrae a los supuestamente mejores postulantes pero que no necesariamente pueden tener un compromiso con la docencia y, a la vez, se puede excluir a aquellos que sí tengan un potencial educativo y genuino interés, pero presenten dificultades en su rendimiento académico (OREALC y UNESCO, 2013).

Con respecto al Ecuador, las políticas para el ingreso a la docencia han cambiado y han tenido que ver con el gobierno a cargo. En el gobierno de Rafael Correa (2007-2017) se asemejaban a las señaladas para Chile y Perú, en cuanto a plantear incentivos para que la docencia se convierta en la mejor opción profesional. A partir de

---

<sup>23</sup> El tema de los incentivos económicos ya no se encuentra en la página del Ministerio de Educación de Chile.

2018 las políticas asumidas difieren de las anteriores en cuanto a las exigencias para el ingreso y el otorgamiento de becas.

#### 1.4.2 El contexto ecuatoriano

El ingreso a la educación superior, desde la visión del gobierno ecuatoriano del periodo 2007-2017, fue descrito como un proceso desorganizado y caracterizado por la desigualdad de oportunidades hacia los grupos menos favorecidos. Hasta antes de la Constitución del 2008, la obligatoriedad de la gratuidad de la educación pública era inexistente y, por lo tanto, el ingreso a la Universidad dependía exclusivamente de la capacidad económica de las personas. A partir del avance mencionado y de la perspectiva de inequidad en el ingreso a las carreras, el gobierno ecuatoriano de ese entonces, por medio de la Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), con un discurso en el que se pretende regular el ingreso a las instituciones públicas de educación superior, crea un Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA). Este sistema se plantea como objetivo “reducir las heterogeneidades y mejorar el perfil cognitivo, social y subjetivo de los aspirantes que los habilite al ingreso a las instituciones de educación superior, sin discriminación alguna a ningún grupo poblacional” (Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología 2015, p. 28).

En este sentido, se implementa en 2012 el SNNA, bajo los principios de “igualdad de oportunidades, meritocracia y transparencia”. Sin embargo, este sistema tuvo varias críticas referidas a un sistema de tamizaje que, mediante una prueba estandarizada, acrecienta la brecha entre los estudiantes, sobre todo con los estudiantes menos aventajados que por lo general provienen de los sectores más pobres (Luna Tamayo, 2017). Con este sistema se establece un proceso de admisión para el ingreso a las instituciones de educación superior públicas mediante el ENES entendido como “una prueba de aptitud académica que posibilita obtener información sobre las habilidades, destrezas y capacidades que poseen los estudiantes y que son necesarias para el éxito del postulante dentro del sistema educativo”<sup>24</sup>. En el año 2016 se unifica este examen junto con el examen denominado “Ser Bachiller”<sup>25</sup>, que era aquel que tenía una

---

<sup>24</sup> Recuperado de:

[http://www.senna.gob.ec/wpcontent/themes/institucion/comunicamos\\_noticias79.php](http://www.senna.gob.ec/wpcontent/themes/institucion/comunicamos_noticias79.php). (página no vigente en la actualidad).

<sup>25</sup> Antes del año 2016, los estudiantes rendían dos exámenes: el ENES que los habilitaba para el ingreso a la Universidad y el examen “Ser bachiller” que evaluaba la articulación entre sistema de educación media y superior. A partir del año 2016 en la región Costa y 2017 en la región Sierra, los estudiantes rinden un solo examen, el “Ser Bachiller” que cumple los dos objetivos antes señalados: postular a la educación superior y evaluar las competencias necesarias para empatar el perfil de salida de la educación media con el ingreso a la Universidad.

ponderación que aportaba a la nota de graduación de los estudiantes. En este contexto, el examen unificado toma el nombre de examen “Ser Bachiller” y, a más de ser habilitante para la graduación al determinar el 30% de la nota final del bachillerato, contribuye al proceso de admisión en la educación superior. La asignación de cupos a las Universidades una vez realizado el examen tiene que ver con los siguientes criterios:

1. El puntaje obtenido en el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES). Los puntajes para acceder a una carrera dependen de la competitividad del grupo que la demanda. Mientras más solicitada es una carrera, existe más competencia y por lo tanto es más alto el puntaje que se necesita. Si no se obtiene un cupo o se rechaza el asignado, existe una segunda postulación que implica seleccionar nuevamente hasta tres opciones de carrera de aquellos cupos no demandados, rechazados y no declarados.
2. El número de cupos disponibles en cada Universidad.
3. Las opciones de carrera elegidas libremente. Los bachilleres seleccionan de 1 a 5 opciones de carrera en orden de prioridad.

Si bien estas condiciones generales para la asignación de cupos se han mantenido, el ingreso a las carreras de docencia ha tenido algunos giros. En el mismo año de implementación del SNNA, debido a una política pública de excelencia dispuesta por el gobierno ecuatoriano, se estableció como puntaje mínimo el de 800 puntos sobre 1000 en el examen Nacional para la Educación Superior, para postular a las carreras de medicina y educación, al considerarlas carreras de interés público. En este mismo sentido, y con un discurso en el que se pretendía motivar al mejor talento humano para la vinculación a la educación, se emite la declaratoria que oficializa las líneas de becas para las carreras de interés público, específicamente las que se clasifican en la subárea de formación docente en Universidades públicas y particulares. La beca está constituida por un financiamiento parcial de los estudios a realizarse y define como monto máximo referencial al valor del Salario Básico Unificado (SBU) vigente al año de estudios (Instituto de Fomento al Talento Humano, 2013). Es decir, un estudiante becado recibía 394 dólares mensuales hasta finalizar su carrera, aspecto que se mantenía durante el contexto de la investigación, pero que en la actualidad se ha eliminado. Otro aspecto que también ha cambiado con respecto a lo que se desarrollaba durante el trabajo investigativo fue el requisito de 800 puntos en el ENES el cual fue eliminado en 2017. Si bien desde esa fecha no se han emitido políticas dirigidas específicamente hacia el ingreso a las carreras de educación como se lo hizo antes, el ingreso a la educación

superior pública en el Ecuador sigue teniendo transformaciones<sup>26</sup> en las que lo que se ha mantenido hasta ahora ha sido el examen de ingreso.

En este contexto cambiante, y con varias opciones de carreras por escoger, existe un número de bachilleres que eligen la docencia. En la Universidad Nacional de Educación (UNAE) se cuenta con 800 estudiantes aproximadamente y en la Universidad de Cuenca un número cercano a 600 estudiantes<sup>27</sup>, por nombrar únicamente a las Universidades públicas de la Zona 6. También existen otras Universidades privadas, como la Universidad Politécnica Salesiana, Universidad del Azuay y Universidad Católica, que también ofertan carreras docentes, específicamente para la docencia en Educación Básica. Se puede decir entonces que existen, aproximadamente en la actualidad, 1400 estudiantes en Universidades públicas que buscan ser docentes en diferentes campos, solamente en la Zona 6, a más de aquellos que ingresan en las Universidades privadas.

A pesar del aparente interés de las personas por ser maestras, evidenciado en el uso completo de los cupos ofertados para las carreras de educación, no se han reportado investigaciones que aporten a la comprensión de la docencia como elección profesional. Es decir, se sabe que desde el Estado se han generado políticas de ingreso a las carreras de educación, como ya se mencionó, que se incrementan las posibilidades de formación docente con la creación de la UNAE, pero no se conoce lo que piensan los futuros docentes acerca de la profesión elegida, ni mucho menos los factores que influyen en su elección.

El único reporte sobre este tema es mínimo. Se trata de un trabajo investigativo<sup>28</sup> que forma parte del estado del arte de la formación docente en el Ecuador, publicado por el Contrato Social por la Educación (Fabara-Garzón, 2013). Se presentan datos numéricos que muestran que una de las razones más fuertes para haber escogido el magisterio es el gusto por la docencia o por el trabajo con niños. Otro grupo minoritario de estudiantes de formación docente afirmó que se elige la docencia como profesión debido a la duración corta de la carrera, por descarte o por poseer un título profesional, entre otras razones. Dentro de este apartado se afirma que para ser docente “sobre todas las cosas hay que tener vocación” (p. 83), sin presentar mayor información

---

<sup>26</sup> Por ejemplo, para septiembre del 2023 en la región Sierra, las Universidades serán las encargadas del examen de ingreso a la educación superior, hasta la fecha lo venía haciendo el gobierno mediante la Senescyt.

<sup>27</sup> Tendencia que se mantiene desde el año 2016.

<sup>28</sup> Este trabajo utilizó una encuesta realizada a los estudiantes del último año del Instituto Superior Pedagógico Manuela Cañizares de Quito. Este instituto fue fundado en 1901 y finalizado en 2014 debido a no superar las evaluaciones planteadas por el Consejo Nacional de Educación Superior, reemplazado en la actualidad por el Consejo de Educación Superior (CES).



empírica que respalde esta sentencia, ni mucho menos un análisis teórico que permita comprender la elección profesional docente en el contexto ecuatoriano.

En este sentido, se considera que investigar sobre este aspecto es básico para evaluar las políticas públicas y encaminar de mejor manera la formación docente universitaria. Es importante reconocer al futuro docente como un sujeto de la educación que se ha venido formando en la docencia desde su etapa escolar y que, por lo tanto, ha construido una representación sobre la profesión, de tal manera que la incluye o no, dentro de su proyecto de vida. Además, en esta coyuntura política en la que la educación y la docencia han tenido otra mirada que varía desde pensar que los maestros debían aplicar técnicamente un currículo prescrito en la reforma de los años 90, hasta la atención en la docencia y su formación como una “variable de ajuste”, resulta pertinente el debate y la investigación. En consecuencia, es vital comprender, no únicamente el “deber ser” del futuro docente, sino también el “ahora”, el punto de partida que explica la elección de la docencia como parte del proyecto de vida de los futuros profesores. Resulta importante acotar, trasladando las ideas de Torres (2004) a la formación docente, que el aprendizaje sólo puede partir de las motivaciones y saberes de quienes aprenden, que implica no únicamente hacer una lista de lo que falta por ser, saber o tener, sino también de las fortalezas: lo que se sabe, lo que se es y lo que se tiene. Aquí arranca la posibilidad de aprendizaje.

A partir de lo mencionado, se ha planteado como pregunta general para la presente investigación: ¿Por qué la docencia es parte del proyecto de vida de los estudiantes de las carreras de Educación Básica de las Universidades públicas ecuatorianas de la Zona 6?

Para responder esta pregunta se han diseñado las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cuáles son las características sociodemográficas de los estudiantes universitarios que eligen la docencia?
2. ¿Qué factores inciden en la elección de la docencia como parte del proyecto de vida de los estudiantes universitarios?
3. ¿Cuáles son las representaciones de los estudiantes universitarios de las carreras de Educación Básica acerca de la profesión docente?

En suma, esta investigación busca comprender la elección de la docencia en Educación Básica de los estudiantes de las Universidades públicas ecuatorianas de la Zona 6. Detrás del sentido de este objetivo se puede entender que no se trata de jerarquizar o enumerar las razones para elegir la carrera docente y aprovecharla para hacerla más atractiva. Lo que se desarrolla en los siguientes capítulos busca dar cuenta del valor del sujeto de la investigación, de su historia e ideas, así como de su entorno y

experiencias que interactúan y lo llevan a construir su proyecto de vida, en el que la docencia tiene un espacio.

## Capítulo II

### La elección de la profesión docente como parte del proyecto de vida: referentes teóricos

La presente investigación parte de entender la importancia de la valoración del sujeto de la formación docente y toma como marco de referencia las representaciones que configuran la docencia, así como otros posibles factores que hacen que los aspirantes a docentes hayan elegido esta profesión para incluirla dentro de su proyecto de vida. Con este sustento se articulan conceptos importantes de la psicología y de la sociología como son las representaciones sociales de Moscovici (1979) trabajadas después por Abric (2001), Castorina (2017) y Jodelet (1985) y el proyecto de vida de Guichard (1995). Es necesario puntualizar que, al ser una investigación que no parte de categorías prefijadas, no pretende limitarse a un marco teórico que busque ser comprobado o ajustado a la realidad. De hecho, partir de un marco conceptual-referencial flexible, ha permitido reconocer en la recolección de los datos la necesidad de conceptos y proposiciones nuevas a las ya establecidas (Sautú, 2009).

Al comprender que las representaciones sociales funcionan como orientadoras y conductoras de comportamientos y que se entienden como construcciones sociocognitivas (Abric, 2001), resulta pertinente vincular este concepto a rasgos históricos de la profesión docente y su formación, que se decantan en tradiciones (Davini, 1995), principios históricos de la profesión (Tedesco y Tenti Fanfani, 2006) o en transiciones y tensiones entre vocación, trabajo, profesión u oficio (Vezub, 2005). Los presentes referentes teóricos dialogan entre estas visiones de la docencia y las retomadas del capítulo precedente, en la medida que permitan entender las representaciones actuales de la profesión planteadas por los aspirantes a docentes, cuestiones sobre las que ahondaremos en los capítulos destinados al análisis empírico.

Todas estas miradas de la docencia que se han considerado necesarias vincular con el concepto de representación social, se conectan con una particularidad: la experiencia previa de los aspirantes a docentes como alumnos. Todos los sujetos, al ser parte del sistema educativo, han tenido una larga experiencia como estudiantes, que permitiría afirmar que ya han iniciado su formación docente mucho antes de ingresar a la Universidad (Alliaud, 2004). Es decir, este trayecto estudiantil les ha permitido obtener un “fondo de saber” que “orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes” (Davini, 1995, p. 80). Referirse a la biografía escolar como fase

previa a la formación docente inicial tiene sentido no sólo porque permite entender la construcción de representaciones sociales de la profesión, sino también por su posibilidad de incidir en la elección de la docencia como parte del proyecto de vida. Por otra parte, siguiendo el camino de la formación docente, también es pertinente referirse a la siguiente fase, esto es a la formación desarrollada en los institutos o universidades. Al respecto, resulta importante debatir acerca de sus tensiones y dificultades, así como del papel de las prácticas preprofesionales, esto debido a que permite tener un marco de referencia para el análisis de los planteamientos de aspirantes a maestros que, al parecer, sostienen su decisión en la experiencia actual de formación docente universitaria.

Es así que, el hablar de representaciones sociales, biografía escolar y otras experiencias que se configuran en fondos de saber, conlleva a mirar la elección profesional desde una visión sociológica. Esta perspectiva es necesaria dentro de los referentes teóricos, sobre todo porque permite vincular una decisión aparentemente personal que es parte del proyecto de vida, con factores de orden social. Es así que, no se puede negar que al poner en consideración el pasado, surgen maestros, amigos, experiencias y entornos que juegan un rol dentro del momento específico de la elección docente, y también dentro de la contención de la decisión de ser maestro/a. Desde esta mirada en la que la construcción personal y social se conjugan, se construye el desarrollo propuesto para los referentes teóricos de la investigación.

En este sentido, el presente capítulo da cuenta de los posicionamientos y marcos de significado que permiten comprender la elección de la profesión docente de estudiantes universitarios<sup>29</sup> y que han servido de base para analizar los datos de la investigación, así como para sustentar las decisiones metodológicas asumidas y explicadas en el capítulo III. Como punto de partida se desarrollan las dos categorías claves de esta investigación: el proyecto de vida y las representaciones sociales. Para comprender estas últimas, se desarrollarán primordialmente las ideas de Moscovici (1979) y Jodelet (1985) en cuanto a su concepto, características, dimensiones, proceso de construcción y abordaje. También se ha visto necesario abordar los planteamientos de Abric (2001) acerca de las funciones de las representaciones sociales y, por último, el sentido que tienen desde las ideas de Castorina et al. (2005), aspecto importante que permite diferenciarlo de otras categorías del conocimiento social que no son incorporadas en el presente desarrollo teórico.

---

<sup>29</sup> Como se vio en el capítulo I en el nivel universitario se concentran las carreras de formación docente.

A partir de comprender las representaciones sociales, el apartado siguiente del capítulo se refiere a las representaciones de la docencia. Para hacerlo, se recurre a los planteamientos ya mencionados de Davini (1995), Tedesco y Teni Fanfani (2006) y Vezub (2005), en los que también se hará referencia al tema de la vocación, por ser recurrente dentro de la literatura acerca de la docencia. Insertos en el tema de la docencia se abordará la biografía escolar como un espacio en el que se aprende a ser docente y, por lo tanto, se construyen representaciones y suceden “experiencias” que pueden funcionar como desencadenantes de la elección de la profesión. Es así que surgen dos aportes necesarios de desarrollar: el primero referido a la idea de la experiencia más allá de entenderla solamente como algo que sucede, sino comprenderla en todas sus posibilidades, tal como lo explica Larrosa (2006); y el segundo, relativo a los planteamientos de Jackson (2007), al referirse a las enseñanzas implícitas de la vida escolar, provocadas por los maestros. Este apartado concluye con un acercamiento breve a la formación docente inicial, desde las ideas de Birgin (2015) y Davini (1995), ya que referirse a la biografía escolar no significa alejarse de la formación docente formal realizada en institutos o universidades, sus tendencias, problemas y el papel de las prácticas preprofesionales.

Para finalizar este capítulo se hará un abordaje a la elección profesional. Como se ha podido percibir a lo largo de los párrafos previos, el enfoque planteado se aleja de lo exclusivamente psicológico, común en variadas investigaciones en las que se estudian las motivaciones para ser maestro, y se acerca a una mirada sociológica en la elección de carrera. En este sentido se aborda la teoría sociológica de la toma de decisiones pragmática-racional de Hodkinson y Sparkes (1997) junto con las ideas de Bourdieu y Passeron (2009), en cuanto a las restricciones de elección de los sujetos. Con respecto exclusivamente a la elección de ser maestro, se encuentra en la literatura que existe diversidad de modelos para estudiarlo, sin embargo, se considera que lo planteado por Low et al. (2017) con respecto a los factores desencadenantes y conductores de la elección de ser maestro, es coherente con los planteamientos previos. El proyecto de vida, las representaciones sociales y la biografía escolar, además permiten responder una de las preguntas de investigación planteadas, a saber: ¿cuáles son los factores que inciden en la elección profesional docente dentro de la inserción de la profesión en el proyecto de vida?

## 2.1 El proyecto de vida

El concepto de diseño del proyecto de vida<sup>30</sup> entendido desde la orientación vocacional, es una estrategia que tiene como objetivo apoyar a los sujetos a desarrollar su reflexividad en vista de poner en perspectiva su existencia (Savickas, 2012). Esta reflexividad para Savickas (2012) implica partir del sujeto y acompañarle a construir, de-construir y co-construir su proyecto de vida. En este sentido, el trabajo de orientación vocacional no se trata, como se promovía a comienzos del siglo XX, de medir las potencialidades e intereses de un sujeto para asignarle la profesión adecuada (Guichard, 1995), o de encontrar la “vocación” entendida como algo innato que se puede tener o no la suerte de poseerla y requiere ayuda para ser descubierta (Aisenson, 2011). Construir el proyecto de vida implica una elaboración sociocognoscitiva.

En este sentido, la idea de proyecto de vida que se vincula con este trabajo tiene que ver sobre todo con la mirada que está detrás de la estrategia planteada desde la orientación vocacional. Así, referirse al proyecto de vida implica “poner en relación, de modo significativo, el pasado, el presente y el futuro, quedando privilegiada esta última dimensión” (Guichard, 1995, p. 17). En este sentido, construir el proyecto de vida involucra un proceso reflexivo que, partiendo de las ideas de Sartre, tal como lo hace Guichard (1995), entiende que los seres humanos se convierten en aquello que ellos mismos se hacen, respondiendo a la manera que se elige estar en el mundo. Si bien autores como Bourdieu y Passeron (2009) discuten acerca de la libertad de elegir en una sociedad con grupos desfavorecidos y con desventajas educativas, el sustento de esta investigación, sin alejarse del reconocimiento de un entorno injusto en la línea de Bourdieu y Passeron (2009), asume que el sujeto es capaz de explorar una situación, analizarla y comprenderla (Guichard, 1995), por lo tanto tiene el potencial de construir su proyecto de vida, reconociendo la presencia o no de restricciones en su elección. Esta idea se retomará al hablar específicamente de la elección profesional en el apartado 2.6.

Guichard (1995) afirma que determinar un proyecto involucra una elaboración cognoscitiva en la que se reinterpreta, se da una relectura y se pone en perspectiva el pasado y el presente, con miras al futuro. Se puede decir entonces que es una anticipación marcada por la configuración del presente. Romero-Rodríguez (2004) afirma que el proyecto es un proceso no lineal concretado en un plan de acción que puede cambiar en función de lo que suceda en el contexto e interpele al sujeto, por lo tanto, se entiende que no se realiza en un momento específico ni tampoco se mantiene

---

<sup>30</sup> Concepto que también se lo puede encontrar en la literatura como Proyectos de futuro, Proyecto vital, Proyecto personal o *Life design*.

estático para toda la vida. Guichard (1995) explica esta trayectoria sinuosa del proyecto al entenderlo como un conjunto de representaciones que se configuran en acciones y, por lo tanto, al ponerlas en práctica en un contexto pueden presentarse resistencias que cuestionan o realizaciones que alientan la validez del proyecto.

Para Guichard (1995) se considera necesario diferenciar la puesta en marcha del proyecto con el “deseo”, pues, a pesar de que el proyecto inicia con deseos y se configura de intenciones, el entenderlo desde esa posición limita el concepto del mismo. Precizando su definición, un proyecto es más que un deseo y una intención, es una reflexión en tres sentidos: sobre la situación presente, el futuro deseado y sobre los medios a emplear para alcanzarlo. En este proceso de reflexión se insertan representaciones que son entendidas como pensamientos acerca de lo que todavía no está ahí pero que se espera que esté. Es decir, no se podría, desde la visión de Guichard (1995), hablar de proyecto sin pensar en representaciones. Al respecto, entendiendo que los sujetos “no construyen su conocimiento con independencia del contexto social” (Moñivas, 1994, p. 409), surge la necesidad de caracterizar estas representaciones de la misma manera; es decir, como elaboraciones cognitivas de la vida cotidiana construidas socialmente (Jodelet, 1985). En el siguiente apartado se desarrolla esta categoría básica para la investigación ya que permite comprender cómo los estudiantes representan la profesión docente que han elegido como parte de su proyecto de vida.

## 2.2 Representación social

*“Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro”.*

(Moscovici, 1979, p 27).

La representación social es una construcción que alude al campo psicológico y también al sociológico, y es exactamente en esta posición mixta en la que radica la dificultad de un consenso en cuanto a su concepto. Así, la representación social es una entidad autónoma y a la vez propia de la sociedad y la cultura (Moscovici, 1979), convirtiéndose en el medio a través del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social (Araya Umaña, 2002). En este sentido, al reconocer la complejidad de su conceptualización, se comparte con Moscovici (1979), el entenderlas que son parte de nuestro universo cotidiano al transitar en las comunicaciones e incluso en las tradiciones. En este sentido, la idea de Kohler referida a que “el mundo parece conformado según lo que nuestros ancestros aprendieron a decir de él” (como se cita

en Moscovici, 1979, p. 39) cobra fuerza al representar una actividad tan antigua como la de enseñar. Moñivas (1994) fortalece lo expuesto al afirmar que las representaciones sociales se originarían entonces en las conversaciones interindividuales e intergrupales. Así, se puede afirmar que las representaciones sociales se construyen individualmente en interacción con los demás.

Si bien se comprende el carácter social de las representaciones, es necesario precisar que esto no implica que se las entienda como una copia fiel de la realidad o de experiencias de otros. Las representaciones sociales son una conjugación de elementos dinámicos definidos por informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, que tienen una organización propia y que siempre están relacionados a un objeto (Jodelet, 1985, p. 475), es así que siempre es la representación de alguien acerca de algo. De alguien; del estudiante, papá, mamá, aspirante a docente, estudiante de colegio, de un sujeto particular insertado en un grupo social, y de algo; del psicoanálisis, de la inteligencia, de una enfermedad, o de una profesión que, siguiendo las ideas de Jodelet (1985), se configuraría en el objeto a representar. Es decir, en palabras de Moscovici (1975), la representación social “es una forma de conocimiento a través de la cual el que conoce se coloca dentro de lo que conoce” (p. 43) y viceversa. Se entiende entonces que las representaciones sociales se construyen para dar sentido a lo cotidiano (Moscovici, 1975) y reordenar el mundo simbólicamente para comprenderlo (Castorina y Barreiro, 2006) haciéndolo inteligible.

El estudio de las representaciones sociales es amplio. Referirse a su concepto implica también identificar las características que lo definen. Estas características ya han sido nombradas, así, se ha mencionado que no se podría hablar de representaciones sociales si no se reconoce que siempre es de alguien y acerca de algo, es decir de un objeto a representar. Sin embargo, existen otras características que también son necesarias de exponer con el fin de profundizar en esta categoría relevante para la presente investigación.

### 2.2.1 Características de las representaciones sociales

La primera característica de las representaciones sociales como se expuso previamente, es su configuración como un contenido en el que se conjugan informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, entre otros, elaborado por alguien que se relaciona con el mundo y que representa siempre un objeto (Jodelet, 1985). Es así que la representación reemplaza al objeto mentalmente y lo sustituye. En este sentido surge la segunda característica: la posibilidad de acercar lo lejano y ausente a la mente, es decir, “fusiona percepción, concepto y su carácter de imagen” (p.476).



El restituir a un objeto en la representación no implica únicamente otorgarle una simbología, se refiere también a comprender el carácter significante de las representaciones sociales, que también permitiría sustituir no sólo lo ausente, sino también lo presente, al respecto Jodelet (1985) sintetiza: “las representaciones sociales tienen un carácter simbólico y significante” (p.478).

A la par de las características mencionadas surgen otras descritas por Jodelet (1985) que evidencian de mejor manera la pertinencia del uso de esta categoría del conocimiento social en la presente investigación. Estas características tienen que ver en primer lugar con la pertenencia de las representaciones sociales a un sujeto, y, por lo tanto, su carácter autónomo y creativo y, en segundo lugar, el carácter constructivo social de las representaciones que se aleja de un puro reflejo del mundo exterior.

Con respecto al carácter autónomo y creativo, se entiende que las representaciones sociales siempre significan algo para alguien y por lo tanto esa persona “pone lo suyo” al representar un objeto. Jodelet (1985) explica que la relación entre objeto y sujeto no podría ya limitarse a una relación determinada por estímulo-respuesta, ya que, como afirma Moscovici (1975), el universo exterior y el del individuo no están separados. Para explicar esta idea el autor recupera lo planteado por Piaget al afirmar que en la interacción sujeto y objeto los dos se modifican mutuamente. El carácter de autónomo y creativo permite comprender las categorizaciones diversas que realiza el sujeto al representar y clasificar el mundo, expresando así su relación con el objeto mediante el uso particular de elementos que circulan en el medio cultural.

Siguiendo la línea de lo planteado se explica la última característica: el carácter constructivo de las representaciones sociales. Estas no son un producto individual ni mucho menos un producto estático que refleja el mundo exactamente como es. En palabras de Jodelet (1985), las representaciones sociales implican una “elaboración cognitiva y simbólica” (p. 478) que orienta los comportamientos de las personas. Valencia y Elejabarrieta (2007) precisan estas ideas al exponer que las representaciones sociales se generan, fortalecen y transforman en la esfera pública, específicamente se refieren a la realidad intersubjetiva de encuentro con el otro. También mencionan un aspecto interesante, al afirmar que la construcción social de una representación es siempre un proceso no intencional, por lo tanto coinciden con lo afirmado por Castorina y Barreiro (2006), al reconocer el carácter implícito de las representaciones sociales en cuanto al desconocimiento de su carácter social. En conclusión, el sujeto construye representaciones sociales, ya que es un ser activo y

social<sup>31</sup> que usa categorías tomadas de un fondo común de cultura aunque, como afirman Castorina y Barreiro (2006), no exista conciencia del carácter social de esta construcción.

A raíz de estas dos últimas características surgen cuestionamientos en cuanto al papel de lo individual y de lo social en la construcción de las representaciones, es decir, hace falta discutir de qué manera lo social interviene en la elaboración de la representación y, por otra parte, cómo intervienen las elaboraciones de las representaciones en lo social. En el siguiente apartado se sintetizan los aportes de Moscovici planteados por Jodelet (1985) en los que se busca dar respuesta a los planteamientos referentes a la paradoja entre lo social y lo psicológico en la construcción de las representaciones.

### 2.2.2 La elaboración de las representaciones sociales: la objetivización y el anclaje

*“Hay que hacer familiar lo insólito e insólito lo familiar, cambiar todo el universo conservándolo como nuestro universo”*

*“Lo extraño penetra en la fisura de lo familiar y lo familiar fisura lo extraño”*

(Moscovici, 1979, pp. 41-42).

Hablar de lo familiar, de lo extraño, de cambiar el universo externo y también el interno, da cuenta de lo que implican los procesos de objetivización y anclaje planteados por Moscovici (1979). Estos dos procesos son usados para explicar la construcción sociocognitiva que involucran las representaciones sociales. Jodelet (1985) desarrolla el tema a raíz de lo planteado por este autor con el fin de explicar cómo lo social incide en la representación y cómo la representación incide en lo social.

Para aclarar el proceso en el que lo social incide en la representación, se desarrolla la *objetivización*. Este proceso tiene que ver con: “hacer concreto lo abstracto”, “poner en imágenes las nociones abstractas” o “dar cuerpo a esquemas conceptuales” (Jodelet, 1985, p. 481), a partir del *agenciamiento* y *la forma* de los conocimientos del objeto a representar. Es decir, esta operación formadora de imagen y estructurante como la identifica Jodelet (1985), se traduce en una toma y selección de la información que circula en la sociedad acerca de un objeto (Abric, 2001). Moscovici (1979) precisa esta idea de toma selectiva de información al señalar que la objetivización

---

<sup>31</sup> Siguiendo esta idea, Abric (2001) afirma que las representaciones sociales son construcciones sociocognitivas.

se refiere a “reabsorber un exceso de significados materializándolos” (p. 76). En este sentido, la intervención de lo social tiene que ver con los criterios culturales y normativos que inciden en la selección y clasificación de ese exceso de significados que circula sobre un objeto.

Moscovici (1979) desarrolla el proceso de objetivización mediante la explicación de las representaciones sociales del psicoanálisis, entendiéndolo como un acontecimiento cultural que se insertó en la vida, costumbres, conversaciones y pensamientos de las personas y que, por lo tanto, evidencia y a la vez genera representaciones. Al explicar cómo se objetiviza una teoría concibiéndola como un objeto complejo, Moscovici explica algunas fases. Si bien el interés de esta investigación no es la representación social de una teoría, se considera que estas fases son generalizables y se aplicarían también, con ciertas consideraciones para otros objetos.

La descripción de estas fases se realizará siguiendo los planteamientos de Jodelet (1985), así, la primera de estas fases tiene que ver con la selección y descontextualización de la información que hace el sujeto. Este aspecto, como se mencionó previamente, se ve influido por lo normativo (sistema de valores) y lo cultural. La siguiente fase tiene que ver con la elaboración de una estructura imaginaria o un conjunto gráfico y coherente que permite comprender conceptos individuales y sus relaciones, la autora lo denomina “formación de un núcleo figurativo” (p. 482). Por último, se habla de la *naturalización*, que se refiere a dotar de realidad del sentido común a un esquema conceptual. Moscovici (1979) en su obra “El psicoanálisis su imagen y su público”, detalla lo mencionado y se refiere a que “naturalizar y clasificar son dos operaciones básicas de la objetivización en la que, por una parte, se convierte en real al símbolo (naturalizar) y por otra, se da a la realidad un aspecto simbólico (clasificar)” (p. 77).

Así como la objetivización se refiere al *agenciamiento* y *forma* del conocimiento que constituyen las representaciones sociales, el anclaje se refiere al *significado* y *utilidad* que se le confiere. A más de esta función social, el anclaje también se vincula con la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente, esta integración podría entenderse como una confrontación que implicaría también transformaciones mutuas (Jodelet, 1985). En este sentido, el anclaje parte de comprender que los sujetos siempre saben algo acerca de algo, es decir, el reconocimiento de los conocimientos previos es clave para sustentar el proceso del anclaje y esta integración cognitiva en la que se traduce.

A la luz de estas ideas, Moscovici (1979) descompone el proceso de anclaje en modalidades. Para la presente investigación resulta necesario exponer al *anclaje como asignación de sentido*. Esta modalidad explica el rol de la representación y las

consecuencias de su “enraizamiento” en la vida de los grupos; así, se afirma que “un grupo expresa sus contornos y su identidad a través del sentido que confiere a su representación” (p.487). Otra modalidad pertinente es el anclaje como *instrumentalización del saber*, quizás esta modalidad es la que más claramente explique la presencia de la representación en lo social, al exponer que los elementos de la representación contribuyen a constituir relaciones sociales. Se explica la instrumentalización al referirse a que una vez realizada la *objetivización*, lo construido se convierte en un marco de referencia para comprender la realidad, este marco de referencia es comunicable y se convierte en un instrumento de referencia con el que se clasifica y organiza el mundo, además que, al tener la potencialidad de comunicarse y circular, puede influenciar en los demás.

Para finalizar este apartado es necesario comprender que objetivización y anclaje no son dos procesos antagónicos, ni mucho menos separados. Jodelet (1985) afirma que entre los dos se da una relación dialéctica que permite que se articulen las tres funciones básicas de las representaciones sociales:

- Función cognitiva de integración de la novedad.
- Función de interpretación de la realidad.
- Función de orientación de las conductas y relaciones sociales.

En estas funciones se puede discernir cómo lo social incide en la representación al integrar la novedad e interpretar según criterios culturales y normativos, y también se puede ver cómo la representación incide en lo social al orientar la conducta y las relaciones sociales. A partir de lo expuesto se puede vislumbrar el papel fundamental que tendrían las representaciones sociales en las prácticas y también en las relaciones sociales. Abric (2001) sustenta esta idea mediante la explicación de las funciones que cumplen las representaciones sociales. En estas funciones, a más de las tres detalladas por Jodelet (1985) previamente, incluye la función identitaria. En el siguiente apartado se detalla esta y otras funciones consideradas relevantes, sobre todo porque permiten entender el por qué se habla de representaciones sociales en el estudio de la elección de la profesión docente.

### 2.2.3 Funciones de las representaciones sociales

*“Las representaciones sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o lo que debe ser”*

(Moscovici, 1979, p. 39).

A partir de este planteamiento de Moscovici (1979), se puede entender el papel importante de las representaciones sociales dentro de los referentes teóricos al

reconocer su rol en la vida de las personas. Así, Abric (2001) señala que las representaciones sociales, al permitir comprender la realidad y mantener la identidad del grupo de pertenencia, influyen definitivamente en las prácticas y en las relaciones sociales de los sujetos.

La primera función a la que se refiere Abric (2001) es la denominada *de saber o función cognitiva*. Para comprender a qué se refiere esta función es necesario hacer énfasis en que las representaciones sociales son construcciones de sentido común<sup>32</sup> que permiten a las personas adquirir conocimientos e integrarlos en un marco comprensible para ellos, esto en función de su individualidad cognitiva y del sistema de valores al que se adscriben. Así, al ser las representaciones sociales definidas como construcciones sociocognitivas, permiten interpretar la realidad para poder comprenderla, cumpliendo de esta manera la *función cognitiva* mencionada. El hecho de poder entender la realidad significa también la posibilidad de poder explicarla y por lo tanto comunicarla. Es así que el intercambio social es posible: se sabe sobre algo, se lo representa, y por consiguiente se lo puede transmitir.

La siguiente función es la *identitaria*. Las representaciones sociales permiten formar una identidad social y personal al situar a los individuos y grupos en el campo social. Abric (2001) plantea, a partir de investigaciones realizadas, que las representaciones de los propios grupos tienden a ser sobrevaloradas, con el fin de sostener la imagen positiva del grupo al que se pertenece. Este hallazgo al que se refiere el autor fortalece la idea de que las representaciones sociales aportan a la construcción de la identidad.

Otra de las funciones que se atribuye a las representaciones sociales es la de *orientación*. A lo largo del desarrollo de este tema ha sido ineludible referirse a su papel en la conducción de comportamientos, es así que las representaciones sociales se configuran como guías para la acción. Abric (2001) sustenta esta denominación de guía que se asigna a las representaciones a partir de tres factores. El primero se refiere a que intervienen en la definición de la finalidad de la situación, de forma que la representación social de una tarea involucraría el tipo de gestión cognitiva que se adoptaría, independientemente de la realidad objetiva del trabajo en cuestión. El segundo factor, relacionado con el anterior, tiene que ver con la producción de un sistema de anticipaciones y expectativas. Abric (2001) explica este factor afirmando que la interacción con la realidad es en función de las representaciones sociales que se

---

<sup>32</sup> Se sigue lo citado por Moñivas (1994) con respecto al concepto de sentido común planteado por Fletcher (1984). Se entiende al sentido común como “un conjunto de creencias sobre el mundo, compartidas por un grupo cultural” (p.411).

tengan, tal es así que estas precederían las interacciones con las personas e incluso las determinarían, ya que el sistema de anticipaciones se refiere al desarrollo de conclusiones antes de que inicie una acción. El último factor al que se refiere el autor referenciado tiene que ver con cómo las representaciones sociales de las personas definen lo que es aceptable o no dentro de un contexto social, por lo tanto, se puede decir que las representaciones sociales son prescriptivas de comportamientos y prácticas obligadas.

Para finalizar se presenta la función *justificadora*. Esta, a diferencia de las anteriores que se vinculan con el origen de la práctica social, se relaciona con el momento posterior de la acción. Al respecto, las representaciones sociales son un medio para explicar y sostener los comportamientos o posturas de las personas. A más de lo planteado, Abric (2001) afirma que las representaciones sociales, al ser usadas como marcos de referencia para justificar acciones, pueden reforzar posiciones sociales de un grupo o incluso puede sustentar las diferenciaciones sociales, naturalizarlas y perpetuarlas.

Al conocer las funciones expuestas por Abric (2001) se puede notar cómo estas se vinculan con las implicaciones de los procesos de objetivización y anclaje propuestos por Moscovici (1979), dando cuenta de esta manera del efecto de la elaboración de las representaciones en los sujetos y sus relaciones. Así, se ha podido advertir cómo las representaciones sociales permiten entender el mundo, comunicarse con los demás, construir la identidad, orientar la conducta e incluso justificar acciones que se realicen. En este punto hace falta sin embargo conocer de qué están conformadas las representaciones sociales para que puedan tener este rol en la vida de las personas. En virtud de lo mencionado, el siguiente apartado expone sus dimensiones o componentes, con el fin de complementar el estudio de las representaciones sociales.

#### 2.2.4 Dimensiones de las representaciones sociales

Moscovici (1979) se refiere a que las representaciones sociales sobre un mismo objeto social son diversas. Sus proposiciones, reacciones o evaluaciones que las conforman tienen contenidos y organizaciones diferentes ya que depende del fondo de cultura, de factores normativos e incluso del grupo de pertenencia. En este sentido el autor identifica tres dimensiones o componentes de las representaciones que permiten organizar su contenido.

La primera dimensión se refiere a la *información* y tiene que ver con los conocimientos que posee un sujeto o un grupo, acerca del objeto social representado. Lo planteado por Moscovici (1979) permite inferir que esta dimensión habilita el

comparar representaciones sociales, en el sentido de tener más o menos información acerca de un objeto. Por ejemplo, el autor afirma, a partir de su investigación, que existen grupos en los que esta dimensión no está presente al tratar un tema científico (se refiere al psicoanálisis específicamente) y que, en otros grupos, como de estudiantes, por ejemplo, la información tiende a ser más consistente y por lo tanto se puede identificar niveles de conciencia acerca de un objeto social.

La siguiente dimensión es la denominada *campo de representación* y se vincula con la imagen del objeto a representar como una unidad jerarquizada. Moscovici (1979) explica que el campo es el “contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación” (p. 46). El que el autor referido exponga que el campo es un conjunto concreto de proposiciones, podría llevar a pensar que es sencillo de identificarlo, sin embargo, Banchs (1986) afirma que esta es la dimensión más difícil de captar dentro de una representación. Esta misma autora, si bien reconoce esta dificultad, orienta el análisis de las representaciones sociales al indicar que el campo de una representación no puede identificarse solamente en una frase o en un párrafo, sino que amerita analizar la totalidad del discurso.

La tercera y última dimensión se refiere a la *actitud*, entendida como la orientación positiva o negativa, favorable o desfavorable, hacia el objeto representado. Para el caso de la presente investigación la actitud podría ejemplificarse con la posición de los aspirantes a docentes frente a la profesión docente elegida, es decir, podría referirse a si se la valora o si se considera que aporta o no a la sociedad.

En virtud de lo mencionado, se considera que el planteamiento de las dimensiones de las representaciones sociales, a más de permitir comprender sus componentes, tiene un valor para la metodología de la investigación que se asume. En este sentido, Araya Umaña (2002) sintetiza que para conocer una representación social es necesario determinar qué se sabe (*información*), qué se cree e interpreta (*campo*) y cómo se posiciona frente al objeto (*la actitud*). Este aspecto resulta clave para sustentar la pertinencia del uso de la entrevista y su construcción en función de las dimensiones mencionadas. Al hilo de esta idea, es necesario precisar el abordaje de las representaciones sociales, pues este orientaría el proceso de investigación para conocer las representaciones asignadas a la profesión docente.

### 2.2.5 Las representaciones sociales y su abordaje

Las representaciones sociales conforman una teoría que puede asumir variados enfoques en función de la prioridad de lo cognitivo o de lo social. Se toma lo planteado por Araya Umaña (2002) para diferenciar dos abordajes de las representaciones

sociales: uno procesual y otro estructural. Siguiendo lo planteado por el autor, el enfoque procesual se identifica con lo propuesto por Moscovici y desarrollado también por Jodelet. Estos autores, identificados como parte de la escuela clásica, hacen énfasis en el aspecto constituyente más que en el constituido de las representaciones sociales. El enfocarse en el aspecto constituyente implica centrarse en los procesos, por lo tanto, desde este enfoque interesa lo social, la cultura y las interacciones sociales. El acercamiento a las representaciones desde este abordaje implicaría un acercamiento cualitativo. Por otra parte, enfocarse en lo constituido desde el enfoque estructural, implica centrarse en el funcionamiento cognitivo y del aparato psíquico, lo cual llevaría un acercamiento cuantitativo, que lleve a conocer las estructuras representacionales mediante técnicas correlacionales, análisis multivariados o ecuaciones estructurales.

En virtud de lo expuesto, la presente investigación aborda las representaciones sociales desde un enfoque procesual. Este abordaje es coherente con la otra categoría teórica que se desarrolla: el proyecto de vida y también con uno de los objetivos de la investigación enfocado en conocer las representaciones de la docencia para comprender su elección. Por otra parte, lo desarrollado en los apartados previos con respecto a las representaciones sociales da cuenta también de aspectos propios del abordaje procesual, esto es la visión del ser humano como productor de sentidos y el interés en el objeto de estudio en sus vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas (Araya Umaña, 2002). Estos aspectos justifican la pertinencia de asumir las representaciones sociales desde este enfoque y orientan las decisiones metodológicas desarrolladas en el siguiente capítulo.

Como se ha podido advertir, lo desarrollado alrededor de las representaciones sociales es un campo amplio en el que se definen características, funciones, componentes, enfoque de estudio, entre otros aspectos, que da cuenta del interés que tienen las representaciones sociales dentro de la investigación en general. Esta abundancia de información dentro de la literatura sobre el tema, podría generar un mayor interés por acercarse a su estudio, aunque el objeto y objetivos de la investigación no lo ameriten. Es en este sentido que se desarrolla el siguiente apartado, al responder acerca del porqué de la presencia de las representaciones sociales al buscar comprender la elección de la docencia.

### 2.3 ¿Por qué hablar de representaciones sociales en esta investigación?

A partir de comprender la posición desde la que se asume las representaciones sociales, es necesario también precisar el por qué esta categoría permitiría comprender la elección profesional frente a otras categorías sociales como *habitus* o *teorías*



*implícitas* que también dan cuenta de otras formas de indagar el conocimiento de la vida cotidiana. Castorina et al. (2005) aportan a esta diferenciación y explican cómo las teorías implícitas, si bien también se configuran en un marco para interpretar fenómenos cotidianos como lo hacen las representaciones sociales, no tienen las mismas posibilidades de acceso que estas. Así, las teorías implícitas, no pueden ser explicitadas verbalmente, simplemente son usadas, aunque no se las mencione. En este sentido, el asumir las representaciones sociales como una categoría importante en la comprensión de la elección profesional, tiene que ver con esta posibilidad de su acceso a través de la palabra, dada por la susceptibilidad que posee de ser expresada de manera discursiva (Castorina y Barreiro, 2012).

Con respecto a su diferenciación con el *habitus*, Castorina y Barreiro (2012) se refieren a que, si bien son dos categorías teóricas compatibles y comparten supuestos epistemológicos y ontológicos, su diferencia radica en el carácter dinámico de las representaciones sociales. Es así que el *habitus* planteado por Bourdieu se explica cómo disposiciones permanentes que se encarnan de manera durable en el cuerpo, por lo tanto “son sedimentaciones de las estructuras sociales encarnadas que los produjeron” (p. 25). Por su parte, las representaciones sociales no consideran las estructuras sociales como lo hace el *habitus*, sino más bien el diálogo intersubjetivo de la vida cotidiana, es por eso que se refiere a su dinamismo, mientras que el *habitus* se caracteriza por su permanencia. Banchs (1986) precisa lo mencionado al referirse a la imposibilidad de considerar las representaciones sociales como entes estáticos, ya que, al aprehender el mundo y buscar hacerlo inteligible, los seres humanos producen representaciones que movilizan a otras, las enriquecen o remueven, por lo tanto se transforman de la misma manera que puede transformarse la realidad social en la que se participa. Este aspecto dinámico permite también que las representaciones sociales puedan estudiar vinculadas con el proyecto de vida, ya que también se lo concibe, como se mencionó en el apartado 2.1, como un camino sinuoso, que no se mantiene estático. De esta manera representaciones sociales y proyecto de vida son dos conceptos compatibles, que conllevan un carácter dinámico. Este aspecto se desarrolla con mayor amplitud en el apartado 2.3.1 referido exclusivamente a la relación de representaciones sociales con el proyecto de vida.

En relación con el uso específico de las representaciones sociales en la investigación, Castorina y Barreiro (2012) alertan de algunos aspectos que se consideran necesarios dilucidar para reflexionar acerca del estudio de las representaciones, en este caso, dentro del campo de la elección de la profesión docente. Como primer punto ya se ha mencionado que las representaciones sociales siempre son elaboradas por alguien acerca de algo, por lo tanto, se refiere a un objeto, en este

caso, la profesión docente. Este objeto debe tener una relevancia social, bien sea por su novedad o porque adquiere un nuevo sentido debido a una situación contextual. Si bien es cierto, la profesión docente no es un objeto novedoso para los grupos sociales, sin embargo, sí adquiere otro sentido para los aspirantes a esta profesión, pues el elegirla es la situación contextual que surge y que llevaría a representar a la docencia de una manera tal, que se la inserta en su proyecto de vida. Otro aspecto que es necesario precisar es que en la investigación no se piensan las representaciones de manera independiente a un grupo social sino, tal como afirma Castorina y Barreiro (2012), se las vincula a un grupo que es parte de un contexto histórico, ideológico y cultural. Así, lo planteado en el apartado 2.4.1 referente a las tradiciones y los rasgos fundantes de la profesión docente cobra sentido, pues se reconoce que las representaciones sociales son inseparables de su génesis histórica (Castorina y Barreiro, 2006).

Para cerrar el tema de las representaciones sociales y su sentido en la presente investigación, se considera que es necesario, a más de lo mencionado en los párrafos previos, vincular esta categoría con el proyecto de vida. Para explicarlo mejor; es necesario reconocer que la representación de la profesión docente como tal: la información, el campo y la actitud frente a ella, es la que se inserta en el proyecto de vida de los aspirantes a docentes.

### 2.3.1 Las representaciones sociales y el proyecto de vida

*“Dado que me represento la situación de tal o cual modo, tiendo a construir tal o cual proyecto y de la misma forma, como elaboro el proyecto tiendo a representarme así la situación”*

(Guichard, 1995, p. 18).

En lo planteado por Guichard (1995) se puede advertir la relación entre las representaciones y el proyecto de vida. No se habla de una relación de incidencia en un solo sentido. Las dos categorías: representación social y proyecto, se transforman mutuamente y evolucionan. Esto puede explicarse mediante dos de las funciones que cumplen las representaciones sociales y que se exponen en el apartado 2.2.3. La primera función tiene que ver con la producción de un sistema de anticipaciones y expectativas, en la que se generan conclusiones antes de que se realice una acción. De hecho, no se puede pensar un proyecto de vida en el que no exista un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes sobre un objeto dado, pues este conjunto permite anticiparse y pensar en una situación más deseable que la actual. Otra de las funciones de las representaciones sociales que explican plenamente su relación

con el proyecto de vida es la orientación de las conductas. Se ha hablado continuamente de que las representaciones son una guía para la acción (Abric,2001) y del estrecho lazo entre representaciones y acciones (Farr, 1985), por lo tanto, a partir de estas premisas, el vínculo con el proyecto de vida resulta innegable.

Llegando a un nivel mayor de especificidad, el entender que el sujeto no es un receptor pasivo de información sino un productor y también comunicador de representaciones sociales lleva a Moscovici (1981) a indicar una idea más precisa acerca de su papel en la vida de las personas. Al respecto, se expone que los sujetos están observando siempre, critican, comentan y así también “confeccionan filosofías no oficiales las cuales tienen una influencia decisiva sobre sus escogencias, (...) elaboración de planes, etc.” (Moscovici, 1981, como se cita en Banchs, 1966, p. 28). Lo planteado por el autor pondría en evidencia entonces que la manera cómo se represente la profesión docente incidiría en elegirla o no, como parte del proyecto de vida de las personas. Esta afirmación se refuerza con lo expuesto por Jodelet (2008), pues la autora indica que “las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo, desempeñan un papel indiscutible en la orientación y la reorientación de las prácticas” (p. 50). En este sentido, conocer las representaciones sociales acerca de la profesión docente, aporta para comprender la elección de ser maestro que realizan los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica.

Para finalizar este apartado, es pertinente reconocer otro punto que muestra la compatibilidad entre las representaciones sociales y el proyecto de vida, y se refiere a los procesos de socialización que intervienen en estas dos categorías. Guichard (1995) afirma que en la construcción del proyecto de vida es necesario reconocer la experiencia social y escolar que lleva a un sujeto a formarse tal o cual representación sobre sus competencias, preferencias y expectativas. En esta misma línea, se reconoce que las representaciones son construidas en la interacción social y que, por lo tanto, la historia familiar y escolar las van configurando (Nolasco et al., 2010; Rateau y Lo-Monaco, 2013). Este punto de encuentro en lo social ratifica que referirse a la elección profesional como parte del proyecto de vida lleva necesariamente al estudio de las representaciones sociales, en este caso sobre la profesión docente.

Para comprender las representaciones de la profesión docente es pertinente referirse a su vinculación con el contexto histórico. Al respecto, dentro del campo educativo Jodelet (2011) afirma que el curso de la historia puede dar lugar a diferentes interpretaciones sobre un objeto. Así, la autora se refiere a que abordar las representaciones de objetos del campo educativo, requiere una mirada histórica, que tome en cuenta la evolución de políticas educativas, las posiciones e identidades de los

actores y también sus discursos. Siguiendo lo planteado, el apartado a continuación, hace un recorrido de las diferentes tradiciones de la docencia que, como afirma Davini (1995), al ser productos de la historia, todavía se encuentran presentes en las configuraciones de pensamiento de los maestros. Hablar de las tradiciones con respecto a las representaciones sociales de la docencia, se vincula también con lo expuesto por Jodelet (1985), quien se refiere a que las representaciones se constituyen no sólo a partir de experiencias personales, sino también a través de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben de la comunicación social y de la tradición.

#### 2.4 La docencia y sus principios históricos

Las transformaciones sociohistóricas han generado y generan cambios en la función de la escuela y en el rol docente, por eso se dice que no existe una visión unívoca acerca del trabajo docente (Terigi, 2013). Al respecto, Tedesco y Tenti Fanfani (2006) afirman que la docencia es una categoría social que tiene una larga historia, por lo tanto reconocen principios históricos que estructuran el oficio de ser maestro y que dan cuenta de sus visiones diferenciadas. Comprender estos principios y sus elementos permite también entender las tradiciones que todavía permanecen en las imágenes sociales de la docencia.

El primer principio histórico que estructura representaciones se remonta al origen del trabajo docente, es decir, a su periodo fundacional. En este periodo Tedesco y Tenti Fanfani (2006) se refieren a la tensión entre dos paradigmas: la docencia como vocación-apostolado y la docencia como oficio-aprendido. Estos dos paradigmas tienen lógicas discursivas diferentes. Como se explicó en el primer capítulo, el momento constitutivo del Estado en las sociedades latinoamericanas lleva también a asignar una función específica al sistema educativo, encaminada a construir una nueva y necesaria subjetividad para el ciudadano de la república moderna. Esta construcción de ciudadanía respondía a un proceso de secularización que ubicó a la escuela como “templo del saber” y a la tarea del maestro ligada a la vocación-sacerdocio, como una misión a la que hay que entregarse. Transferida esta idea al contexto ecuatoriano, lo planteado por Dolores J. Torres, primera maestra normalista cuencana, ilustraría lo expuesto:

Desearía sea maestra la mujer de sanas y hasta rigurosas costumbres, porque si para toda profesión se necesita base de moralidad, mucho y muchísimo más para el Magisterio que rechaza de sus filas a maestras de lujo desmedido y rostro pintado, porque desdican la seriedad y dignidad propias de la mujer que

comprende la finalidad del apostolado al que pertenece (como se cita en García-Paredes y Jarro-Pandi, 2015, p. 65).

Esta idea de docencia vinculada al apostolado, de la que habla Dolores J. Torres, aleja la visión de la docencia como profesión y genera tensiones entre los conocimientos preracionales del oficio docente y los conocimientos racionales que el maestro debería poseer para desarrollar su práctica. En este contexto, Tedesco y Tenti Fanfani (2006) consideran que estos componentes de la representación se evidencian en función de la posición frente a la tradición o frente al tecnicismo de los nuevos pedagogos. En un sentido se prioriza una docencia en la que se recalca la necesidad de competencias técnico-modernas pedagógicas, y en el otro, se destaca la vocación, la intuición y la creatividad como rasgos inherentes de la docencia. Con respecto a la vocación, los autores afirman que, a pesar de que se remonta a los rasgos fundantes de la profesión, esta representación todavía está presente en maestros y en aspirantes a maestros, tal como se verá en los capítulos destinados al análisis empírico de esta investigación. Es así que el afán moralizador tiene a veces más peso que el objetivo de desarrollar aprendizajes.

El segundo principio histórico se refiere a la representación del docente como trabajador. Tedesco y Tenti Fanfani (2006) exponen que en las décadas de los 60 y 70 surgen transformaciones en las sociedades latinoamericanas que remiten a un cambio de la mirada del docente. Es así que el proceso de maduración de las sociedades latinoamericanas y la progresiva secularización del oficio del docente, repercuten en la presencia de representaciones distantes del sacerdocio. El deterioro del salario docente, la expansión de la escolaridad, las condiciones de trabajo, entre otros aspectos, generan una representación de la docencia como trabajo. En este contexto, Vezub (2005) se refiere también al derecho a la protesta y a la lucha por mejorar las condiciones laborales y salariales que confiere el concebirse como parte del grupo de trabajadores asalariados. Esta manera de mirar la docencia cuestiona visiones idealizadas y románticas que no serían compatibles con la reivindicación del trabajo docente planteada por los movimientos sindicales. En el contexto ecuatoriano el aumento de docentes fortalece el sindicato: Unión Nacional de Educadores (UNE), que en los años 70 instaura en su agenda el mejoramiento del salario docente (Luna Tamayo, 2017). En el primer capítulo se explicaron los inicios de este sindicato que, a pesar de sus transformaciones y rupturas, todavía se encuentra vigente. En efecto, el discurso en la

actualidad de los docentes de este sindicato se refiere a que "la UNE luchando, también está educando"<sup>33</sup>, evidenciando de esta manera la visión de docente como trabajador.

El último principio al que se refieren Tedesco y Tenti Fanfani (2006) es el relacionado con la representación de la docencia como profesión. Vezub (2005) describe esta visión de la docencia a la luz de las políticas públicas que ponen su atención en la educación y en la formación docente. Se identifica un nuevo sentido de profesión, a raíz de las reformas educativas de los 90 de varios países latinoamericanos. La autora concibe que la idea de alejarse de la vocación para ir a la profesionalidad de la docencia implicó asentarse en tres pilares básicos: "el conocimiento científico de la enseñanza y su dominio técnico, la responsabilidad por los resultados de su tarea y la necesidad de constante perfeccionamiento" (p. 6). En el capítulo anterior se ha detallado cómo este sentido de profesionalidad al que refiere Vezub (2005), se ha hecho presente en el escenario ecuatoriano.

Tedesco y Tenti Fanfani (2006) afirman que en las sociedades latinoamericanas la docencia y sus representaciones son el resultado de combinaciones de los tres elementos básicos de los principios mencionados: vocación-apostolado, trabajo asalariado y profesionalidad. Las tensiones entre estos elementos surgen al reconocer el carácter relacional de la docencia que implica una relación cara a cara con otro, por lo tanto, se identifica un componente ético-moral fuerte que se convierte en obstáculo para la inserción de procesos de racionalización. Es así que pensar en la necesidad de competencias de enseñanza y competencias éticas propias de la profesión, se enfrenta con otras vinculadas al compromiso ético y moral y a una actitud de entrega y desinterés hacia la docencia. Estos mismos autores concluyen que los tres elementos mencionados previamente siempre están presentes en cualquier representación de la docencia pero que uno tendrá más hegemonía que otro. A la luz de esta afirmación, también se reconoce que las transformaciones sociales actuales pueden aportar nuevos elementos o ajustes en las representaciones de docencia. Tiene sentido el pensar que los cambios de la familia y medios de comunicación, las nuevas demandas sociales, la exclusión social y la pobreza, así como la evolución de las tecnologías de la información y comunicación, se configuran en elementos de novedad que podrían mirarse como desafíos que favorecen la profesionalización de la docencia o, lo contrario, van en detrimento de esta.

El desarrollo de los principios históricos en este apartado obedece a la necesidad de ubicar la docencia como una categoría social que se transforma en función del

---

<sup>33</sup> A pesar de que la UNE no tiene actualmente la presencia de décadas anteriores, la frase señalada se incluye en sus redes sociales y es el grito que acompaña sus marchas de protesta.

contexto sociohistórico en el que se desarrolla. Si bien estos principios dan cuenta de los tres elementos que configuran las representaciones de la docencia: vocación, trabajo y profesión, es necesario complementar lo expuesto con lo planteado por Davini (1995) en su obra “La formación docente en cuestión: política y pedagogía”, con respecto a las tradiciones de formación docente. Esta autora aporta a la comprensión de las representaciones de docente ampliando y profundizando las visiones de docencia mencionadas al configurarlas como tradiciones. Es así que en el siguiente apartado también se mira al pasado para comprender el presente, y se refiere a las tradiciones de docencia y su formación, haciendo énfasis en su presencia en la actualidad.

#### 2.4.1 La docencia y sus tradiciones

Davini (1995) explica que las tradiciones, dentro del campo de la docencia, se refieren a: “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (p. 20). Al respecto la misma autora afirma que es necesario conocerlas y reflexionar sobre ellas, ya que aportan a comprender los posicionamientos docentes, sus argumentaciones y también sus compromisos. Su estudio es pertinente ya que permite vincular las tradiciones con las representaciones que funcionan orientando y justificando la decisión de querer ser maestro.

Davini (1995) identifica tres tradiciones que se vinculan con la vocación, con el conocimiento de la disciplina y con el conocimiento técnico necesario para enseñar con eficiencia, aspectos que también están ligados a los principios históricos planteados por Tedesco y Tenti Fanfani (2006), sobre todo con los relacionados con los rasgos fundantes: vocación-apostolado y con la visión de docencia como profesión.

##### 2.4.1.1 La tradición normalizadora disciplinadora. “El buen maestro”

Hablar de “buen maestro” desde esta tradición es remontarse al maestro que cumple la misión civilizadora requerida para la consecución de los estados modernos, de manera semejante a como se expuso en el capítulo anterior. La necesidad de “educar al pueblo” implicó un modelo moralizador que normalice a la sociedad y homogenice ideológicamente a sus miembros. Esta tradición vinculada con el primer principio histórico expuesto en el apartado 2.4 titulado “La docencia y sus principios históricos”, proviene de esta necesidad de educar al ciudadano, de enseñar formas universalistas, valores, fórmulas y principios necesarios para actuar en esa nueva configuración de sociedad moderna del siglo XIX. Dentro de esta tradición se encuentran influencias que

proviene del positivismo y del idealismo pedagógico. Esta última refuerza elementos centrales de esta tradición vinculados con el papel moralizador del docente; es así que se busca que los niños sean generosos, cultos, amables, aseados y trabajadores para que la misión del maestro esté cumplida. En este contexto, no se habla de maestros, se habla de maestras, ya que la docencia se identifica con lo femenino, con una continuidad de la educación familiar, por lo tanto, la maestra se asocia con una “segunda madre” dentro de un discurso de apoyo y ayuda.

A raíz de lo mencionado la docencia se configura de tensiones entre la búsqueda del progreso de las mayorías, la creencia de un mundo mejor y el carácter civilizador asentado en la inculcación ideológica de un único universo cultural. Es así que Davini (1995) reconoce la implantación de una visión social de la función docente como factor de disciplinamiento que no solamente busca normalizar el comportamiento de los niños, sino que atraviesa también la formación y la tarea docente.

Para la autora, esta tradición se expresa en la actualidad en algunos aspectos. El primero al que se refiere es al *discurso prescriptivo* en el que el maestro, al ser un modelo y ejemplo, responde a un “deber ser” para cumplir su rol. Otro aspecto que muestra la presencia de esta tradición es el ligado al “saber *hacer*” que orienta la formación docente, mostrando así una visión utilitarista en la que el cuestionamiento sobre los enfoques y sustentos teóricos no son relevantes.

Otra evidencia actual del pensamiento normalizador es la tendencia a manejarse a través de modelos a los que hay que adaptarse, por lo tanto, esta impronta de homogeneizar se muestra al tratar a lo diferente como desvío, en un mundo en el que la normalidad es la diversidad. Así, Davini (1995) resalta la presencia de símbolos abstractos, rituales y rutinas homogeneizadoras que son parte de la vida en las escuelas. En este contexto también surge otra presencia de la tradición normalizadora, porque el “modelizar” la realidad requiere de docentes que se configuren modelos, aspecto que da paso a un discurso de entrega personal. Esta vinculación de la docencia con la entrega personal y el opacado interés por el contenido de la materia, iría en contra de concebir la docencia como un trabajo, idea retomada de Vezub (2005) y planteada en el apartado 2.4.

A más de lo mencionado, también se encuentra la presencia actual de esta tradición ligada a la adaptación de modelos. Es así que los docentes, así como son disciplinadores, también son disciplinados bajo las normas prescriptivas del Estado, por lo tanto, la visión de docente ligada a la profesionalidad no es posible si se lo mira exclusivamente como un funcionario del Estado. En el curso de la historia y debido a la burocratización, el discurso de la docencia relacionado a la transformación, fue cambiando hacia la docencia con una función reproductora de la educación. El rasgo



disciplinador se hace presente al concebirse los docentes como “grupos sujetos” a la norma.

Un último aspecto que encuentra Davini como parte de esta tradición, es el fuerte descenso en el prestigio y estatus social de la docencia. Este desprestigio está ligado a las condiciones laborales, a las demandas de la escuela que llegan a un docente que no cuenta con las herramientas para solucionarlas y a los constantes cuestionamientos que tiene sobre su trabajo. En este contexto de desprestigio social, la autora se refiere a la resistencia, defensa y autolegitimación de la tarea que realizan los docentes, mediante la importancia del compromiso afectivo con sus estudiantes y el rescate del discurso vocacionista ligado a su tarea. Así concluye que los rasgos de la matriz fundacional de la docencia todavía se mantienen.

#### *2.4.1.2 La tradición académica: “El docente enseñante”*

Referirse a la tradición académica de la formación docente es centrar la práctica docente en el dominio de la materia a enseñar. Este dominio implica que las competencias pedagógicas no tienen relevancia e incluso, Davini (1995) afirma que, para esta tradición, lo pedagógico se vincularía con lo instrumental y por lo tanto se desarrollaría en la práctica. Es así que lo pedagógico sería un aspecto sin objeto para la formación docente.

Esta tradición surge desde que existen las instituciones escolares y se van construyendo los programas de formación docente. Davini (1995) se refiere al contexto argentino para explicar que las “voces” de expertos de educación de fuera de la región, traen ideas de corte positivista que valoran y fortalecen los conocimientos técnicos racionales antes que los vinculados con la pedagogía y la reflexión del hecho educativo. Otro aspecto que es importante reconocer para comprender el origen de esta tradición es el contexto político en el que se vive. Para el caso de Argentina, Davini identifica las dictaduras como una etapa de control ideológico de la escuela y de la formación de docentes. En el contexto ecuatoriano, no ajeno a las dictaduras en los años setenta, se describen también transformaciones en la sociedad como la creciente urbanización, difusión de medios de comunicación como radio y televisión y, de hecho, un crecimiento significativo de la educación (Ayala Mora, 2008), que dan cuenta de cambios también en la mirada del rol docente.

Davini (1995) reconoce la presencia de esta tradición en los discursos y políticas actuales al relegar el debate pedagógico a aspectos instrumentales del qué hacer en el aula para enseñar una disciplina específica, así se limita la problemática docente a la transposición de los contenidos en los estudiantes. En este sentido también se refiere a la configuración de los contenidos, seleccionados por la comunidad de expertos y que

los docentes deben “bajar” sin que se dé un espacio a la filiación ideológica. Es así que el *docente enseñante* reproduce saberes producidos por otros y con enfoques impuestos por los que más saben. Davini concluye la explicación de esta tradición con un aspecto clave y también pertinente para el tema de investigación de este trabajo. La autora se refiere al reconocimiento del conocimiento del sentido común, vinculado a los diferentes contextos sociales y culturales de estudiantes y docentes, que para esta tradición no son considerados. Así, el sustento de este trabajo en el que se reconoce que los docentes son portadores de supuestos que deben ser tomados en cuenta en la formación inicial y continua, es discutido frente a una tradición academicista.

#### *2.4.1.3 La tradición eficientista: “El docente técnico”*

Hablar de la tradición eficientista es acercarse al principio histórico expuesto por Tedesco y Tenti Fanfani (2006), en el que se busca la profesionalidad de la docencia desde la concepción de la educación de los años cincuenta, esto es: “creadora de riqueza y estabilidad social” (Ossenbach, 1999, p. 43). Es así que Davini (1995) identifica el origen de esta tradición con la vinculación de la escuela al desarrollo económico, aspecto que lleva a la escuela a ser la responsable de la formación de recursos humanos para una sociedad productiva. Este giro de la escuela requiere nuevas miradas, por lo tanto se habla de traslados hacia polos opuestos necesarios, esto es desde lo tradicional a lo moderno, de lo rutinario a lo dinámico y de lo arcaico a lo renovado. En este contexto surge la necesidad de reformar la escuela y, desde una mirada industrial, se introduce en la docencia una división técnica del trabajo en la que se identifica a los planificadores, supervisores, evaluadores y a los docentes como ejecutores de la enseñanza. Para Ossenbach (1999) y Davini (1995) los cambios que se generan en la escuela se encaminan hacia el “despegue económico”, así como lo describe una de las autoras “se intenta acompasar las reformas educativas con los requerimientos del sistema ocupacional” (Ossenbach, 1999, p. 44).

Con la mirada en la eficiencia, Davini (1995) reconoce términos que circulan alrededor de la educación y sus reformas, la escuela y la formación docente. Es así que se habla de medición, objetivos de conducta y control de resultados, como parte del currículo elaborado por especialistas y que debe ser “bajado” por los docentes. En este contexto, el “furor planificador” tiene sentido ya que la enseñanza sería cuestión de medios: la planificación es uno de ellos, así como las técnicas, la microenseñanza, la evaluación objetiva, entre otros. Una semejanza con la tradición académica es la ausencia de espacio para la reflexión pedagógica. Davini (1995) explica lo mencionado al afirmar que lo cultural y pedagógico, fue absorbido por la lógica tecnicista.

Dentro de esta tradición la planificación es uno de los elementos que discute Davini (1995) y esto es por el papel que sugiere dentro de la actividad docente. En una lógica de tener todo “controlado” y “previsible”, la planificación se convertiría en una de las herramientas *per se* para lograrlo. Si bien se habla de concebir a la planificación como una herramienta de trabajo o como una cuestión formal, hay maestros quienes lo consideran como un proceso burocrático por cumplir dentro de las tareas administrativas docentes. La autora se refiere a que solo los docentes dotados de buen sentido e intencionalidad en sus acciones, es decir, que reflexionan pedagógicamente acerca del hecho educativo, restringirían el potencial de esta tradición. Sin embargo, la presencia de la tradición eficientista es fuerte, se la reconoce en las capacitaciones docentes en las que se enseña cómo llevar al aula “paquetes” elaborados por especialistas, también en las reformas curriculares e incluso en los libros de texto, que no solo trabajan el qué enseñar, como valora la tradición académica, sino también el cómo. Es así que el docente se acerca a un trabajo técnico, y por lo tanto aportaría al furor planificador vinculado a esta tradición.

Davini (1995) reconoce la presencia actual de la tradición eficientista en la formación de docentes, en sus prácticas y también en los estilos de conducción política. Uno de los aspectos que expresa esta tradición y que es visible en el contexto ecuatoriano es la cantidad de tareas administrativas que realizan los docentes en las escuelas. Así, Izquierdo (2018) da cuenta de lo mencionado en su investigación doctoral, a partir de lo expresado en testimonios de maestras quienes conciben las actividades administrativas como “*cosas que absorben el tiempo de las profesoras y de las actividades como docente*” (Killari, maestra entrevistada, p. 163). Davini caracteriza a la burocratización de la escuela como creciente e identifica también al control externo sobre las escuelas y la formación docente<sup>34</sup>, como medios de fortalecimiento de la tradición eficientista. Tal parece que lo vivido a partir de los años 60, en el que los organismos de planificación nacional y los expertos internacionales decidían sobre los aspectos educativos (Ossenbach, 1999), se reproduce en una lógica actual de ausencia de participación de los docentes y pedagogos en la transformación de la escuela.

A partir de la revisión de los principios históricos y de las tradiciones que surgen y continúan en la actualidad, se puede reconocer que han existido y se mantienen aún, miradas diferentes acerca de la docencia. Como ya se mencionó en párrafos anteriores,

---

<sup>34</sup> Con el reglamento de Régimen Académico del Ecuador, en el año 2016 se rediseñan las carreras de formación docente primaria y secundaria. Se lo hace sobre una malla curricular genérica desarrollada desde el Consejo de Educación Superior (CES). No se conoce si las voces de los docentes fueron parte de este proceso, lo que daría cuenta del control sobre la educación, y en este caso específico sobre la formación docente.

Tedesco y Tenti Fanfani (2006) hablan de tres elementos que siempre estarían presentes en las representaciones del tema de estudio: la vocación-apostolado, el trabajo y la profesión. Estos elementos se vinculan con los planteamientos a los que se refiere Davini (1995), desde una visión histórica también. Así, la vocación sería parte de la tradición normalizadora, y la profesión, desde sus diferentes aristas, se insertaría en una tradición académica o eficientista. Cabe mencionar que Alliaud (2015) se refiere a que existen tradiciones que, a pesar de vincularse con el surgimiento y expansión de la escuela moderna, todavía permanecen, tal como dará cuenta este trabajo. Por otra parte, la autora considera también que aspectos como la vocación sí deberían mantenerse, pero dándole otro sentido, encaminado más hacia el compromiso que implica el trabajo con los otros. Estas representaciones que se han ido construyendo a lo largo de la historia y que todavía están presentes en los libros de texto, en el manejo de la política educativa e incluso en las producciones discursivas de los docentes, pueden provenir de varias fuentes. Los planteamientos de Jodelet (2008) aportan a la comprensión de este tema al referirse a las esferas de pertenencia de las representaciones sociales.

En este sentido, el siguiente apartado trata de las esferas subjetiva y la intersubjetiva referidas previamente en el apartado 2.2.1 al hablar de las características de las representaciones sociales. A manera de síntesis, la esfera intersubjetiva se identifica con las situaciones de interacción en un contexto específico que contribuyen a la formación de representaciones. La esfera subjetiva por su parte, se refiere a los significados que los sujetos atribuyen a un objeto que está en un entorno. En estos significados intervienen, a más del funcionamiento cognitivo, los sentimientos, deseos y emociones de la persona. A la luz de estas ideas, se considera que la biografía escolar se vincula con las esferas de pertenencia de las representaciones sociales mencionadas, lo que la vuelve una categoría necesaria de estudio en el marco de la comprensión de la elección de la docencia. Por otra parte, su relevancia también radica al identificarla como el inicio de la formación docente, en otras palabras, la biografía escolar es el primer espacio en el que se aprende a ser maestro.

## 2.5 Aprender a ser maestros

*“La historia de convertirse en maestro comienza mucho antes de que el aspirante ingrese a un programa de formación docente”.*

(Bullough, 1997, p. 81).

Tal como plantea Bullough (1997), el punto de inicio de la formación docente no es el instituto de formación y lo que se enseñe y aprenda en este. La historia empieza antes y este sustento lleva a comprender la elección docente desde una mirada retrospectiva. Esta mirada al pasado, permite conocer las configuraciones de fondos de saber que alimentan las representaciones de lo que significa ser maestro. En virtud de lo mencionado, en los siguientes apartados se desarrolla el concepto de biografía escolar, el papel de la experiencia y el rol de los maestros de la biografía escolar, como temas necesarios para comprender y analizar la formación docente informal y formal, en el contexto de la investigación.

### 2.5.1 La biografía escolar como fondo de saber

Comprender la biografía escolar dentro del campo de la docencia, implica necesariamente referirse a Lortie (1975) y sus aportes. La literatura sobre el tema que ha proliferado en estos últimos años, reconoce en su obra el surgimiento de la biografía escolar como elemento clave para la socialización profesional docente (Alliaud, 2003; Branda y Porta, 2017; Rivas-Valenzuela, 2020). Se considera a Lortie como uno de los autores que reconoce particularidades de la docencia que la diferencian de otras ocupaciones. Una de estas particularidades es el “aprendizaje por observación”, entendido como aquel que se desarrolla en la etapa escolar y colegial de los maestros, es decir, cuando fueron estudiantes. La importancia de este aspecto para el autor radica en que lo aprendido por observación provee de recursos para el desarrollo de la práctica docente (Hargreaves, 2010). En este contexto se habla de la biografía escolar, definida como el pasaje por los distintos niveles escolares que configura experiencias de carácter formativo para maestros y aspirantes a maestros (Alliaud, 2003).

En este sentido, Alliaud (2003) aporta a la comprensión de lo que significa la biografía escolar dentro del campo de la docencia. Se afirma que la escuela no sólo enseña contenidos, sino también forma en la docencia, pues se interiorizan modelos de enseñanza vividos en “carne propia”, saberes, reglas, imágenes y creencias. La autora igualmente se refiere a que la experiencia formativa generada en la biografía escolar actúa en el presente configurando las representaciones de las personas. Esta afirmación de Alliaud muestra la pertinencia de acercarse a este pasado escolar, ya que se configuraría, como afirma Davini (1995), en un *fondo de saber*, el cual obviamente no puede separarse de lo social, debido a las interacciones y comunicaciones que circularon en él.

Davini (1995) explica que la biografía escolar se convierte en un *fondo de saber* al generar “productos internalizados a lo largo de la historia escolar” (p. 79). El peso de

estos productos en la práctica docente es tal, que se lo considera la primera instancia de formación. Es decir, tal como afirma Alliaud (2003), los maestros al ingresar por primera vez a la escuela no son inexpertos, ellos ya han tenido una experiencia previa al haber sido estudiantes. Así, resulta inevitable que en 14 años aproximadamente de escuela y colegio, en los que se ha compartido con maestros, se ha visto enseñar, evaluar, organizar grupos, por nombrar algunos aspectos, no se generen aprendizajes, por eso las ideas de Lortie (1975), con respecto al aprendizaje por observación de los docentes, sustentan los estudios de la biografía escolar.

Davini (1995) considera que el reconocer a la biografía escolar como la primera instancia de formación docente implicaría también reconocer el tipo de conocimientos previos que traen los aspirantes a docentes. Es necesario reconocer que los conocimientos previos, no se refieren solamente a contenidos académicos, también se refieren a otros aspectos que los estudiantes traen incorporados al ingresar a los institutos de formación docente, aspectos vinculados a la docencia, aprendidos cuando eran estudiantes. Al respecto se comparte lo planteado por esta autora, al referirse a que la formación docente inicial no puede partir de “nivelar conocimientos” de tipo académicos a los estudiantes, cuando existen otros conocimientos acerca de la docencia para la que se están formando y que tienen un peso. En otras palabras, todos los estudiantes que ingresan a la formación docente inicial saben algo acerca de ser maestros. El ignorar esto lleva a asumir una “ilusión del vacío previo” a la que se refiere Davini (1995), que iría en contra de lo que generalmente se difunde en los institutos de formación, con respecto a que la enseñanza debe partir de los conocimientos de sus estudiantes. Los aspirantes a docentes tienen visiones y marcos interpretativos, que, en línea con lo planteado previamente, configuran RS que permiten dar sentido al mundo y funcionan justificando y orientando sus prácticas (Abric, 2001), es así que negarlos supondría un error. Es más, en la literatura sobre el tema se hace referencia a que los recursos aprendidos en la biografía escolar se convierten en la fuente a donde se recurre en el momento de la práctica docente, sobre todo en los primeros años (Alliaud, 2002; Branda y Porta, 2017). Davini (1995) se refiere específicamente a un regreso al *fondo de saber* que conformó en su pasaje por la escuela. Siendo así, el entender a la biografía escolar como una etapa formativa, resultaría incuestionable.

### 2.5.2 La biografía escolar como experiencia

El considerar la biografía escolar como experiencia está orientado a reconocer el peso de lo que sucede en esta, en la medida que se convierte en un *fondo de saber* para los maestros y, en consecuencia, también para los aspirantes a maestros.

Concebirla como experiencia requiere analizar de una manera más profunda lo que significa “experiencia” a partir de lo planteado por Larrosa (2006). Para este autor, el uso recurrente de este término, no implica necesariamente que se lo comprenda en su total plenitud. Si bien no se refiere a la experiencia aplicándola concretamente a un aspecto específico del campo educativo, sus ideas son transferibles a la biografía escolar ya que, como ya se explicó en párrafos previos, su dimensión formativa la convierte en una instancia previa a la formación docente inicial. Este aspecto formativo ratifica la biografía escolar como una experiencia en el sentido planteado por Larrosa (2006), además que permite sustentar la pertinencia de su estudio dentro del campo de la elección profesional.

En este contexto se entiende a la experiencia como “eso que me pasa” (p. 88) y a partir de esta idea se desarrolla su concepto, pues al decir “eso”, se reconoce que el acontecimiento es externo, ajeno al sujeto y, sin embargo, se refiere a “me *pasa*”, convirtiéndose de esta manera también en personal, subjetivo y transformador. La idea de experiencia radica en comprender que el sujeto es abierto, vulnerable, sensible y expuesto. Solo así puede tener experiencias ya que no se reducen a situaciones que suceden, sino a lo que esas situaciones generan en las personas. En este sentido el autor explica sus planteamientos reconociendo algunas dimensiones básicas de la experiencia. Pensando en la biografía escolar se identifican tres dimensiones claves que Larrosa (2006) las agrupa ligadas al sujeto de la experiencia, estas son: reflexividad, subjetividad y transformación.

La *reflexividad* se refiere a un movimiento de ida y vuelta, de ida en la medida las personas salen al encuentro con lo que pasa: lo que se enseña la maestra, el cómo lo hace, lo que dice; y de vuelta, al regresar ese acontecimiento a la persona, lo que hace en ella, en lo que piensa, siente y quiere.

La *subjetividad* por su parte se refiere al reconocimiento de que, aunque los acontecimientos sean los mismos, las personas configuran diferentes experiencias. Es así que las experiencias siempre son “experiencias de alguien”, son únicas, singulares e irrepetibles. Tal como lo son los sujetos.

Con respecto a la última dimensión: la *transformación*, se refiere a que el resultado de la experiencia es la formación o la transformación del sujeto. Para Larrosa (2006) la experiencia pierde su sentido si el sujeto no transforma sus ideas, palabras, sentimientos, e incluso sus representaciones. En la medida en que la biografía escolar deja de ser algo que sucede y se vuelve lo que “*me sucede*”, interpela al sujeto de la experiencia de tal manera que ese sujeto ya no es el mismo. En este sentido lo que pasa, es decir el contenido de la biografía escolar, no es lo importante, sino lo importante sería la relación con esta biografía escolar, en otras palabras, el movimiento de regreso

de la experiencia de la biografía escolar hacia la persona. Se podría entender entonces que sucesos de la biografía escolar puedan ser experiencias para unos y no para otros. Así, el autor complementa esta idea refiriéndose a la experiencia como “atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición” (p. 108).

De esta manera, Larrosa (2006) busca reivindicar la experiencia y posicionarla en el campo educativo para no reducirla a acontecimientos que suceden, sino para pensar en la potencialidad de formación y transformación singular que genera en el sujeto. Reivindicar la experiencia sería recuperar un modo de estar en el mundo, un mundo moderno en el que se reconoce que la experiencia es cada vez más rara debido a la falta de tiempo, a la rapidez de los estímulos y a la sustitución, rápida también, de sucesos. Estos aspectos impiden la formación de conexiones entre acontecimientos y dificulta el guardarlos en la memoria. En este sentido, la biografía escolar tiene una ventaja al ser una instancia de larga exposición (se pasan cerca de 15 años siendo estudiante) de la que, además, todos los aspirantes a maestros han sido parte. Su presencia como experiencia, en el sentido propuesto por Larrosa (2006), tiene sentido.

Existe otro elemento que resulta clave al referirse a la biografía escolar, y este es el maestro, entendido desde la mirada de Jackson (2007) en el que su papel no solo se remite al ámbito académico, sino también fuera de este, al conseguir enseñanzas implícitas que no son parte del currículo escolar.

### 2.5.3 Los maestros de la biografía escolar

Referirse a las ideas de Jackson (2007) para hablar de los maestros resulta necesario para esta investigación, sobre todo porque el autor trabaja sobre sus propios recuerdos. Su mirada retrospectiva se asemeja a lo que también se pretende al dialogar con los aspirantes a maestros en esta investigación. Es así que referirse a la biografía escolar conlleva hablar de los maestros y de lo que hace que estos sean memorables, de tal manera que puedan ser recordados en los relatos, bien sea por su significatividad o incluso, por todo lo contrario<sup>35</sup>.

Jackson (2007) parte de entender que los maestros tienen una influencia sobre los alumnos; influencia de diferente índole pero que deja una huella o marca en las personas. Es así que se afirma que con los maestros se aprende de sí mismo y de la vida en general. A este aprendizaje el autor le denomina *aprendizaje adicional*, producto de la enseñanza del maestro, de característica implícita, al no estar programada ni

---

<sup>35</sup> En esta línea también puede ubicarse lo planteado por Porta et al. (2017), con respecto a los maestros memorables, entendiéndolos como aquellos que han dejado una huella en sus estudiantes debido a sus valores, trayectoria y profesionalismo, lo que hace que se los considere como referentes.



incluida en el currículo escolar. Es necesario, desde la postura del autor, dar fuerza al proceso de reflexionar, o más bien de meditar, sobre la influencia ejercida por los maestros, puesto que permite alcanzar una mejor comprensión de lo que se deja a los estudiantes y también de lo que se hace por ellos. No se trata de una reflexión que se torne una búsqueda de pruebas contundentes que respalden la influencia, de lo que se refiere es “llegar a comprender la realidad de su significado” (p. 37), por eso se habla de “realizar algo”, es decir, de hacer que parezca real eso que se imagina. Así, el pensar sobre la influencia lleva a revitalizarla, a apreciarla y hacerla consciente, de tal manera que, aunque las marcas no siempre puedan ser explicitadas, se reconoce que “la enseñanza produce un cambio, a menudo un cambio enorme en la vida de los estudiantes” (p. 42), un cambio producido por los maestros y que no se puede limitar exclusivamente a lo académico.

La importancia que se da al reconocimiento de los maestros en la vida como una fuerza modeladora, también lleva a identificar que los cambios que marcan los docentes, así como pueden ser difíciles de explicitar, también pueden ser recordados con una precisión tal, que logran ser evocados con exactitud e incluso con las mismas palabras que marcaron el cambio. Es así que los maestros pueden ejercer efectos positivos (e igualmente negativos) de diferente intensidad en la vida de las personas. En este sentido, limitar la eficacia de la escuela al rendimiento académico expresado en notas, es desatender lo que enseña la experiencia personal en cuanto al verdadero papel que desempeña y puede desempeñar el maestro en la vida de sus estudiantes. Desde la postura de Jackson (2007), esa incapacidad de no reconocerlo llevaría a la imposibilidad de desarrollar las potencialidades formativas de los docentes y también de las escuelas.

#### 2.5.4 Otras instancias de formación

Si bien la biografía escolar, entendida como experiencia en el sentido de Larrosa (2006), y sus docentes que dejan huella en la vida de sus alumnos, forman a los maestros, también existen otras instancias que lo hacen. Así, la biografía escolar no sería la única experiencia previa ligada a la educación con la que tienen contacto los aspirantes a maestros. Bullough (1997) releva estudios sobre el tema y expone que existen otras experiencias que son significativas en formación docente pero que rara vez se consideran como una fuente importante de creencias para convertirse en maestro. Así, se refiere a investigaciones en las que experiencias laborales previas, experiencias religiosas como ser misionero, crianza de los hijos, tradiciones docentes familiares, prácticas de crianza familiar, entre otros, muestran su papel en la configuración de creencias de los maestros principiantes.

Otros autores también se refieren a este tema encontrando que existe un efecto entre las experiencias informales previas como líderes juveniles, tutores o niñeras, y la capacidad que perciben los aspirantes a maestros sobre sí mismos, el valor de la carrera docente y su utilidad social (Gratacós *et al.*, 2017). De hecho, Weinstein (1988) considera que estas experiencias previas informales deben prestarse más atención en la medida que pueden generar expectativas irreales sobre la formación docente. Esta autora se refiere específicamente a un “optimismo poco realista” al considerar que las interacciones previas exitosas como “llevarse bien” con los jóvenes o niños, son suficientes para ser maestro. Por otro lado, también se refiere a la posibilidad de una percepción de similitud entre los objetivos de la enseñanza y los de sus experiencias previas, aspecto que para Weinstein (1988), restaría importancia a la dimensión académica de la docencia.

### 2.5.5 Aprender a ser maestros en los institutos de formación

A partir de lo planteado, se puede concluir que el pasaje por la biografía escolar, así como por otras instancias poco reconocidas en la literatura, como experiencias previas en educación (Bullough, 1997), son el primer escalón de la formación docente. El siguiente escalón es la fase formal que se realiza en institutos o Universidades y que habilitaría el ejercicio de la docencia. En el marco de la presente investigación, referirse a la formación docente inicial como parte de los referentes teóricos tiene sentido al permitir comprender el sostenimiento de la decisión de ser docente dentro del proyecto de vida. Así, si bien la formación docente inicial es un tema amplio acerca del que hay mucho por hablar y debatir, el acercamiento a realizar será en base a los planteamientos de Birgin (2015), Davini (1995) y Diker y Terigi (1997) pues estas autoras permiten evidenciar las problemáticas tendenciales de la formación docente y también discutir las prácticas preprofesionales como una de las experiencias claves dentro de la formación de maestros.

Dentro de las problemáticas de la formación docente, las autoras mencionadas coinciden en reconocer tradiciones que sobreviven, no solo en las configuraciones de pensamiento de los maestros, como se mencionó en el apartado 2.4.1 titulado “La docencia y sus tradiciones”, sino también en la organización y desarrollo de los programas que forman a maestros. Es así que para Diker y Terigi (1997) el valor de la planificación como una actividad clave en la formación, daría cuenta de la importancia de prever, controlar y programar, dentro de la tarea docente, aspecto que se vincularía con una tradición eficientista reconocida por Davini (1995), así como con una visión instrumental del trabajo docente (Diker y Terigi, 1997). De la misma manera, el valor a la enseñanza del contenido de la disciplina sobre el conocimiento pedagógico, se

relacionaría con una tradición académica. En este sentido, la presencia de estas tradiciones y otros enfoques mencionados por Diker y Terigi (1997) (a saber: concepción humanista, enfoque hermenéutico reflexivo) podrían entrar en conflicto por su presencia en el currículo de formación docente y en las representaciones de los docentes formadores. En virtud de lo expuesto, las autoras consideran que develar estas tradiciones resulta clave, no solo para los docentes formadores y su práctica, sino también para diseñar políticas educativas pertinentes y motivar el debate de expertos en torno a temas controversiales de la formación docente.

A la luz del reconocimiento de tradiciones y enfoques diferentes en el marco de la formación docente inicial, Davini (1995) también identifica problemáticas que surgen dentro de la formación docente inicial institucionalizada. Estas problemáticas permiten comprender experiencias descritas por los aspirantes a docentes, al referirse a su situación actual como estudiantes de la carrera de Educación Básica, aspecto desarrollado en el capítulo VI de esta tesis. En primer lugar, la autora se refiere a la *endogamia* entendida como una relación circular e interna dentro de la institución de formación docente que dificulta la relación con el contexto. La autora precisa que “las relaciones endogámicas se constituyeron como un progresivo sistema defensivo de las instituciones frente a los embates de la política” (p. 83). Otra dificultad identificada es el *isomorfismo*, que se refiere a la semejanza y progresivo acercamiento de la estructura y lógica de la formación docente, a la lógica de la escuela. Davini (1995) considera que esta construcción escolarizada de la formación docente inicial restringe el pensamiento de alternativas que transformen y fortalezcan el aprendizaje en las escuelas. Por otra parte, si se siguen los planteamientos de Larrosa (2006), una formación docente semejante a la biografía escolar no generaría una experiencia, ya que debería ser algo distinto a lo que ya se sabe, piensa o siente. En la medida en que la formación docente reproduzca rasgos de la biografía escolar, es decir represente nuevamente lo vivido, se entendería porqué se considera que la formación docente inicial, en palabras de Davini (1995), se configuraría en “un episodio de débiles consecuencias” (p. 95).

El último de los problemas tendenciales a los que se refiere Davini (1995) tiene que ver con las consecuencias del deterioro del prestigio y las condiciones laborales de la docencia. La autora identifica dos consecuencias. La primera, la preselección social de los ingresantes a la formación docente vinculada con el género, la formación escolar previa y la condición social y económica. La segunda, el efecto del deterioro en los niveles de exigencia de la formación, ya que se genera implícitamente un escepticismo frente a las posibilidades de cambio. En virtud de lo expuesto, discursos de organismos internacionales en los que se busca seleccionar a los mejores o más *talentosos* para ser maestros, como quedó planteado en el capítulo precedente, reforzarían esta idea de la

imposibilidad de aprendizaje de los sujetos de la formación docente actual. Así, se puede entender esta retórica como sentencia que genera en los jóvenes deserción de la formación o la restricción en cuanto a su futuro, al imaginarse la sola posibilidad de trabajar en los sectores más pobres del sistema (Birgin 2000). Lo planteado por Birgin (2015) cobra sentido al referirse a que, en el marco de la consecución de los derechos por la educación y el requerimiento de más docentes para poder lograrlo, resultan completamente incoherentes retóricas de este tipo. Por otra parte, el reclutamiento de los mejores o de los *talentosos* posiciona a los docentes -y a los estudiantes de formación por añadidura- en un lugar de carencia, déficit y de imposibilidad pedagógica, por lo tanto, el reto es otro. En ese sentido Birgin (2015) reconoce que:

El ingreso de esos nuevos estudiantes es la oportunidad de poner en discusión la jerarquía de saberes de la formación docente, así como la de reconocer otras formas de producción y circulación de conocimientos que se alejan del canon establecido (p. 34).

Es por esto que la formación docente requiere, en palabras nuevamente de esta autora (2000) “desentrañar las reglas que regulan el juego” (p. 235) y construir escenarios que valoren al sujeto de la educación, que recuperen sus saberes y sus relecturas acerca de las tradiciones docentes, desenredando la paradoja entre “la institución que brinda la oportunidad de inclusión pero que al mismo tiempo marca los circuitos de exclusión” (p. 234).

#### *2.5.5.1 Las prácticas preprofesionales en la formación docente<sup>36</sup>*

La práctica preprofesional en la formación docente se configura en una experiencia que puede tener algunos sentidos. Por un lado, Davini (1995) se refiere a la mirada de la práctica como un campo de aplicación, en el que, desde un enfoque deductivo, se asumiría la práctica como el escenario en el que se demuestra y se usa lo aprendido. La autora reconoce las críticas frente a este modelo y su transición hacia la reivindicación de la práctica como medio de aprendizaje y no solamente como meta. Este reconocimiento de la práctica es consecuencia de los planteamientos de los nuevos docentes, al identificarla como el espacio en el que se aprende a ser maestros.

---

<sup>36</sup> En el contexto ecuatoriano se llaman prácticas preprofesionales a aquellas realizadas durante la formación inicial. Estas prácticas se presentan desde el primer año de la formación docente universitaria. Con respecto a la inserción de las prácticas preprofesionales como parte de los referentes teóricos se requiere una aclaración necesaria. Esta incorporación es consecuencia de los resultados de las entrevistas a los aspirantes a docentes. En estos resultados se aprecia a las prácticas como una experiencia relevante que se configura en un fondo de saber que genera justificaciones, argumentaciones y descripciones acerca de la profesión docente y que también sirven de sustento para la ratificación de su elección.

Siguiendo con esta idea, Davini (1995) también cita investigaciones para sustentar que, para los estudiantes, las actividades realizadas en la escuela son la parte más importante de su formación docente inicial. Frente a la relevancia que ha ido adquiriendo la práctica dentro de la formación docente, el reflexionar acerca de esta puede tener algunas aristas, así, se podría hablar de su estructura, desarrollo y también de su ubicación dentro del currículo de formación docente. Para el objeto de estudio de la presente investigación resulta necesario adentrarse en el sentido que tiene o que más bien debe tener dentro de la formación docente.

Para hacerlo, es necesario recurrir a Larrosa (2006) nuevamente y retomar la dimensión formativa y transformadora de la experiencia. Es así que la práctica preprofesional debería configurarse en una experiencia en el sentido planteado por este autor. En virtud de esto, lo importante no es lo que suceda en la práctica, sino cómo lo que sucede permite formar y transformar los pensamientos, ideas y sentimientos del aspirante a docente. No se puede tratar, como afirma Davini (1995), de adaptarse pasivamente a lo establecido, sin embargo, reconoce que la práctica, tal como se plantea comúnmente, no permite libertad para desarrollar transformaciones o resolver problemas de manera creativa ya que los procesos de evaluación al desempeño del maestro de escuela y del practicante, generan que se busquen estrategias en las que reiterar las rutinas escolares se convierte en el camino seguro.

Davini (1995) reconoce también otros riesgos a los que hay que referirse al reflexionar sobre la práctica preprofesional en la formación docente. Las críticas hacia las prácticas como un lugar de llegada en la trayectoria formativa podrían llegar a pensar que la racionalidad técnica se superaría con la sola inmersión en la práctica al inicio de la formación. De hecho, la autora reconoce esta tendencia en algunas propuestas de formación docente inicial más actuales, sin embargo, alerta de cómo este acercamiento al aula, puede ser un regreso a la escuela para adaptarse nuevamente a ella y a sus reglas de juego. En ese sentido, se puede terminar afianzando el isomorfismo del que se habló en el apartado 2.5.5 titulado “Aprender a ser maestros en los institutos de formación”, al no vivir experiencias que permitan alejarse de las rutinas escolares normalizadas. Por otra parte, también se encuentra, a raíz de la investigación de Suárez (1994, como se cita en Davini, 1995), que esta inmersión temprana puede convertirse en un periodo de comprobación de las vocaciones para enseñar y, en consecuencia, de selección implícita de los aspirantes a maestros, limitada a un “puedo o no puedo” o “ámala o déjala”.

A partir de lo planteado por Davini (1995), se entiende que no se critica que las prácticas estén al inicio del programa de formación docente, sino el sentido que se las da, en cuanto al pensar que su sola inmersión asegura la formación docente. Es así que

una práctica, entendida como el espacio en “el que se aprende a enseñar, reduce el trabajo docente a una dimensión técnica, alejada de la dimensión sociocultural y ético política” (p. 114). Se puede afirmar que los planteamientos de Davini (1995) con respecto a la incorporación de la práctica en la formación docente se vinculan con lo expuesto por Larrosa (2006). La práctica entonces debería configurarse en una experiencia, en la que se reconozca la dimensión subjetiva desde la cual los sujetos interpretan y se vinculan con lo real. En consecuencia, la práctica debe ser trabajada también desde el reconocimiento del universo cultural de los sujetos de formación. Esta dimensión subjetiva requiere contar además con otros marcos de significados que permitan generar experiencia a partir de la práctica (en el sentido de formación y transformación de Larrosa). Es por eso que para Davini (1995), la relación entre la teoría y la práctica es clave, al permitir fortalecer, ampliar y cuestionar la visión de la realidad mediante otros marcos interpretativos. Esta autora considera que ese el camino para superar una formación técnica y practicista. Al respecto, cabe mencionar que los aportes desde la investigación para la vinculación teoría-práctica también son importantes, en la medida que permitan, en palabras de Liston y Zeichner (1993, como se cita en Davini, 1995), “que las personas contemplen el mundo de forma diferente” (p. 118).

Una vez que se han relevado los aportes teóricos acerca de las instancias de formación docente entendidas como fondos de saber y experiencias, es necesario, al buscar comprender los factores que inciden en la elección de la profesión docente como parte del proyecto de vida, comprender la elección de una profesión. Si bien se asume, a raíz de lo expuesto, que las representaciones sociales, en este caso de la profesión docente, se vinculan con las orientaciones y decisiones de las personas, es necesario también asumir un enfoque frente a la elección profesional. Este enfoque se desarrolla en el apartado siguiente.

## 2.6 La elección profesional

Al adentrarse en el ámbito de la elección profesional, la literatura sobre la orientación vocacional desde la psicología resulta amplia y diversa. Así, se habla de teorías que explican la elección profesional desde el propio individuo, su personalidad, habilidad, intereses, motivaciones, madurez, desarrollo del yo, influencias genéticas, periodos de elecciones, entre otros aspectos (Guichard, 1995), que adquieren mayor o menor relevancia según el enfoque asumido. Sin embargo, el haberse referido a lo largo de los referentes teóricos a las representaciones sociales vinculadas con las tradiciones en la formación docente, a la biografía escolar y a otras instancias como fondos de saber y experiencias que sugieren formación y transformación en el sujeto, ya permite

comprender un posicionamiento frente al problema de investigación planteado. Es así que, siendo coherente con la construcción realizada, el comprender la elección profesional implica también asumir una visión sociológica. Si bien el proyecto de vida y las representaciones sociales conjugan lo personal y lo social, las teorías de corte sociológico generalmente consideran la existencia de elementos fuera de la persona que ejercen una mayor influencia a lo largo de la vida (Rivas-Martínez, 1976). El interés por la teoría expuesta en el siguiente apartado surge al compartir la intersección entre lo social y lo personal. Es así que la teoría de la *toma de decisiones pragmáticamente racional*, busca superar determinismos sociales y, a la vez, plantea una mirada de las personas como agentes totalmente libres para elegir.

### 2.6.1 La elección profesional desde una mirada sociológica: la toma de decisiones pragmática-racional

La teoría de la *toma de decisiones pragmática-racional* de Hodkinson y Sparkes (1997) surge en el contexto anglosajón en virtud del desarrollo de teorías en los años 70 y 80, que, a criterio de los autores, no asumen una perspectiva sociológica pertinente para explicar las decisiones profesionales. Por ejemplo, una de las críticas que realizan es acerca de la separación entre individuo y los factores externos que influyen en la toma de decisiones. Para los autores, las experiencias sociales son una parte integral del proceso de toma de decisiones.

Debido a la inconformidad con las perspectivas sociológicas asumidas para explicar la elección profesional, Hodkinson y Sparkes (1997) plantean una teoría con tres intenciones claras que consideran que hacían falta en otras teorizaciones sobre el tema. En primer lugar, la integración de factores sociales y culturales en las decisiones “personales”. En segundo lugar, la necesidad de construir un modelo más sofisticado de aprendizaje y, por último, la inserción de la casualidad (*serendipity*) u oportunidades fortuitas, mediante la combinación de las estructuras de oportunidad con las preferencias individuales. Al hablar de estructuras de oportunidad, los autores se refieren al mercado de trabajo juvenil, sin embargo, al trasladar esta idea al contexto ecuatoriano se puede referir también a las oportunidades de ingreso a una carrera u otra. Como se explicó en el primer capítulo, la oferta universitaria por carrera tiene un cupo limitado, por lo tanto, habrá carreras que contarán con mayor competitividad en su ingreso (menos oportunidades de ingresar) y otras que no.

Los autores explican que la teoría tiene tres partes que se separan solamente con fines de comprenderla en su real dimensión. La primera parte tiene que ver con la caracterización de las decisiones como pragmáticamente racionales, que iría en la línea de integrar los factores sociales y culturales con los personales. El segundo componente

se refiere a comprender la elección como resultado de interacciones dentro de un contexto (los autores se refieren a campo) y, por último, el componente que muestra claramente la vinculación con los otros elementos de los referentes teóricos trabajados, a saber: la elección comprendida dentro de un curso de vida en el que se incluyen rutinas interconectadas y puntos de inflexión. Es así que, desde esta teoría, las decisiones profesionales u ocupacionales solo pueden entenderse en términos de las historias de vida de quienes las toman, en donde se reconoce la interacción con otros: personas significativas y también con la cultura en la que el sujeto ha vivido y vive. Los autores comprenden la cultura como la base común de “conocimientos, valores y normas de acción construidos histórica y socialmente” (p. 33), base que permite hacer que el entorno sea inteligible. En este sentido, el reconocimiento de lo aprendido culturalmente se ubica en la misma línea de las representaciones sociales, ya que estas también permiten reordenar el mundo simbólicamente para comprenderlo (Castorina y Barreiro, 2006).

Otro planteamiento importante de evidenciar dentro de esta teoría es la idea de *horizontes para la acción*. Hodkinson y Sparkes (1997) se refieren a que las personas se mueven en un espacio dentro del cual pueden actuar y tomar decisiones. En este espacio juega un papel las estructuras de oportunidad existentes, pero también el *habitus*<sup>37</sup> de la persona, en la medida que al interrelacionarse delimitan el horizonte de acción. En este contexto, las oportunidades se convierten en objetivas y subjetivas a la vez y por lo tanto se desarrollan percepciones acerca de lo disponible o de lo adecuado que afectan las decisiones. Es decir, los horizontes para la acción delimitan la visión del mundo y las elecciones que pueden realizarse en él.

Siguiendo esta idea se encuentran los planteamientos de Bourdieu y Passeron (2009) con respecto a la elección de los elegidos. Los autores se refieren a que en función de las posibilidades de ingreso a la educación superior desde los diferentes sectores sociales se configura una imagen de estudios superiores “posibles”, “imposibles” o “normales” y que también condicionan las vocaciones educativas. En otras palabras, se reconoce una distribución desigual de las posibilidades educativas que configuraría el horizonte para la acción al que se refieren Hodkinson y Sparkes (1997). Esta distribución desigual es concebida por Bourdieu y Passeron (2009) como una restricción para la elección que generalmente se impone a los sectores desfavorecidos económicamente y también se presenta más a las mujeres que a los

---

<sup>37</sup> Este concepto de Bourdieu fue explicado en el apartado 2.3 referido a “¿por qué hablar de representaciones sociales en esta investigación?”, al reflexionar acerca de su ausencia dentro del marco teórico de la investigación.



hombres, en cuanto a carreras por elegir. Resulta claro que estudiantes provenientes de sectores favorecidos tienen más oportunidades de ingreso a la Universidad. Por ejemplo, un estudiante con un nivel económico alto que no pueda acceder a la Universidad pública, tendrá los medios económicos para ingresar a la educación superior privada. Por el contrario, si un estudiante de un sector desfavorecido económicamente no puede ingresar a la educación pública gratuita, la posibilidad de ingreso a la educación privada no estaría dentro de su horizonte para la acción.

Se puede afirmar entonces que los sujetos de clases desfavorecidas tienen una desventaja frente a las elecciones profesionales. Bourdieu y Passeron (2009) afirman que la trayectoria de las personas de las clases sociales desfavorecidas tiene todas las posibilidades para perpetuar su condición, sin embargo, los autores reconocen que, como excepción, la desventaja podría adquirir otro sentido y convertirse en un estímulo para superarla.

Para finalizar este apartado, es necesario precisar que desde esta teoría no se comprende al sujeto como un peón con movimientos determinados por el entorno. Si bien se reconoce la existencia de restricciones en cuanto a la elección, se afirma también que estas sí son reconocidas por los sujetos de manera realista, lo que permite entender el por qué se considera desde esta perspectiva que las decisiones realizadas son racionales.

Lo planteado hasta el momento da cuenta de un enfoque que busca comprender la elección de cualquier profesión, sin embargo, la literatura sobre la elección específica de la docencia ha tenido un gran desarrollo y ha llevado a construir marcos teóricos propios acerca de la decisión de ser maestro. En este sentido, y, ligado a la perspectiva sociológica planteada, se expone en el siguiente punto la teoría de los factores desencadenantes y los factores internos que se asume para esta investigación doctoral.

### 2.6.2 Teorías de elección docente: factores desencadenantes y factores conductores

Las teorías de la elección docente surgen a raíz de preguntarse por qué las personas alrededor del mundo escogen ser maestros. La importancia de responder lo planteado tiene algunos enfoques. Hay investigaciones que se refieren a que conocer las razones por las que las personas quieren ser maestros permitiría fortalecer políticas educativas, otras se refieren a que posibilitaría conocer cómo hacer la profesión docente más atractiva y otras sustentan su interés en vincular los motivos para ser docente con el compromiso de los docentes (Heinz, 2015). Las respuestas son diversas, pero generalmente, como se ha podido ver en el primer capítulo, los resultados muestran la existencia de razones altruistas, intrínsecas y extrínsecas.

En virtud del desarrollo de las investigaciones, en los últimos años surgió el modelo teórico de Richardson y Watt (2006) vinculado con el reconocimiento de factores que influyen en la elección de ser maestros, es así que *Factors Influencing Teaching Choice* se convierte en un modelo que es altamente reportado y utilizado en las investigaciones de los últimos años (Heinz, 2015). El modelo teórico de los factores que influyen en la decisión de ser maestro identifica motivaciones y percepciones que son importantes al elegir la carrera docente. Estas motivaciones se encuentran organizadas en función del valor personal, social, e intrínseco de la carrera, influencias de socialización en las que se señalan experiencias previas de enseñanza y de aprendizaje, influencias sociales y disuasión social. Para finalizar considera necesario explorar si la carrera es de segunda opción. Estos aspectos son considerados como vinculados con la elección de la docencia. Con respecto a las percepciones, estas se organizan en función de particularidades de la profesión docente como su demanda, dificultades, estatus y salario (Richardson y Watt, 2016). A partir del reconocimiento de estas motivaciones y percepciones dentro de este modelo teórico, se construye un cuestionario que tiene como objetivo medir los factores que influyen en elección de la profesión docente (Said-Hung et al., 2017).

Esta breve descripción del modelo teórico más reportado dentro de las investigaciones acerca del tema de estudio, pretende mostrar cómo, el estudiar la elección docente conlleva a referirse a diversas dimensiones que son personales, al hablar del valor que se da a la carrera y de las percepciones que se tienen de la misma, pero también son sociales, en la medida que reconoce experiencias previas en el campo educativo, influencias del entorno y disuasión social. Sin embargo, esta teoría no podría sustentar este estudio al estar orientada a la medición de factores como entes aislados, que iría en contra de lo anteriormente planteado y mucho menos permitiría comprender el por qué las personas eligen ser maestros. Así, posicionados en una perspectiva sociológica de toma de decisiones, se asume la crítica planteada por Low et al. (2017) en la que se discute el sentido que se da a las influencias de socialización y el limitado análisis que posibilita el modelo antes mencionado. En este sentido, los autores, a partir de su estudio basado en la teoría fundamentada, identifican factores desencadenantes y factores internos que interactúan e inciden en la elección docente.

Los factores desencadenantes se refieren a “eventos, experiencias, personas o entornos que activan u obstaculizan el motivo interno de la persona para unirse a la profesión docente” (p. 33). Dentro de este factor se consideran los vinculados con la socialización, como personas significativas y experiencias previas de enseñanza y de aprendizaje. Los factores conductores se refieren a aquellos que directamente llevan a la persona a tomar la decisión de ser maestro, aquí se incluyen los identificados en el

modelo teórico de Richardson y Watt (2006), a saber: “exigencia de la profesión, estatus social y salario, habilidades de enseñanza percibidas, valor intrínseco, valor de utilidad personal de la carrera, valor de utilidad social y carrera alternativa” (p. 32). También se incluye otro aspecto ausente en el modelo teórico de Richardson y Watt que se refiere al valor de logro (por ejemplo, compatibilidad de intereses personales con la enseñanza).

Se puede advertir que lo planteado por Low et al. (2017) reconoce el valor de lo social y lo individual, así, se considera que los factores de socialización pueden convertirse en desencadenantes de la elección docente y también reconoce que las ideas que tienen las personas acerca de la profesión con respecto al estatus, salario, exigencia, utilidad personal y social, pueden convertirse en conductores de la elección de ser maestro. Lo desarrollado por estos autores permite orientar el análisis de los relatos de los aspirantes a docentes dentro de la presente investigación. Por otra parte, al considerar las ideas que tienen los aspirantes acerca de la profesión elegida con los factores conductores mencionados por los autores, también permite la vinculación del estudio de las representaciones sociales en el marco de la elección profesional.

A manera de síntesis, lo expuesto en este capítulo pretende evidenciar la construcción de referentes teóricos con la incorporación de piezas prestadas de otros lugares, tal como afirma Maxwell (2016), pero que buscan armar un todo coherente, en el que la vinculación de lo personal con lo social se haga presente. Es así que las representaciones sociales, entendidas como aquellas que permiten hacer el mundo inteligible a la vez que justifican y orientan las conductas, juegan un papel en la construcción del proyecto de vida. Bajo estas categorías se encuentran otras piezas ligadas específicamente a la profesión docente, en las que se habla de sus principios históricos y tradiciones, que configurarían las representaciones desde los planteamientos de Jodelet (2011). Entendiendo que esta categoría proviene también de la experiencia, y que la elección de una carrera también (como se ve en el apartado final de este capítulo), la siguiente pieza que se ha tomado prestada se refiere a la biografía escolar comprendida en dos sentidos; primero como *fondo de saber*, al entenderla como la primera instancia de formación docente y, ligado a esto, lo segundo, como experiencia, desde la visión de Larrosa (2006), en la que no solo “pasa algo” sino que eso que pasa interpela al sujeto, lo forma y transforma. Referirse a la biografía escolar resultaría incompleto si no se habla del rol de los maestros en ella. En esta parte es donde se requieren los planteamientos de Jackson (2006), para recalcar la influencia de los maestros en la vida de las personas y de su papel más allá de la enseñanza de lo puramente académico.

Lo mencionado en esta última parte se ha ubicado dentro del apartado 2.5 titulado “Aprender a ser maestros”, y, por lo tanto, no puede referirse solamente a la biografía escolar y a otras experiencias previas que se configuran como fondos de saber (instructores de colonias, catequistas, entre otros), es necesario hablar también de la formación docente inicial, la que se vive en los institutos o universidades, pues esta permite sostener -o no- la elección de la docencia. La flexibilidad de los referentes teóricos se hace evidente sobre todo en esta parte, específicamente en la inclusión del estudio de las prácticas preprofesionales. Este tema se volvió necesario de abordar debido a su presencia en el diálogo con los aspirantes a docentes. En este sentido, se analiza el papel que puede llegar a tener y también el que debería, desde la comprensión de experiencia de Larrosa (2006) y las reflexiones de Davini (1995), en cuanto al pensar que su sola inmersión aseguraría la formación docente.

Las piezas finales se acercan ya a explicar la elección profesional docente. Como una teoría macro se ubica la teoría sociológica de la *toma de decisiones pragmática-racional* de Hodkinson y Sparkes (1997), que comprende la elección dentro de un curso de vida en el que se incluyen rutinas interconectadas y puntos de inflexión, así como también la integración de factores sociales y culturales con los personales. Dentro de este aspecto se reconocen los *horizontes para la acción* como un espacio delimitado por las oportunidades objetivas y subjetivas de los sujetos. En esta línea, se hace necesario referirse a los planteamientos de Bourdieu y Passeron (2009), pues aluden a la restricción de la elección en los sectores desfavorecidos de la sociedad. Para concluir, dentro de una vasta literatura que busca explicar la elección específica de la docencia, se toman los planteamientos de Low et al. (2017) con respecto a la existencia de factores desencadenantes y conductores de la elección docente. Lo expuesto por estos autores resulta pertinente ya que reconocen el papel de lo externo: eventos, experiencias, personas, así como de lo personal, en el que se incluye las percepciones que se tiene acerca de la docencia, su valor de utilidad personal y social, exigencia, e incluso la compatibilidad de la profesión con las habilidades e intereses personales.

## Capítulo III

### La elección profesional docente: proceso de investigación

A partir de lo desarrollado en los capítulos previos se puede entender que la elección de la profesión docente no se trata simplemente de un momento específico, sino que es una decisión en la que confluye lo psicológico y lo sociológico. Dentro de este contexto, se considera la necesidad de mirar al sujeto que elige ser maestro como constructor de representaciones, que toma decisiones dentro de un curso de vida y que también, en el marco de estas decisiones, es consciente de las restricciones producto del entorno. En virtud de lo mencionado, se considera pertinente comprender la elección de la docencia en Educación Básica de los estudiantes de las Universidades públicas ecuatorianas de la Zona 6, tomando en cuenta sus características sociodemográficas, las representaciones sociales que asignan a la profesión y otros factores que puedan jugar un papel en la elección de ser maestro.

En este sentido, el presente capítulo expone la metodología seguida para la investigación. En primer lugar, se describe el diseño de investigación mixto asumido, así como la definición del grupo de estudio que formó parte de la investigación, tanto en la fase cuantitativa como cualitativa. A partir de lo mencionado, el capítulo se ha organizado en función de las dos fases mencionadas: la primera fase cuantitativa denominada: *Mirar todo el panorama: el cuestionario* y la segunda fase cualitativa: *Hacer un zoom, la entrevista en profundidad*. Cada una de estas fases señala el proceso desarrollado en el que se incluyen los instrumentos: cuestionario y entrevista con enfoque narrativo, que se han utilizado para alcanzar los objetivos planteados. Este aspecto es vital en la medida que permite indicar la rigurosidad con la que se ha desarrollado el trabajo investigativo y el proceso reflexivo que ha ido acompañando las decisiones metodológicas tomadas. Al finalizar cada uno de los apartados se incluye también el proceso desarrollado para el análisis de los resultados de las dos fases que incluye el diseño mixto asumido.

#### 3.1 Un enfoque mixto para comprender la elección de la docencia

En el campo de la formación docente y de la psicología vocacional, las investigaciones mixtas han ido multiplicándose. Heinz (2015) por ejemplo, afirma que en los estudios acerca de la motivación para la elección docente, la predominancia de métodos exclusivamente cuantitativos de los años 90 ha cambiado hacia una distribución más balanceada entre metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas.

Como muestra de la presencia de enfoques mixtos en la investigación de este campo se puede presentar a Davini y Alliaud (1994) y García-Jiménez y Lorente-García, (2014), quienes al trabajar con estudiantes de magisterio como grupo de estudio no lo hacen exclusivamente desde un enfoque cualitativo, sino buscan conocer primero su nivel “material”, es decir, las características sociodemográficas, que requieren una mirada cuantitativa. Siguiendo esta misma línea metodológica, pero con otro objetivo en su investigación, Aisenson (2011), al buscar comprender las representaciones sociales y la relación con la construcción de proyectos de vida de adolescentes, también utiliza un enfoque mixto en su investigación, pues asume el planteamiento de Abric (2001), al afirmar que el estudio de las representaciones sociales, debido a su complejidad en cuanto a contenido, estructura y núcleo central, debe basarse en un enfoque plurimetodológico. Esta amplitud en la mirada respecto a un problema de investigación busca superar la exclusividad de uno u otro enfoque para converger en un “conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 532) que se integran en un mismo estudio para responder al problema de investigación.

Bajo estas premisas, la presente investigación asume un enfoque de investigación mixto. En este sentido, Davini y Alliaud (1994) en su trabajo investigativo enfatizan la necesidad de conocer tanto el nivel “material” (características sociodemográficas) como el “simbólico” de quienes ingresan al magisterio. De la misma manera la posibilidad de “capturar ambas realidades coexistentes” como lo afirman, Hernández-Sampieri et al. (2014, p. 536) implica una visión tanto “objetiva” como “subjetiva”, por lo tanto, la necesidad de un diseño con un enfoque mixto se torna pertinente para posibilitar una visión integral y completa de la elección de la profesión docente. Se trataría entonces de tener un punto de vista panorámico con la mirada cuantitativa para, posteriormente, hacer un acercamiento y comprender realidades específicas mediante el enfoque cualitativo.

El enfoque mixto que se ha asignado a la presente investigación doctoral requiere de un diseño explicativo secuencial (Creswell y Plano-Clark, 2011) en la medida que pretende en un inicio, mediante una encuesta, describir las características sociodemográficas de los estudiantes de la carrera de educación, así como ciertas ideas previas que configuran las representaciones sociales de docencia para, a partir de estos resultados, profundizar en los factores que influyen en la elección docente y en las representaciones sociales que asignan a la profesión y que configuran su proyecto de vida. Para esta segunda fase se utilizarán entrevistas en profundidad pues, tal como afirma Abric (2001), resulta ineludible el uso de esta técnica para conocer el contenido de una representación social. Frente a esta fase cualitativa y al uso de entrevistas en

profundidad a los estudiantes universitarios, es necesario referirse al sustento que fundamenta esta decisión. La utilización de la entrevista no se selecciona solamente por una visión técnica y rigurosa que va a permitir responder las preguntas de investigación sino, sobre todo, como una opción ideológica, que pone al sujeto que se investiga en el centro del proceso. Él es quien interpreta su vida, sus sentires, ideas y experiencias. En definitiva, se refiere, sobre todo, tal como afirma Rivas (s. f., p. 83) a “un respeto a la subjetividad”. Seidman (2006) refuerza esta idea al exponer que estar interesado en los otros es la clave para asumir la técnica de la entrevista. Exactamente eso es lo que sucede y busca ser plasmado en las decisiones metodológicas realizadas.

Para comprender mejor el diseño explicativo secuencial realizado, Creswell y Plano-Clark (2011) afirman que uno de los objetivos de este tipo de diseño es utilizar información de la parte cuantitativa, en la fase cualitativa. Efectivamente, tal como plantean los autores, este tipo de diseño es utilizado ya que posibilita el uso de los resultados cuantitativos acerca de las características de los participantes, para guiar el muestreo intencional que será parte de la siguiente fase de la investigación. Dentro de otras razones que explican la decisión del diseño explicativo secuencial está la posibilidad de poder volver a los participantes de la encuesta para realizar la entrevista en un segundo momento. El cuestionario en la primera fase fue diseñado en este sentido, para que los estudiantes pudieran referir su interés acerca de continuar con la investigación e identificarse, si así lo deseaban, mediante su correo electrónico.

Otro aspecto importante que cabe indicar es que la secuencia en la investigación permite que la segunda fase sea enriquecida con los resultados de la primera, es decir, se tomaron aspectos de los resultados cuantitativos, por ejemplo: el porcentaje alto de estudiantes que han tenido experiencias previas relacionadas con docencia, y la asociación recurrente de docencia con vocación, como temas dentro de la guía de la entrevista.

Para finalizar, resulta básico en la investigación, aunque sea un lugar común decirlo, reiterar que existen preguntas que no pueden ser respondidas desde un enfoque cuantitativo exclusivamente. Si bien es cierto que existen diversas investigaciones que estudian la elección docente desde esta mirada (Carrinus y Fokkens-Bruinsma, 2013; Gratacós, 2014; König y Rothland, 2012; Said-Hung et al., 2017), se considera que se requiere comprender y acercarse a la subjetividad para superar el dato medible y comparable, que permitiría unificar los motivos por los cuales se elige ser maestro. La complejidad del tema de estudio implica que se asuma una visión epistemológica en la que se considera que “el conocimiento que se produce es de carácter crítico, significativo y construido en interacción con los sujetos participantes y sus escenarios” (Rivas, s. f., p. 83).

En la tabla a continuación se resume el diseño del proyecto de investigación junto con los objetivos planteados.

**Tabla 1.**

*Diseño del proceso de investigación mixta*

**Objetivo general:** Comprender la elección de la docencia en Educación Básica de los estudiantes de las Universidades públicas ecuatorianas de la Zona 6

Objetivos específicos	Técnicas de construcción de la información	
Describir las características sociodemográficas de los estudiantes de la carrera de Educación Básica	Encuesta: cuestionario  (Fase 1)	
Conocer las representaciones que asignan los estudiantes de la carrera de Educación Básica a la profesión docente.		
Identificar los factores que inciden en la elección de la docencia como parte del proyecto de vida de los estudiantes universitarios.		(Fase 2)

Como se puede observar en la tabla 1, la encuesta, que tiene como objetivo principal describir las características sociodemográficas de los aspirantes a la docencia, también permite esbozar ciertas ideas previas acerca de las representaciones de la profesión que asignan los estudiantes de las carreras de Educación Básica. Este aspecto y sus resultados se profundizan en la entrevista desarrollada en la segunda fase de la investigación.

### 3.2 Grupo de estudio

El grupo de estudio está formado por los estudiantes de las carreras de Educación Básica de las Universidades públicas de la Zona 6. Cabe recalcar que en el Ecuador la formación docente es exclusivamente universitaria, por ese motivo el grupo de estudio se conforma solamente de estudiantes universitarios. La decisión de trabajar con los estudiantes de dos Universidades públicas, se sustenta en las posibilidades que implica acercarse a un grupo diverso en cuanto a su población, ya que las dos Universidades, si bien son cercanas, están ubicadas en provincias diferentes; la Universidad de Cuenca en el Azuay y la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en



el Cañar, lo que implica estudiantes de diferentes cantones<sup>38</sup> como Cuenca, Gualaceo, Paute, Azogues, por nombrar los lugares con mayor presencia, e incluso de otras provincias aledañas como El Oro, Guayas o Loja, ya que estas dos Universidades son las únicas públicas de la zona. Por otra parte, el número de estudiantes que ingresa a las Universidades públicas es mayor comparado con el número de estudiantes de las Universidades privadas. Además, el ingreso a estas últimas sigue un proceso diferente al descrito en el apartado 1.4.2 del capítulo I para la educación superior pública, lo que hace que los aspirantes a docentes de las Universidades privadas tengan particularidades que ameritarían otro tipo de investigación.

Desde esta perspectiva, los estudiantes de la carrera de Educación conforman un grupo extenso, sin embargo, se ha decidido tomar como unidad de análisis a los estudiantes noveles, es decir aquellos que cursan su primer año de estudio, pues se requiere comprender esta elección en un inicio, sin que influyan otros posibles factores, como puede ser el tiempo de formación en la carrera, ya que podría incidir en las representaciones de la profesión que los estudiantes construyan.

Por otra parte, en el contexto ecuatoriano la formación docente puede dirigirse hacia varios ámbitos, así, se encuentran carreras como pedagogía de la lengua y literatura, pedagogía de las ciencias experimentales, pedagogía de las artes y humanidades, entre otras, sin embargo, el interés que alude a esta investigación se refiere a la docencia en general. El trabajar con otras carreras diferentes de Educación Básica permitiría que se incluyan otros temas, como el gusto por una materia específica (por ejemplo: matemática, filosofía o lengua), cuando lo que interesa es comprender la elección específica de la profesión docente independientemente del área de estudio y su relación con el saber.

Hace falta aclarar que el diseño mixto asumido requirió que la investigación sea realizada en dos fases, como se detalla en la tabla 1. La primera fase alude al enfoque cuantitativo que busca describir las características sociodemográficas de los estudiantes aspirantes a docentes. La segunda fase, en conexión con los resultados de la primera, pretende acercarse a factores y representaciones de la profesión que aportan a comprender la elección realizada como parte del proyecto de vida. En virtud de lo mencionado se puede entender que para cada una de estas fases el grupo de estudio es diferente, ya que la naturaleza del enfoque cuantitativo permite acercarse a una mayor cantidad de personas a diferencia de la mirada cualitativa. En los apartados a continuación se describen los grupos de estudio para cada fase.

---

<sup>38</sup> El Ecuador está dividido en 24 provincias que a su vez están divididas en 221 cantones. Los cantones son definidos como las divisiones administrativas de segundo nivel.

### 3.2.1 Grupo de estudio: primera fase de la investigación

Para la primera parte de la investigación se trabaja con todos los estudiantes del primer año de las carreras de Educación Básica de las dos Universidades públicas de la Zona 6. La decisión de trabajar con todo el grupo de estudio radica en la necesidad de describir las características sociodemográficas de los estudiantes que ingresan a esta carrera de formación docente, por lo tanto, al contar con accesibilidad a todos los estudiantes, y al diseñar un cuestionario con preguntas cerradas, no se considera necesario trabajar con una muestra. El uso del cuestionario con preguntas cerradas permite, tal como afirman Marradi et al. (2004) “revelar muchas propiedades referidas a muchos individuos” (p.189), por lo tanto resulta pertinente para el número de estudiantes del grupo de estudio. En este sentido, la unidad de análisis fueron todos los estudiantes de primer año de la carrera de Educación Básica, de las cohortes septiembre-febrero 2018, marzo-agosto 2018 y septiembre-febrero 2019, esto es 387 estudiantes en total<sup>39</sup>.

### 3.2.2 Muestra: segunda fase de la investigación

En un diseño explicativo secuencial la construcción de la información de una fase depende de la otra, esta característica se aplica también para la selección de la muestra, es decir, la muestra que participa en la segunda fase de la investigación es un subconjunto de un grupo mayor que participó en la primera fase y es denominada muestra anidada (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

La muestra anidada proviene de la elección de los estudiantes a partir de las respuestas en sus cuestionarios. Para elegirlos se tomó como punto de partida las respuestas en cuanto a características sociodemográficas para, sobre la identificación de estas, seleccionar una muestra intencionada y decidir qué personas entrevistar. El proceso realizado tiene que ver con el equilibrio de realidades diferentes en cuanto a características como género, edad, experiencias previas como educador e ideas relacionadas a la docencia. Esta manera de seleccionar la muestra se acerca a lo que se define por Glaser y Strauss (1967, como se cita en Flick, 2007) como una estrategia de muestreo con variación máxima, en donde se integran casos que sean diferentes, con el objetivo de “revelar la amplitud de variación y la diferenciación en el campo” (Flick, 2007, p. 82). La amplitud se refiere en este caso al conocimiento de la diversidad de factores que pueden o no relacionarse con la elección de la docencia, todo con el fin de

---

<sup>39</sup> En las Universidades ecuatorianas de la región Sierra, los ciclos inician en los meses de septiembre y marzo. Dentro de este grupo la mayoría de Universidades oferta el primer ciclo de las carreras en septiembre, sin embargo, existen Universidades, como una de las que forma parte de la investigación, que ofertan el primer ciclo de la carrera dos veces al año, esto es en marzo y en septiembre.

comprender, cómo, en proyectos de vida desarrollados en contextos con experiencias diferentes, la inserción de la docencia es parte de ese proyecto. El número de los casos se basa en una selección gradual hasta que se logre la saturación, entendida para este caso como información recurrente ya encontrada en entrevistas previas.

### 3.3 Primera fase de la investigación. Mirar todo el panorama: la encuesta

Davini y Alliaud (1994) en su investigación acerca del perfil de los ingresantes al magisterio argentino identifican el nivel material de los sujetos, ya mencionado anteriormente, como características diversas y cuantificables que posee todo ser humano. Esta connotación de nivel “material”, que se asume también en esta investigación, es expuesta mediante un cuestionario estructurado, organizado en función de características consideradas relevantes para la investigación, tal como se irá argumentando en párrafos posteriores.

Elaborar un cuestionario y validarlo implica un proceso que incluye varios actores, entre ellos los llamados “expertos”, los estudiantes de características similares a los del grupo de investigación que son parte de la prueba piloto del instrumento y la investigadora. Hernández Sampieri et al. (2014) afirman que la validez de un instrumento, en este caso el cuestionario, requiere de algunos tipos de evidencia para demostrarla. Uno de ellos es la evidencia relacionada con el contenido, que es donde actúa la investigadora exclusivamente e implica adentrarse en el tema de estudio y encontrar contenidos relacionados con las variables de las características sociodemográficas y también con el estudio de las representaciones sociales. Con respecto a las características sociodemográficas, el estado de la cuestión detallado en el capítulo I, permitió que se revisen trabajos de Avendaño y González (2012); Davini y Alliaud (1994); Garibotti y Ambroggio (2012); Londoño-Botero et al. (2011), Low et al., (2017); Mireles-Vargas (2015), OCDE, (2015); Watt et al., (2012), entre otros, referidos a temas relacionados con motivaciones docentes o razones para ser maestro y que también exploran características sociodemográficas. Para el estudio de las representaciones sociales se tomó como referente principal el trabajo de Abric (2001) y otras investigaciones de Bordelon et al. (2012), Piña y Cuevas (2004) y Rateau y Lo-Monaco, (2013), haciendo foco de interés en las técnicas utilizadas para investigar las representaciones sociales.

Con referencia también a la validez de contenido se encuentra la denominada de expertos (Hernandez-Sampieri et al., 2014, p. 204). Para esta parte se contactó, dentro del contexto ecuatoriano, a dos investigadores del campo educativo. La revisión con los expertos derivó dos cambios importantes al protocolo original: el primero, la idea

implícita en el instrumento inicial de que todos los estudiantes que están en la carrera de Educación Básica están ahí porque realmente quieren ser docentes, aspecto que, aunque pueda parecer obvio, no se podría aseverar, debido al sistema de ingreso que se sigue para las Universidades públicas. En este sentido se reformuló la pregunta del cuestionario referente a por qué quiero ser docente por: razones de ingreso a la carrera de Educación Básica y, dentro de esta, una opción que permitiera al estudiante seleccionar “porque quiero ser docente”, de ser el caso.

El segundo cambio sustancial tuvo que ver con la inserción de preguntas relacionadas con la representación social de la docencia. Si bien en un inicio el cuestionario estuvo pensado para características sociodemográficas exclusivamente, se consideró que un primer acercamiento acerca de las representaciones a nivel general, podría dar insumos interesantes para la elaboración de la guía de la entrevista. En ese sentido, la característica de visión panorámica que se ha atribuido a la fase cuantitativa, buscó ser aprovechada para conocer ideas sobre docencia que pudieran ser profundizadas en la fase cualitativa.

Para finalizar la validación se elaboró una prueba piloto del instrumento a 26 estudiantes del tercer año de la carrera de Educación Básica de una de las Universidades públicas del grupo de estudio. El probar el instrumento permitió conocer el tiempo aproximado que puede tomar el desarrollarlo (entre 6 y 14 minutos) y mejorar una pregunta de opción múltiple que generó dudas en algunos estudiantes, referida a palabras que se consideran relacionadas con docencia. El cuestionario final aplicado se encuentra como Anexo 1.

### 3.3.1 El cuestionario: producto final

El camino de la elaboración del instrumento requiere reconocer la complejidad de la investigación. Esta complejidad implica un repensar continuo que derivó como producto final un cuestionario construido con los ajustes provenientes del proceso de validación. Es así que el cuestionario se organiza en cinco partes, tomando en cuenta algunas consideraciones planteadas por Marradi et al. (2004) en cuanto al orden de presentación de las preguntas en el cuestionario. La primera parte tiene que ver con datos personales: edad, género, lugar de nacimiento, de residencia, estado civil, número de hijos y experiencia laboral. La segunda parte se relaciona con los datos familiares; nivel de estudios de los padres y experiencia docente laboral en la familia.

El siguiente apartado pretende hacer un primer acercamiento a la elección de la carrera docente. Se plantean indicadores relacionados a razones de ingreso a la carrera, experiencias previas con responsabilidades como instructor o educador en asociaciones

y, su visión como docente en el futuro<sup>40</sup>. Al final de este apartado se incluyen también dos preguntas referentes a la representación social de la profesión. El acercamiento a las representaciones se realiza, como ya se ha tratado en el capítulo de referentes teóricos, a partir de lo planteado por Abric (2001), entendiéndolas como un “conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes al propósito de un objeto dado” (p. 18) que tienen como una de sus funciones la “orientación de conductas y comportamientos” (p. 28). Siguiendo esta línea se ha construido una pregunta en función de las ideas de Grize, Vergés y Silem (1987) citadas por Abric (2001), referidas al uso de la asociación de palabras como técnica para acercarse al núcleo central que configura una representación. Desde esta perspectiva, se presenta en la pregunta 3.4 una lista de ocho expresiones<sup>41</sup> vinculadas a la docencia y se solicita que se seleccionen aquellas que se consideren que más se relacionen con esta. Para hacerlo se pide señalar únicamente tres y ordenarlas jerárquicamente, esto con el objetivo de encontrar aquella expresión a la que se da mayor importancia frente a otras. Para tener más ideas acerca de la representación, en una siguiente pregunta, se encuentra importante conocer cómo los estudiantes consideran que es vista la docencia por los demás, es decir, la percepción de su valoración social. Hace falta aclarar que en este caso no es una profesión cualquiera, es *su profesión* y esta manera de mirarla es parte de su representación y de la decisión de incluirla en su proyecto de vida.

La cuarta parte del cuestionario se relaciona con los estudios de bachillerato; año de graduación, tipo de colegio y modalidad de estudios. Con referencia a las variables descritas, la literatura sobre educación superior revela que se reconoce la existencia de estudiantes no tradicionales, categoría con la que se denomina a aquellos estudiantes que cumplen con ciertas características como: ser de la primera generación de estudiantes universitarios de la familia, trabajar, tener una edad mayor que los otros estudiantes de su grupo o ser mujeres con cargas familiares (González-Monteaudo, 2010; Garibotti y Ambroggio, 2012). El preguntar sobre características sociodemográficas que podrían configurar un estudiante no tradicional pretende valorar realidades diferentes y, sobre todo, hacer visible la diversidad para poner en discusión el perfil del estudiante universitario en la actualidad que equívocamente puede tender a ser unificado.

---

<sup>40</sup> Lo planteado en estas dos partes del cuestionario responde a lo reportado en el estado de la cuestión planteado en el primer capítulo y que suele caracterizar a los aspirantes a docentes, específicamente lo vinculado a las experiencias previas en el campo de la educación y a la presencia de docentes en la familia.

<sup>41</sup> Estas expresiones fueron tomadas de un cuestionario previo a la investigación desarrollado a un grupo de 22 estudiantes de la carrera de Educación Básica. Se seleccionaron las expresiones de mayor frecuencia para incluirlas en el cuestionario.

El apartado final del cuestionario se refiere exclusivamente al ingreso a la carrera docente, es decir se pregunta acerca del número de opción en el que fue puesta la carrera docente al postular para la educación pública. Este apartado también permite la posibilidad de conocer otras características de estudiantes no tradicionales como puede ser la segunda carrera universitaria o el hecho de trabajar mientras se estudia la carrera.

Como se ha podido advertir en la descripción del cuestionario existen ciertas decisiones en cuanto a características que se preguntan y otras que no, que tienen que ver con la mirada de la investigadora. Se asume, tal como cita Alliaud (2003) a Lortie, que las vivencias previas en escuela y colegio que tienen los estudiantes de formación docente generan rasgos tradicionales que influyen en la formación profesional. Se puede entender entonces que la formación docente inicia desde que se es estudiante, pero también se reconoce que esta no es la única experiencia. A partir del estado de la cuestión del capítulo I, de los referentes teóricos planteados en el capítulo previo, así como de relatos y conversaciones informales con estudiantes de las carreras de Educación Básica, se conoce que existen otras experiencias educativas diferentes a las de ser alumno. Estas experiencias se relacionan con la participación como líderes o instructores en grupos juveniles, iglesias, grupos de música, danza, por nombrar algunos. Por medio del cuestionario se espera develar este aspecto en cuanto a la cantidad de estudiantes que han tenido esta experiencia, mientras que la entrevista permitirá conocer más a profundidad este tema y su relación o no con la elección de la docencia en su proyecto de vida.

### 3.3.2 Consideraciones éticas importantes

Como ya se ha explicado en párrafos anteriores, el diseño de la investigación en dos fases, una cuantitativa y otra cualitativa, requiere contactarse con el grupo dos veces: una para desarrollar el cuestionario y otra para realizar la entrevista<sup>42</sup>. Esta particularidad requirió claridad y precisión con los participantes en la investigación. El consentimiento informado (incluido en el Anexo 1), entregado a cada estudiante para su revisión antes de entregar el cuestionario, incluyó una explicación referente al objetivo de la investigación, duración aproximada del cuestionario, información acerca de la no obligatoriedad de responder el cuestionario y, sobre todo, indicaciones para que los estudiantes conozcan desde un inicio, si llegara a interesarles, la posibilidad de ser contactados en un segundo momento para la entrevista. El consentimiento informado

---

<sup>42</sup> El cuestionario fue aplicado en las dos Universidades en junio del 2018. Adicional a esto se aplicó también en octubre del 2018 en la Universidad 2, ya que en el mes de junio en esa Universidad solo se contaba con estudiantes de segundo ciclo, no de primero.

se redactó de tal manera que solamente los estudiantes que respondían afirmativamente acerca de su disponibilidad para participar en la segunda fase de la investigación se identificaban con un correo electrónico, esto con el fin de poder contactarlos posteriormente de ser el caso. Si los estudiantes no querían continuar en una segunda parte de la investigación y por lo tanto no deseaban ser identificados, el cuestionario se mantenía anónimo (Creswell y Plano-Clark, 2011, p. 187).

### 3.3.3 Análisis de los resultados

Para el análisis de los resultados se planificó codificar las respuestas del cuestionario e ingresarlas al programa Paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS). Este programa permitió organizar la información para poder describir las características sociodemográficas de los aspirantes a la docencia y también diferenciarlas de aquellas vinculadas con las representaciones sociales. Debido a estos fines, el análisis de la información se basó en estadísticos descriptivos que muestran frecuencias, tablas de contingencia y medidas de tendencia central, esto último solamente si la variable lo justifica.

Los resultados de esta investigación dan paso a la siguiente fase: la entrevista en profundidad.

### 3.4 Segunda fase de la investigación. Hacer un zoom: la entrevista en profundidad

Una vez que se mira la realidad hace falta acercarse más para comprenderla. Esta comprensión requiere de mirar al entrevistado tal como afirma Shutze (como se cita en Flick, 2007, p. 111), como un “experto y teórico en sí mismo”, ya que los sujetos construyen proyectos de vida, proyectos diferentes, unos más elaborados que otros, pero todos configurados por representaciones y decisiones que hacen los sujetos en consonancia con lo normativo y lo cultural (Jodelet, 1986). En este “contar” del sujeto, potencializado por la entrevista, está inmersa toda una construcción individual y es que, tal como afirmó García-Márquez : “la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla” (2002, p. 2). Ese recuerdo, ese narrar el pasado, mirar el presente y proyectarse en el futuro, es al que se pretende llegar con el “zoom” y comprender la elección de la docencia dentro del proyecto de vida de los estudiantes universitarios. Se busca, por lo tanto, aprovechar la experiencia que se evoca y que, en función de lo planteado por Larrosa (2006) y expuesto en el capítulo II, afecta al sujeto en su ser, pensar, sentir y querer.

El diseño de la entrevista requirió algunas decisiones. La primera tiene que ver con asumir un enfoque biográfico narrativo, debido a los referentes teóricos que

acompañan la investigación. En este marco, el proyecto de vida se torna un elemento importante al entenderlo como “poner en relación, de modo significativo, el pasado, el presente y el futuro, quedando privilegiada esta última opción” (Guichard, 1995, p. 17). El mirar el pasado requiere de relatos, de hablar de sí mismo, de sus experiencias y sentires, que se van relacionando con el hecho de estar ahora en una carrera para ser maestro. En este sentido, la investigación adquiere la característica de un estudio retrospectivo ya que analiza el fenómeno a partir del presente (elección de la docencia) y mirando hacia el pasado (Muñiz Terra, 2012). Siguiendo esta misma línea acerca de lo planteado por Muñiz Terra (2012), el enfoque biográfico narrativo se justifica en la medida que permite entrecruzar dimensiones relacionadas con elementos objetivos y subjetivos, la variabilidad del tiempo en la configuración de esos elementos y la particular conexión de los mismos a lo largo del relato. Por otra parte, el enfoque biográfico narrativo que adquiere la entrevista no solo permite que se conozcan hechos que se vinculan con la elección de la carrera de educación, también permite que, a través de una narrativa única e irrepetible, se conozca la cultura, la sociedad y las representaciones sociales de la docencia, desde una mirada personal (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 206).

La segunda decisión importante tiene que ver con la selección de los entrevistados, quienes son parte de un grupo mayor del que ya se tiene una mirada panorámica. Este primer acercamiento al grupo permitió la selección, a partir de criterios establecidos, de un grupo de estudiantes para ser entrevistados. Los criterios de inclusión a este grupo serán explicados posteriormente.

#### 3.4.1 Elaborar la entrevista

Para la elaboración de la entrevista se seleccionaron tres categorías básicas en consonancia con los referentes teóricos que guían la investigación. Desde esta perspectiva, las categorías se relacionaron con el proyecto de vida; una con el “mirar atrás” y el presente, otra con la construcción del proyecto y la última con la representación social de la docencia. A la primera se la ha denominado proyecto de vida, el camino recorrido y el presente, la segunda categoría se ha identificado como la construcción del proyecto de vida, y la última categoría se ha denominado representación social de la docencia. Esta última categoría adquiere importancia al comprender que no se puede reflexionar sobre el proyecto de vida sin tratar la representación que se tiene sobre la profesión seleccionada.

Para la identificación de las subcategorías se siguen las ideas de Guichard (1995) quien afirma que es necesario reconocer aspectos sociales que influyen en el



proceso de construcción del proyecto de vida, tales como el sistema escolar, la familia y experiencias del sujeto. Por otra parte, el estudio de investigaciones sobre el tema también da cuenta de la importancia de este ámbito social en la elección docente (Balyer y Özcan, 2014; García Garduño, 2010; Heinz, 2015; Low et al., 2017; Mercado et al., 2011). En este sentido, a más de abordar el entorno social en el que se incluye familia y amigos, se han seleccionado como contenidos relevantes para la construcción de las preguntas, la biografía escolar y otras posibles experiencias previas relacionadas con la educación. Es decir, toda experiencia ligada a la práctica docente, dentro o fuera de la escuela.

En la tabla a continuación se señala la organización de categorías, subcategorías y contenidos claves que fueron utilizados para la elaboración de las preguntas de la guía para la entrevista.

**Tabla 2.***Categorías y contenidos para la entrevista*

<b>Categorías básicas</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Contenidos que deben ser cubiertos con la entrevista</b>
		Experiencia escolar
	Biografía escolar	Experiencia en el colegio Entorno social: experiencias previas relacionadas con educación (depende de la información del cuestionario)
Proyecto de vida: el camino recorrido y el presente	Elección de la carrera de Educación Básica	<b>Situación pasada</b> frente a la elección de Educación Básica; proceso y momentos claves Entorno social: familia y amigos frente a ser docente
		<b>Situación presente</b>
Construcción del proyecto		Ser docente "Yo" como docente Futuro aprendido como posible Expectativas para el <b>futuro</b> Medios a emplear para alcanzar ese futuro
	Información: Conocimiento sobre la profesión	Función de la docencia en la sociedad/el deber ser la docencia Actividades que realiza un docente
Representación social de la docencia	Actitud frente a la docencia	Percepción de la docencia en la sociedad Percepción de la docencia en mi vida
	Campo de representación	Relación de la docencia con vocación/trabajo con niños/as/enseñanza (en función de las respuestas del cuestionario)

Para la elaboración de la guía de preguntas se siguió lo planteado por Guest et al. (2013), en cuanto a un diseño de entrevista semiestructurada, en el que se enlistan las preguntas en el orden que deben ser presentadas, intercalando con frases de transición entre grupos de preguntas referidas a categorías específicas. El diseño de la entrevista se realizó de este modo con la intención de captar ese mirar atrás, el presente

y el futuro, teniendo en cuenta que el hablar con otro implica un camino de idas y vueltas, que no necesariamente sigue un orden esperado, sino que requiere ser construido posteriormente por la investigadora. El cuestionario que guio la entrevista se adjunta como Anexo 2.

#### 3.4.2 Validación de la entrevista

Al igual que en la primera fase, para validar la guía de la entrevista se requirió de tres procesos. El primero tiene que ver con la validez de contenido (Hernández-Sampieri et al., 2014) para lo que se revisaron investigaciones referentes a la elección de la carrera docente de Bottinelli (2014); Heinz (2015); Low et al. (2017); Pidello et al. (2013); Sepúlveda et al. (2014) y otras relacionadas con las motivaciones para elegir la carrera desde una visión cuantitativa pero que, sin embargo, presentan temas generales que desde la entrevista pueden ser profundizados, estas son las investigaciones de Gratacós (2014) y Said-Hung *et al.* (2017). Con respecto a la representación social y el proyecto de vida, se revisaron trabajos realizados por Abric (2011); Aisenson (2011); Guichard (1995); Mireles-Vargas (2015); Nolasco *et al.* (2010) y Scharagrodsky (2017) con el fin de diseñar preguntas que abarquen las dimensiones de las representaciones sociales, así como su relación con el proyecto de vida.

Para la validez denominada de expertos (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 204) se contactó a dos investigadoras, una perteneciente al contexto ecuatoriano y otra investigadora del contexto argentino. La revisión de las expertas se refirió a la precisión y, en algunos casos, ampliación de las preguntas. Por ejemplo, plantear que los entrevistados puedan identificar actividades docentes que les parezcan difíciles en el momento que describen las actividades que debe hacer un profesor o, con respecto a las experiencias previas que han tenido relacionadas a la docencia, que identifiquen qué les gustaba de las actividades que hacían, entre otras.

Para finalizar la validación se elaboró una prueba piloto del instrumento a una estudiante de la Universidad 1<sup>43</sup> que participó en el cuestionario e indicó su disponibilidad para participar en la segunda parte de la investigación. El pilotaje de la entrevista fue básico en cuanto se identificaron las repreguntas y aclaraciones que posiblemente deben hacerse, así como la dificultad en cuanto a una pregunta referente a la representación que resultó confusa para la entrevistada. Un aspecto clave que surgió del pilotaje es el reforzar la necesidad e importancia de saber escuchar por parte de la entrevistadora.

---

<sup>43</sup> Para mantener el anonimato de las Universidades se les llamará de aquí en adelante Universidad 1 y Universidad 2. Lo mismo se mantendrá para los siguientes capítulos.

### 3.4.3 Selección de los entrevistados<sup>44</sup>

El criterio de selección de los entrevistados tiene que ver con la diversidad en cuanto a características sociodemográficas específicas y también a respuestas diferentes sobre la representación de la docencia (asociación de palabras).

Como punto de partida y esencial se han seleccionado los cuestionarios de los estudiantes que indicaron su disponibilidad para seguir en la investigación y que, por lo tanto, se han identificado para contactarlos posteriormente. Dentro de este grupo se eligieron aquellos cuestionarios en los que se responde que entraron en la carrera de Educación Básica porque quieren ser docentes<sup>45</sup>. Esta decisión se debe a que se busca identificar los factores que inciden en la elección de la docencia como parte del proyecto de vida de los estudiantes universitarios (objetivo específico de la investigación), es así que los estudiantes que ingresaron por razones diferentes no estarían incluidos. Para la toma de esta decisión se asume que los estudiantes seleccionados quieren ser docentes y que la entrevista en profundidad permitirá más información sobre este tema.

Una vez seleccionado este grupo de cuestionarios se procuró seguir los siguientes criterios para elegir a los entrevistados asumiendo la muestra de variación máxima explicada en el apartado 3.2.2.

- Estudiantes de género masculino y femenino<sup>46</sup>.
- Estudiantes de las dos universidades.
- Edades diferentes.
- Estudiantes con experiencias previas como instructor o educador en academias<sup>47</sup>, asociaciones o grupos juveniles y estudiantes que no hayan identificado tener estas experiencias previas.

---

<sup>44</sup> Los entrevistados corresponderán a estudiantes del primer año. Para la fecha del desarrollo de la entrevista, los estudiantes que cumplieron con este criterio fueron quienes ingresaron en marzo 2018 (Universidad 1) y septiembre 2017 (Universidad 2). Cabe recalcar que estos estudiantes fueron parte de la primera fase de la investigación.

<sup>45</sup> En el ítem 3.1 del cuestionario se pregunta específicamente por qué entraron a la carrera de Educación Básica. Una de las opciones es "porque quiero ser docente", las otras son sugerencia de un familiar, no pude entrar en otra carrera, porque es una carrera fácil o por tener un título universitario.

<sup>46</sup> Si bien es cierto que se cuenta con información en cuanto a características específicas del grupo de estudio como mayor porcentaje de estudiantes del género femenino y mayor número de estudiantes provenientes de una universidad comparada con la otra, no se considera pertinente mantener esta proporción en la selección de las entrevistas ya que el acercamiento cualitativo no lo requiere, en la medida que busca comprender, a través de la entrevista, las subjetividades de las personas que, obviamente, no pueden ni buscan ser generalizables.

<sup>47</sup> Con academias se refiere a clases fuera del horario escolar de música, deporte, arte, entre otros.

- Expresiones diferentes asociadas a la docencia.

El argumento para tomar la presencia o no de experiencias previas en educación como un criterio de selección, tiene que ver sobre todo con el alto porcentaje de estudiantes que cuentan con este tipo de experiencias. A partir de los resultados del cuestionario se advirtió que un 60%, es decir, más de la mitad de los estudiantes que ingresan a la carrera de educación han tenido en su formación docente previa, a más de aquella que les da el haber estado en escuela y colegio, una experiencia como instructor o educador en academias, asociaciones, grupos juveniles o similares.

#### 3.4.4 Entrevistados seleccionados

A partir de las premisas descritas en párrafos anteriores se seleccionaron seis cuestionarios para realizar las entrevistas a profundidad con las siguientes respuestas:

Entrevista 1: Victoria<sup>48</sup>

Cuestionario N° 8

- Estudiante de género femenino. Universidad 1.
- Edad: 20 años.
- Identifica experiencias previas en asociaciones, grupos juveniles o similares.
- Relaciona docencia con vocación, trabajar con niños, enseñar, aprender, preocuparse por el bienestar de los niños y niñas, sin jerarquizarlas. Excluye trabajo remunerado.

Entrevista 2: Felipe

Cuestionario N° 5

- Estudiante de género masculino. Universidad 1.
- Edad: 18 años.
- No identifica experiencias previas en asociaciones, grupos juveniles o similares.
- Relaciona docencia en primer lugar con enseñar, en segundo con cambiar la sociedad y en tercer lugar con preocuparse por el bienestar de los niños/as.

Entrevista 3: Daniela

Cuestionario N°120:

- Estudiante de género femenino. Universidad 1.

---

<sup>48</sup> Todos los nombres incluidos son ficticios, esto se hace con el fin de preservar el anonimato de los estudiantes participantes de la investigación. Estos nombres se mantendrán en los siguientes capítulos referentes al análisis de los resultados.

- Edad: 23 años.
- No identifica experiencias previas en asociaciones, grupos juveniles o similares.
- Relaciona docencia con trabajar con niños en primer lugar, con preocuparse por su bienestar en segundo lugar y con enseñar en tercer lugar.

#### Entrevista N°4: Hortensia

##### Cuestionario N° 305

- Estudiante de género femenino. Universidad 2.
- Edad: 19 años.
- No identifica experiencias previas en asociaciones, grupos juveniles o similares.
- Relaciona en primer lugar docencia con cambiar la sociedad, en segundo lugar con enseñar y en tercer lugar con aprender.

#### Entrevista 5: Celeste

##### Cuestionario N° 322

- Estudiante de género femenino. Universidad 2
- Edad: 27 años
- Identifica experiencias previas en asociaciones, grupos juveniles o similares.
- Relaciona docencia en primer lugar con preocuparse por el bienestar de niños y niñas. En segundo lugar, selecciona enseñar y el tercero aprender

#### Entrevista 6: Marco

##### Cuestionario N° 339

- Estudiante de género masculino. Universidad 2.
- Edad: 18 años.
- Identifica experiencias previas relacionadas en asociaciones, grupos juveniles o similares.
- Relaciona docencia en primer lugar con preocuparse por el bienestar de los niños y niñas. En segundo lugar, selecciona cambiar la sociedad y en tercer lugar ubica a descubrir e investigar.

### 3.4.5 Consideraciones éticas

Previo al desarrollo de la entrevista se explicó oralmente, así como por escrito, la información relevante sobre la investigación. Cada entrevistado firmó el consentimiento en el que se detalla el objetivo de la entrevista, el anonimato del entrevistado, la duración, el permiso para grabarla, la no obligatoriedad de responder a

las preguntas y la libertad de no participar en la entrevista cuando el entrevistado lo considere. Todos los entrevistados conocieron este documento y accedieron a que las entrevistas fueran grabadas con el fin de aportar a la transcripción de sus respuestas para su posterior análisis<sup>49</sup>.

#### 3.4.6 Análisis de las entrevistas

El análisis de las respuestas de las entrevistas se realizó con la combinación del programa Atlas.ti y un análisis artesanal. Para esto en un inicio se definieron códigos provenientes de los referentes teóricos asumidos, estos son:

- Biografía escolar: experiencia escolar, experiencia colegial.
- Entorno social: familia y amigos.
- Factores desencadenantes y factores conductores de la elección docente.
- Construcción del proyecto de vida.
- Representación social de la docencia: información, actitud y campo de representación.

Si bien estos temas fueron las ideas previas con las que se observó la información proveniente de las entrevistas, no pretendían ser una camisa de fuerza sino puntos claves para ajustar la mirada. Se entiende, como afirman Hernández-Sampieri et al (2014) que el análisis de la información cualitativa no amerita rigidez, por lo tanto es moldeado por los datos. En esta línea Coffey y Atkinson (2003), refuerzan esta idea al afirmar que “los códigos son principios organizadores que no están grabados en piedra” (p. 38). En virtud de lo planteado, se explica por qué, en el proceso de analizar las entrevistas, los códigos fueron incrementándose y cambiando, según cómo se interpretaba la información recibida.

Esta evolución y cambios realizados se asumen como un proceso activo, de cuestionamiento continuo y revisión. Siguiendo estas premisas, la metodología para analizar la información pretende ajustarse a lo planteado por Braun et al. (2019) en cuanto a seguir una línea dentro de un análisis temático reflexivo. Por otra parte, también se siguió lo planteado por Muñiz Terra (2018) para el análisis biográfico, en el sentido de desarrollar un análisis diacrónico, ya que se considera que una entrevista con enfoque narrativo así lo requiere, y más si el proyecto de vida es una categoría teórica del trabajo. En este sentido se han identificado los temas en función de los momentos vividos por los entrevistados y que se consideran relevantes para la comprensión de la elección de la docencia. Por otra parte, también se realizó un análisis sincrónico

---

<sup>49</sup> Las entrevistas fueron desarrolladas en abril del 2019. El consentimiento informado se incluye junto con el Anexo 2.

haciendo foco en el entrelazamiento de los diferentes acontecimientos e ideas planteadas por los aspirantes a docentes.

Estas dos metodologías de análisis, que Muñiz Terra (2018) las denomina dispositivos que guían el análisis de las entrevistas, permitieron organizar el trabajo mediante fases que buscaban una interpretación coherente con la información obtenida y con la pregunta de investigación.

#### 3.4.6.1 El análisis temático reflexivo en esta investigación

Se considera importante, antes de describir el proceso realizado, reconocer los argumentos para haber decidido seguir un análisis temático reflexivo. Uno de ellos se refiere al rol del investigador como el corazón en la producción del conocimiento. Si bien en párrafos anteriores se ha hecho énfasis en lo vital que resulta escuchar la voz del protagonista al ser él quien desarrolla su historia, también es necesario en esta parte de la investigación el reconocer el papel del investigador. El investigador es quien analiza la información, pues, a partir de lo recibido, construye y organiza, busca el mundo de los significados y, sobre todo, no se fuerza en encontrar ciertos resultados para poder ajustarlos o peligrosamente imponerlos en un tema previo. En otras palabras, se trata de superar lo superficial para encontrar significados sin alejarse de lo planteado en las diferentes narraciones. Se advierte la subjetividad como parte del análisis y como un aspecto inevitable al hacer investigación, con el fin de ser reconocida mediante un proceso de reflexión constante que permita siempre pensar en analizar la historia, tal como ha sido planteada.

Siguiendo lo propuesto por Braun et al. (2019) el proceso de análisis desarrollado, se organizó según las siguientes fases:

##### *Familiarización*

En esta parte se dio lectura de las entrevistas para acercarse a las respuestas e ideas de los entrevistados. Se realizaron pequeñas notas y señalamientos, sobre todo se buscó acercarse con interés y curiosidad a lo planteado por cada sujeto de la investigación. Esta parte permitió reconocer que las narraciones son diversas, que el maravillarse y sorprenderse es parte de hacer investigación. De hecho, hablar de la biografía escolar, pensar en las representaciones de docencia y referirse a ese futuro que se quiere construir implica una diversidad que demuestra la imposibilidad y desaprobación de la búsqueda de resultados generalizables.



### *Establecimiento de códigos*

Esta fase, realizada artesanalmente y con el programa Atlas.ti, buscó adjuntar etiquetas claras (códigos) a "fragmentos" de datos, para organizarlos, en una fase posterior, en torno a patrones de significado (Braun *et al.* 2019, p. 11). Este trabajo, si bien se realizó inductivamente a partir de las respuestas de los entrevistados, también se lo hizo a partir de ciertas ideas previas, producto de la teoría investigada, de las experiencias personales e intereses que posiblemente habrán influido en la mirada. Sin embargo, la riqueza de esta metodología con un enfoque reflexivo yace en el cuestionamiento y revisión continua de lo realizado como una actividad constante durante el desarrollo del análisis. Por otra parte, las otras miradas también ayudan. El papel de la directora y el codirector resultó vital para no despegarse de lo que dice la información, tratando de superar los significados evidentes para llegar a los implícitos o latentes, que permitan construir relaciones dentro del propio relato que aporten a responder la pregunta de investigación, mediante un análisis sincrónico. También es necesario acotar que el trabajo realizado en esta parte requirió en un inicio una codificación sintáctica, con el fin de mantenerse cerca de los relatos de los estudiantes y no perder la riqueza de ciertos testimonios.

### *Generación de temas*

Los temas son entendidos como categorías que incluyen patrones de significado. Fue una constante el alejarse de la tentación de producir un tema que resuma y capture la diversidad de significados, para acercarse a un tema que se considere "bueno" porque cuente una historia coherente en relación con las preguntas de investigación. En ese aspecto se encontraron dificultades, sobre todo al utilizar la metodología en entrevistas con un enfoque biográfico. El intentar construir "buenos temas" resultó forzado en un inicio, es por eso que se requirió asumir la estructura diacrónica que propone Muñiz Terra (2018) en la medida que se ajusta al análisis biográfico. Este proceso se construyó a partir de los códigos y su clasificación. Referirse al proyecto de vida implica una narración que va desde el pasado y el presente, hasta llegar al futuro, por lo tanto, hacía falta ver el significado detrás de cada experiencia y opinión, relacionarla al contexto y revisar el vínculo con la elección docente. En este sentido la estructura diacrónica asumida identifica un pasado lejano, un pasado cercano, el presente y el futuro. En cada uno de esos espacios de tiempo se insertan códigos y en algunos casos subcódigos que fueron necesarios en vista de la diversidad de información recibida por parte de los entrevistados.

### *Revisión de temas y códigos*

En un enfoque reflexivo resulta vital mirar atrás y evaluar lo realizado. Los temas y códigos construidos fueron analizados en función de los referentes teóricos, las preguntas de investigación y de la coherencia con las citas codificadas. Es importante también resaltar que en esta parte los referentes teóricos se desarrollaban constantemente en función de las necesidades del análisis. Se encontraron algunos hallazgos que resultaron interesantes y que promovieron la búsqueda de explicaciones. Uno de ellos fue el hecho de describir el contexto de los entrevistados desde su propia percepción, y es que, sin que se haya preguntado acerca de percibirse como una estudiante no tradicional, o preguntar acerca de las condiciones económicas o el tipo de educación recibida, algunos entrevistados lo identificaban espontáneamente en sus relatos. En este sentido se identificó, antes de insertarse en una estructura diacrónica, un tema general: las características sociodemográficas desde la mirada de los aspirantes a docentes, que da cuenta del contexto social, cultural y económico que asumen los entrevistados. Dentro de este tema se señalaron los siguientes códigos:

- Sobre lo económico: con menos recursos que los demás.
- El tipo de educación formal recibida: entre ventajas y desventajas.
- Con una edad diferente a la del resto de estudiantes: estudiante no tradicional.

Estos aspectos permitieron de manera más clara construir el vínculo con la primera parte de la investigación, en la que se exponen las características sociodemográficas de los aspirantes a docentes. Los números y porcentajes que se encontraron, ahora pudieron ser explicados por los mismos protagonistas desde sus subjetividades.

Una vez que se han identificado estos códigos, se trató de reproducir la estructura diacrónica que se ha mencionado y construir relaciones dentro de los relatos individuales, encontrando hilos conductores y tendencias, recurrencias y diferencias. entre los relatos de los entrevistados; Para esta última parte se construyeron mapas temáticos de análisis que permitieron una mirada global de los temas y códigos. El centro de este trabajo fue el no perder de vista el contar una historia coherente a lo planteado por los entrevistados. Con este fin, se explica, en las tablas a continuación, los temas junto con los códigos y subcódigos asignados, siguiendo una estructura diacrónica como se informó previamente.

**Tabla 3.***Asignación de temas, códigos y subcódigos: pasado lejano*

<b>Estructura diacrónica</b>	<b>Temas</b>	<b>Códigos</b>	<b>Subcódigos</b>
Pasado lejano	Biografía escolar	La familia en la escuela: ausencias y carencias	
		Mi yo como estudiante: un estudiante con etiqueta	
		Las huellas de los maestros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Miedo</li> <li>- Maltrato</li> <li>- Aprecio</li> <li>- Inspiración</li> <li>- Referentes ideales</li> </ul>
		Otras huellas: los vínculos con los otros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El aspecto humano sobre el académico</li> </ul>
		La representación social de docencia que se construye	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amar la docencia como condición básica</li> <li>- El valor de lo académico: enseñar diferente</li> </ul>

**Tabla 4.***Asignación de temas, códigos y subcódigos: pasado cercano*

<b>Estructura diacrónica</b>	<b>Temas</b>	<b>Códigos</b>	<b>Subcódigos</b>
Pasado cercano	La elección docente	Entre incertidumbre y seguridad: la docencia no fue la primera opción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La familia</li> <li>- Experiencias previas en educación</li> <li>- “Elegí la carrera para poder guiar a niños como yo”</li> <li>- Maestros que inspiran a ser maestros</li> <li>- Los otros y su papel</li> </ul>
		Factores desencadenantes	
		Factores conductores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valor intrínseco: gusto por estar con niños</li> <li>- Valor social</li> <li>- Autopercepción</li> </ul>

**Tabla 5.***Asignación de temas, códigos y subcódigos: presente*

<b>Estructura diacrónica</b>	<b>Temas</b>	<b>Códigos</b>	<b>Subcódigos</b>
		Las clases de la Universidad y su poder	- El peso de las prácticas preprofesionales
Presente	Decido estudiar educación: voy a ser maestro	La representación de la docencia como estudiante universitario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La docencia como vocación y sus diferentes matices</li> <li>- ¿Qué hace un docente? la información que se tiene sobre la profesión</li> <li>- La necesaria transformación social de la docencia</li> <li>- El desencuentro entre la valoración social de la docencia y la personal</li> </ul>

**Tabla 6.***Asignación de temas, códigos y subcódigos: futuro*

<b>Estructura diacrónica</b>	<b>Temas</b>	<b>Códigos</b>	<b>Subcódigos</b>
		Querer ser un docente diferente	
		La dedicación como medio para el logro	
Futuro	Construir el proyecto a futuro	Trabajar: ¿ dónde y con quiénes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La escuela rural sobre la urbana</li> <li>- Estudiar en una institución pública y volver a ella</li> <li>- Trabajar con niños pequeños</li> </ul>
		“No quiero quedarme solo de profesora”	

Como se puede advertir en las tablas presentadas no todos los códigos necesariamente contienen subcódigos. Muchos códigos fueron suficientes por sí solos para etiquetar las respuestas de los entrevistados. Otros códigos requirieron precisarse

mediante los subcódigos, por ejemplo, al referirse a las huellas de los maestros o a la representación de la docencia en los diferentes momentos. Por otra parte, en la tabla 6 se puede advertir como se utilizó un código en vivo: “no quiero quedarme solo de profesora” con el que se expresa la construcción a futuro del proyecto y la idea de que ser profesora es un paso previo para una meta mayor.

Para finalizar este capítulo es necesario acotar que, si bien el diseño mixto explicativo secuencial presentado pretende capturar lo “material” y lo “simbólico”, se podrá advertir que la parte cualitativa con las entrevistas con enfoque narrativo como técnica de recolección de la información, ameritó un trabajo de análisis más profundo que la primera fase de la investigación. Al respecto es importante mencionar que hablar de la biografía escolar, analizar experiencias con maestros, con la familia o en las escuelas de prácticas preprofesionales, generó una diversidad de información que requirió un proceso de interpretación y construcción exigente, ligado a un enfoque cualitativo, que es el pertinente para llegar a comprender la elección docente dentro del proyecto de vida.

## SEGUNDA PARTE

### Capítulo IV

#### Características sociodemográficas de los aspirantes a docentes

Desde investigaciones reportadas acerca de los aspirantes a docencia es común hablar de sus características como género, edad, residencia, entre otros. Por ejemplo, como se describió en el primer capítulo, resulta recurrente la presencia mayoritaria de mujeres entre los aspirantes a maestros (Davini y Alliaud, 1994; Gratacós, 2014; Manuel y Hughes, 2006; P. W. Richardson y Watt, 2006; Said-Hung et al., 2017), así como la presencia de docentes en la familia (Cross y Ndofirepi, 2015; García-Garduño, 2010; Mercado et al., 2013; Said-Hung et al., 2017; Tomšik, 2016) y experiencias previas en educación (Bergey, 2021; Dufraix Tapia et al., 2020; Low et al., 2017; Mercado et al., 2013; Wolf et al., 2021). Para la presente investigación, como se ha explicado, resulta importante conocer las características sociodemográficas de los aspirantes a docentes con el fin de tener una visión panorámica del grupo de estudio que oriente la segunda fase de la investigación. Esta parte del trabajo no pretende construir un perfil con el que se llegue a crear generalizaciones, lo que se aspira es conocer algunos hallazgos que puedan relacionarse con la elección docente. Por ejemplo, características como el hecho de tener docentes en la familia, experiencias previas en educación, combinar estudio con trabajo, entrar a la carrera de docencia como una primera opción, entre otros aspectos, que permiten a la vez reconocer también la diversidad del grupo de estudio.

En este sentido, el capítulo a continuación presenta los resultados del cuestionario (ver Anexo 1) aplicado a los estudiantes de primer año de la carrera de Educación Básica de las dos Universidades públicas de la Zona 6 del Ecuador. Para la presentación de los resultados se usarán tablas de frecuencia en función de las características sociodemográficas preguntadas en el cuestionario. Estas características serán analizadas a la luz de otros resultados de investigaciones y, cuando amerite, con teoría relacionada a la elección profesional docente. Por otra parte, como se mencionó en el tercer capítulo, se pretende, a más de describir las características sociodemográficas del grupo de estudio, conocer ideas previas sobre las representaciones sociales que los estudiantes asignan a la docencia para encontrar por ahora supremacías o no, de algunas representaciones sobre otras. Se advierte que se

plantean mayoritariamente ideas acerca de relacionar la docencia con vocación, con enseñar y con cambiar la sociedad, aspectos que se exploran con mayor profundidad en las entrevistas, pero que dan cuenta de la relación de vocación con docencia, altamente debatida en la literatura sobre el tema.

Para finalizar, otro aspecto que confluye en la representación social de la docencia es el referido a la percepción de los estudiantes acerca de la valoración social de la profesión. Este elemento es explorado mediante el cuestionario e indica cómo la mayoría de los aspirantes a docentes considera que a la docencia en la sociedad se la valora como cualquier profesión y generalmente peor que la mayoría de profesiones. En función de estas afirmaciones, podría llamar la atención que haya sido elegida la docencia, a pesar de que se considere que existen otras profesiones que son mejores valoradas. Esta aparente incongruencia será debatida en el apartado correspondiente.

El desarrollo de este capítulo permitirá conocer a grandes rasgos quiénes son los aspirantes a docentes; hombres, mujeres, edad, estudiantes tradicionales o no, sus experiencias y estudios previos, la formación académica de su familia y su relación con la docencia, y finalizará con ideas previas sobre docencia, que pretenden acercarse a la representación social de la profesión, así como orientar la parte cualitativa de la investigación.

#### 4.1 Grupo de estudio

La unidad de análisis está conformada por todos los estudiantes del primer año de la carrera de Educación Básica. Son estudiantes que han ingresado en los ciclos septiembre 2017- febrero 2018 y marzo-agosto 2018 para el caso de la Universidad 1 y septiembre 2017- febrero 2018 y septiembre 2018- febrero 2019, para el caso de la Universidad 2, es decir, son estudiantes que cursan el primer y segundo ciclo de la carrera<sup>50</sup>.

Como se explicó en el capítulo metodológico, en esta primera fase se administró un cuestionario que, al ser aplicado a todos los estudiantes, adquiere la característica de un censo. En la tabla a continuación se indica el número de los estudiantes que participaron.

---

<sup>50</sup> Las carreras de Educación Básica tienen en la actualidad una duración de 4 años. Cada año se estudian 2 ciclos o periodos, por lo tanto, se finaliza con 8 ciclos de estudio.

**Tabla 7.***Número de estudiantes encuestados frente al grupo general.*

<b>Universidad</b>	<b>Número de estudiantes matriculados en 1er y 2do ciclo.</b>	<b>Número de estudiantes de 1er y 2do ciclo que respondieron el cuestionario</b>
1	268	250
2	119	112
Total de estudiantes	387	<b>362</b> 93,5% del grupo total <sup>51</sup>

La distribución por ciclo de estudio de este grupo es similar en número, es decir aproximadamente la mitad del grupo está en primer ciclo y la otra mitad en segundo, como se puede apreciar en la tabla 8:

**Tabla 8.***Ciclo que cursan los estudiantes encuestados*

<b>Ciclo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Primero	180	49,7
Segundo	182	50,3
Total	362	100,0

Con respecto a la Universidad de estudio, se puede advertir en la tabla 7 que la mayoría de estudiantes pertenece a la Universidad 1, esto se debe a que esta Universidad tiene una mayor oferta de cupos; de hecho, existen 4 cursos paralelos para cada ciclo, frente a la Universidad 2 que tiene dos cursos paralelos.

**Tabla 9.***Distribución de los estudiantes por Universidad*

<b>Universidad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1	250	69,1
2	112	30,9
Total	362	100,0

A partir del programa SPSS, que se presentó y justificó en el capítulo previo, se organizaron las respuestas de los estudiantes para describir sus características sociodemográficas, de esta forma se obtuvieron los siguientes resultados, que oportunamente se irán indicando su relevancia para la siguiente parte del estudio (entrevista en profundidad).

<sup>51</sup> El porcentaje de estudiantes que no respondieron el cuestionario se debe a que no estuvieron en clase el momento que se administró el cuestionario.



## 4.2 Resultados: características sociodemográficas

Lo que se presenta a continuación tiene que ver principalmente con características comunes dentro de las investigaciones que reportan características sociodemográficas de los aspirantes a docentes, esto es la mayoría de estudiantes de género femenino y la presencia de estudiantes no tradicionales evidenciada en la edad, estado civil, año de graduación de bachillerato y estado civil. Para finalizar este apartado se indica la presencia mayoritaria de estudiantes que son parte de la primera generación de universitarios de su familia.

### 4.2.1 Mayoría de estudiantes de la carrera de educación del género femenino

En el primer capítulo ya se refirió a que, históricamente, la mujer ha formado parte de la profesión docente. En el siglo XIX, en el contexto ecuatoriano, ya se entendía que no bastaba con su naturaleza maternal para ser maestra, sino que también se requería formación, por esto las mujeres, en un contexto en el que su educación era únicamente escolar, pudieron profesionalizarse mediante los Normales. Podría conjeturarse que esta primera oportunidad de acceder a la educación por parte de las mujeres, es una de las razones que puede explicar su presencia mayoritaria. Variadas investigaciones realizadas en Iberoamérica reiteran esta supremacía, tal es el caso de Argentina (Davini y Alliaud, 1994; Tenti Fanfani et al., 2010), Colombia (Said-Hung et al., 2017), Perú (UNESCO, 2019) y España (Gratacós, 2014). En otras investigaciones también se ha reportado que existe esta misma predominancia femenina en la elección de otras carreras que son entendidas también de servicio, como medicina, enfermería y psicología, y todo lo contrario en carreras técnicas, como informática o ingeniería (Martínez-Martínez et al., 2015). Esta “tradicional” supremacía femenina en la carrera docente, se hace visible también en el grupo de estudio, ya que se encuentra que existe el doble de estudiantes del género femenino, frente al masculino (ver la tabla 10). Esta dominancia femenina generalmente es explicada por factores culturales que tienden a estereotipar la enseñanza, especialmente en el ámbito escolar, como un “trabajo de mujeres” (OCDE, 2009). Se puede complementar esta explicación con lo planteado por Tašner et al., (2017) quienes encuentran esta predominancia femenina como resultado de la vinculación de la percepción de la profesión, con vocación, relacionada con conceptos de cuidar, dar y ayudar, generalmente atribuidos a un rol femenino. Frente a esta realidad, estudios realizados por la UNESCO (2019) consideran que el género es un factor que incide en la elección profesional. En este sentido, Barberá et al., (2008) afirman que, al mantenerse una predominancia femenina en la profesión docente, es

necesario que esta no se vea restringida por persistencias de estereotipos de género, en que lo masculino o lo femenino, condicione la elección profesional.

**Tabla 10.**

<i>Género de los estudiantes</i>		
<b>Género</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Masculino	121	33,4
Femenino	239	66,0
Otro	2	0,6
Total	362	100,0

#### 4.2.2 Presencia de estudiantes no tradicionales

Con respecto a las edades de los aspirantes a la carrera docente, se advierte que más de la mitad de los estudiantes tienen una edad que los caracteriza como estudiantes tradicionales (Garibotti y Ambroggio, 2012). Es decir, su edad evidencia un ingreso a la Universidad apenas concluido el bachillerato, que sería entre los 17 y los 19 años. Se advierte en la literatura que existe una tendencia de un rango de edad de 18 a 21 años para ingresantes a la carrera de docentes, rango que podría ubicarse dentro de lo considerado como “tradicional”. En la presente investigación, la mayoría de estudiantes del grupo de estudio está en un rango de edad entre 18 y 20 años (ver tabla 11), similar se aprecia en otros contextos, como el colombiano, por ejemplo, en el que la media de edad de los ingresantes a maestros es de 21 años (Said-Hung et al., 2017) o en el anglosajón, en el que la media de edad es de 19 años (Richardson y Watt, 2006), resultados que confirman la afirmación previa.

Sin embargo, el análisis no puede limitarse solamente a reconocer las mayorías. Se advierte también que aproximadamente 30 de cada 100 estudiantes tienen más de 20 años (ver tabla 11). Aunque no se puede apreciar en la tabla, entre el grupo de estudiantes que tiene más de 30 años, se ubica un estudiante de 36 años y otros dos estudiantes de 39 años. Parecería de esta manera que, el no tener la edad “común” no implicaría un impedimento, al menos para ellos, para ingresar a la Universidad. De todas formas, este aspecto puede explorarse con mayor profundidad en la entrevista, ya que el dato numérico exclusivo no permite conocer cómo fue percibido para ellos el tener una edad diferente a la mayoría, al momento de elegir la carrera docente. En el siguiente capítulo se puede entender la característica de no tradicional vinculada con la edad, mediante el relato de una entrevistada.

**Tabla 11.**

<i>Edades de los estudiantes</i>		
<b>Edades</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
17-18	120	33,1
19-20	137	37,8
21-22	58	16
23-24	23	6,3
25-26	11	3,1
27-28	4	1,1
29-30	5	1,4
Más de 30 años	3	0,9
No contesta	1	0,3
Total	362	100

Con respecto a las edades, la tabla 12 a continuación indica el año en el que los estudiantes se graduaron del colegio<sup>52</sup> y por lo tanto muestra un espacio de tiempo, en algunos casos considerable (en un estudiante es desde 1996 hasta el 2018 por ejemplo), desde su graduación hasta el ingreso a la Universidad.

**Tabla 12.**

<i>Año de graduación del colegio</i>		
<b>Año</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1996	1	0,3
2006	4	1,1
2008	2	0,6
2009	3	0,8
2010	1	0,3
2011	7	1,9
2012	12	3,3
2013	15	4,1
2014	22	6,1
2015	31	8,6
2016	85	23,5
2017	145	40,1
2018	28	7,7
Sin respuesta	5	1,4
Total	362	100,0

Al referirse a las edades diferentes de ingreso a la carrera docente pueden darse variadas explicaciones. Una de ellas puede ser el hecho de que la elección de la docencia no haya sido su primera opción y por lo tanto los estudiantes posean un título previo o hayan probado otras carreras antes de decidirse por la docencia. En la tabla 13 se puede advertir cómo existe un grupo de estudiantes que han realizado estudios previos antes de ingresar a la docencia. Aproximadamente 14 de cada 100 estudiantes

<sup>52</sup> Colegio en el contexto ecuatoriano es lo mismo que la escuela secundaria o escuela media, del contexto argentino.

tienen la docencia como su segunda carrera, es decir, antes ya estudiaron; un porcentaje reducido concluyó sus estudios, la mayoría no. En otras investigaciones se reportan porcentajes más altos de estudiantes que han seguido primero otra carrera (Richardson y Watt, 2006). En el siguiente capítulo se describe con mayor profundidad esta situación desde el relato de dos estudiantes que siguieron otras carreras antes de elegir la carrera actual y explican las razones para hacerlo.

**Tabla 13.**

<i>Estudios anteriores al ingreso a la carrera de EB.</i>		
<b>Presencia de estudios anteriores</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Sí, me gradué	3	0,8
Sí, egresé <sup>53</sup>	1	0,3
Sí, solo por un tiempo	49	13,5
No	304	84,0
Estudio actualmente otra carrera	1	0,3
No contesta	4	1,1
Total	362	100,0

Otro aspecto con el que se vincula a los estudiantes con la característica de no tradicionales, es el hecho de vivir con una pareja y/o tener hijos. En la tabla 14 se puede apreciar cómo el 9% de los aspirantes a docentes afirma que vive con una pareja o que lo ha hecho y ahora está divorciado. También existen estudiantes que tienen hijos; 12 de cada 100 aproximadamente, como se indica en la tabla 15. Estos aspectos resultan importantes de reconocer, sobre todo para los formadores de docentes en el que el discurso gira alrededor de generar procesos de aprendizaje que partan de la realidad de los estudiantes. Y es que, no se puede asumir que todos los estudiantes universitarios finalizan el colegio e ingresan inmediatamente a la universidad, o que no son padres o madres. El grupo de ingresantes a docentes no es homogéneo, y este reconocimiento implica una organización del aprendizaje en las aulas universitarias acorde a estas realidades. Resultaría interesante reconocer si esta presencia de estudiantes no tradicionales es común para otras carreras o solamente es destacable en las carreras de formación docente. No se han encontrado investigaciones que reporten acerca de este tema.

<sup>53</sup> Se habla de egresar cuando un estudiante termina los estudios universitarios, pero no se ha graduado, es decir, no ha concluido su tesis o trabajo de graduación.

**Tabla 14.**

<i>Estado civil de los estudiantes</i>		
<b>Estado civil</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Soltero/a	329	90,9
Casado/a	12	3,3
Unión libre	14	3,9
Divorciado/a	6	1,7
Otro	1	,3
<b>Total</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 15.**

<i>¿Tienen hijos?</i>		
<b>Número de hijos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1 hijo	33	9,1
2 hijos	6	1,7
3 hijos	5	1,4
Sin hijos	315	87,0
<b>Total</b>	<b>359</b>	<b>99,2</b>
No contesta	3	,8
<b>Total</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

Otro aspecto que, si bien no muestra un alto porcentaje, es la presencia de estudiantes que trabajan y estudian a la vez. En la tabla 16 se muestra que aproximadamente 18 estudiantes de cada 100 tienen un trabajo remunerado. No se puede hacer un análisis mayor con respecto a este punto ya que no se saben los motivos por los que los estudiantes trabajan. Sin embargo, desde lo planteado en el marco teórico de FIT Choice scale (Said-Hung et al., 2017) se advierte que se mira a la docencia como una profesión flexible en cuanto al uso del tiempo, por lo tanto se concibe que permitiría la conciliación familia-trabajo. De hecho, dentro de dicha investigación se identifica este aspecto como una de las razones que llevarían a las personas a escoger esta profesión. Esta misma característica podría aplicarse a la formación docente ya que en la tabla a continuación se puede apreciar cómo existen personas que combinan el estudio con actividades laborales.

Sería también interesante investigar si este aspecto, así como el hecho de tener otras responsabilidades como ser padres o madres de familia, incide en la permanencia en la carrera, es decir, haría falta preguntarse -si interesa estudiar los factores por los que los estudiantes no se gradúan-, si los estudiantes que trabajan o que son padres o madres de familia, y por lo tanto no tienen como actividad exclusiva el estudio, concluyen sus estudios y logran ser maestros en la misma medida que quienes no tienen esas responsabilidades.

**Tabla 16.**

<i>Estudiantes con trabajo remunerado</i>		
<b>¿Tienen trabajo remunerado?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Frecuentemente	11	3,0
Ocasionalmente	52	14,4
No	291	80,4
Total	354	97,8
No contesta	8	2,2
Total	362	100,0

#### 4.2.3 Primera generación de estudiantes universitarios

El tema de pertenecer a la primera generación de estudiantes universitarios de la familia es recurrente en la literatura referente a las características sociodemográficas de los aspirantes a docentes (Dufraix Tapia et al., 2020; Tenti Fanfani et al., 2010). De hecho, se reporta desde estudios bibliográficos realizados por la UNESCO (2019), que la mayoría de los maestros, en Perú, por ejemplo, contexto muy cercano al ecuatoriano, pertenece a la primera generación en sus familias que tiene estudios superiores. Lo mismo se reporta en un estudio realizado en Venezuela (Navarro, 2002), en el que se encuentra también que esta proporción de estudiantes pertenecientes a la primera generación de universitarios de la familia, es mayor frente a estudiantes de otras carreras. De cara a este resultado los investigadores explican que en el contexto venezolano los estudios universitarios tienen un mayor peso como medio de ascenso social para los estudiantes de las carreras de educación.

De acuerdo a las respuestas del grupo de estudio se advierte, como se indica en las tablas 17 y 18, cómo un porcentaje mínimo de padres o representantes han finalizado estudios universitarios. Estas respuestas llevan a exponer en la tabla 19, cómo, al igual que las investigaciones latinoamericanas reportadas, la mayoría de los aspirantes a la docencia pertenecen a la primera generación de estudiantes universitarios de su familia. En esta misma tabla también se puede identificar el porcentaje de estudiantes que son de la primera generación de bachilleres en su familia, es decir, sus padres pueden no haber cursado estudios educativos formales o haberlo hecho solo por un tiempo, sin haber concluido la etapa colegial. Es decir, no solamente se puede hablar acerca de la primera generación de universitarios, sino también de la primera generación de bachilleres en la familia.

Birgin (2015) se refiere a estos resultados como la muestra de que las instituciones de formación docente en el contexto latinoamericano, están incorporando a jóvenes de sectores sociales anteriormente excluidos de la formación secundaria y

universitaria. La autora considera que hallazgos de este tipo permiten debatir discursos de organismos internacionales que asumen lo planteado como una preocupación, y por lo tanto requiere transformaciones y mejoras mediante el “reclutamiento”, “selección” y motivación de los mejores o los más *talentosos* para ser maestros aspecto que, como ya se ha mencionado, iría en contra de la educación como proceso democratizador (Terigi, 2013). Por otra parte, en un entorno en el que se requiere más docentes, Birgin (2015) rotula como “hipócrita” esta retórica del reclutamiento de los más *talentosos* como solución a un problema mal identificado. Como se afirmó en el primer capítulo, es necesario debatir y evidenciar esta mirada hacia las personas que quieren ser docentes desde sus supuestas carencias y no desde sus posibilidades.

**Tabla 17.**

<i>Nivel finalizado de estudios de mamá o persona que asume ese rol</i>		
<b>Nivel finalizado de estudios</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Sin estudios formales	24	6,6
Estudios primarios	191	52,8
Bachillerato	98	27,1
Estudios tecnológicos	11	3,0
Estudios universitarios de grado	23	6,4
Estudios universitarios de posgrado	8	2,2
Otro	2	0,6
No sé	4	1,1
Total	361	99,7
No contesta	1	,3
Total	362	100,0

**Tabla 18.**

<i>Nivel finalizado de estudios de papá o persona que asume ese rol</i>		
<b>Nivel de estudios finalizado</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Sin estudios formales	17	4,7
Estudios primarios	179	49,4
Bachillerato	101	27,9
Estudios tecnológicos	7	1,9
Estudios universitarios de grado	25	6,9
Estudios universitarios de posgrado	4	1,1
No sé	26	7,2
Total	359	99,2
No contesta	3	,8
Total	362	100,0

**Tabla 19.**

<i>Generación a la que pertenecen en su familia con respecto al nivel de estudios</i>		
<b>Generación dentro de su familia</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Primera generación con estudios de bachillerato	156	43,1
Primera generación con estudios universitarios	129	35,6
Primera generación que finaliza un nivel de estudios	9	2,5
Segunda generación con estudios universitarios	46	12,7
No sabe	20	5,5
No contesta	2	,6
<b>Total</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

Si bien se advierte, como ya se ha mencionado, que los ingresantes a la docencia en su mayoría pertenecen a la primera generación de universitarios e incluso a la primera generación de bachilleres de su familia, dentro de las razones para elegir la docencia los estudiantes no han identificado este aspecto como una de las razones para ingresar a la carrera de educación. Es decir, no se elige la docencia para únicamente lograr ingresar a la universidad. Los estudiantes identifican en su mayoría que la principal razón de ingreso a la carrera es el hecho de querer ser docente. En la siguiente tabla se indica cómo un porcentaje mínimo, apenas el 2,8%, responde que el ingreso a la carrera se debe al hecho de querer tener un título universitario, mostrando de esta manera cómo para este mínimo grupo la razón principal, fue el poseer este título, que de hecho se lo entiende desde la literatura como una posibilidad de ascenso social o de acceso al mundo laboral (Navarro, 2002).

**Tabla 20.**

<i>Razón por la que se ingresó a la carrera de educación</i>		
<b>Razones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Porque quiero ser docente	288	79,6
Porque no pude entrar en otra	27	7,5
Por sugerencia de un familiar o amistad	20	5,5
Por tener un título universitario	10	2,8
Otra razón	16	4,4
Escoge más de una opción	1	,3
<b>Total</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>



### 4.3 ¿De dónde provienen los estudiantes de formación docente?

Como se explicó al inicio del capítulo, los estudiantes censados pertenecen a dos Universidades públicas. No se consideró importante describirlas ya que el fin del trabajo no es hacer una comparación entre los resultados de la una Universidad de la otra. Lo que sí se considera importante mencionar, para comprender de dónde provienen los estudiantes, es su ubicación. Las dos Universidades se encuentran en dos provincias diferentes pero muy cercanas (Azuay y Cañar), de hecho, las dos Universidades están a 25 Km aproximadamente entre sí, por lo tanto, un estudiante de Cuenca puede asistir a la UNAE, así como un estudiante del Cañar, puede asistir a la Universidad de Cuenca, debido a la cercanía. En ese sentido se advierte, como era de esperarse, que la mayoría de los estudiantes provienen de estas dos provincias (ver tabla 20) y de las provincias cercanas a éstas, como son El Oro y Loja. También se aprecia que se encuentran también, al ser Universidades de la zona 6, estudiantes de la provincia de Morona Santiago. Se puede advertir que existe una diversidad en cuanto al lugar de nacimiento de los estudiantes, pues se identifican provincias de 3 de las 4 regiones del país: Costa, Sierra y Oriente. Esto puede deberse a que el sistema de ingreso a las Universidades públicas posibilita que los estudiantes puedan escoger la Universidad la que desean asistir a nivel nacional.

**Tabla 21.**

<i>Provincia de nacimiento de los estudiantes</i>		
<b>Provincia</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Azuay	255	70,4
Cañar	81	22,4
Loja	7	1,9
El Oro	6	1,7
Morona Santiago	4	1,1
Otras provincias	9	2,5
Total	362	100,0

Otro aspecto que fue explorado es la característica de la parroquia<sup>54</sup> de donde provienen los estudiantes, es decir, si los estudiantes universitarios vienen de una zona urbana o una zona rural. Se advierte que son más los estudiantes que provienen de parroquias urbanas y que también residen en ellas (ver tablas 22 y 23). Por otra parte, se hace una diferencia entre vivir en una zona de lunes a viernes y en otra, los fines de semana, esto porque podría darse el caso que los estudiantes se trasladen de su zona de origen, a la zona donde se ubica la Universidad (ver tablas 23 y 24).

<sup>54</sup> La parroquia es parte de la organización administrativa del Ecuador. Una parroquia es una reunión de barrios. Varias parroquias forman cantones y la agrupación de cantones forma una provincia. El Ecuador tiene 24 provincias.

**Tabla 22.**

<i>Tipo de parroquia de nacimiento</i>		
<b>Tipo de parroquia</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Urbana	228	63,0
Rural	123	34,0
Total	351	97,0
No contesta	11	3,0
Total	362	100,0

**Tabla 23.**

<i>Tipo de parroquia de residencia de lunes a viernes</i>		
<b>Tipo de parroquia</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Urbana	219	60,5
Rural	135	37,3
Total	354	97,8
No contesta	8	2,2
Total	362	100,0

**Tabla 24.**

<i>Tipo de parroquia de residencia de los fines de semana</i>		
<b>Tipo de parroquia</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Urbana	207	57,2
Rural	147	40,6
Total	354	97,8
No contesta	8	2,2
Total	362	100,0

Con respecto a la zona del colegio de estudio, se advierte que el porcentaje en la parte urbana aumenta frente al tipo de parroquia del que provienen los estudiantes (ver tablas 22 y 25), tal es así que la mayoría de los estudiantes, 80 de cada 100, estudiaron en un colegio de la zona urbana, aunque no todos ellos hayan nacido en una parroquia de este tipo (ver tabla 22). Resultaría interesante mirar como el hecho de haber vivido y haber sido educado en una zona rural o urbana, puede incidir en las razones para elegir la docencia como parte del proyecto de vida, en la representación de la profesión y también en la construcción de su proyecto a futuro. En el siguiente capítulo se retoma este tema ya que se percibe particularidades que surgen espontáneamente en los relatos, sobre todo al referirse a la biografía escolar en escuelas rurales y a su imagen de maestro en el futuro.

Para conocer si el porcentaje de estudiantes que proviene de zonas rurales es alto se ha considerado importante revisar información sobre los estudiantes que ingresan a la Universidad ecuatoriana. Con respecto a datos generales referentes a la tasa de matrícula de los estudiantes, se sabe que hasta 2014, a nivel país, la tasa bruta de matrícula de estudiantes provenientes de zonas rurales en la Universidad ecuatoriana era del 11% aproximadamente, dándose un incremento con respecto a años

anteriores (Ponce y Carrasco, 2017). En el caso de la carrera de Educación Básica al año 2018, este porcentaje se triplica dentro de los aspirantes a docentes del grupo de estudio, como se ve en la tabla 22, es decir, aunque la mayoría de estudiantes matriculados en la carrera de educación provienen de zonas urbanas, se podría decir que el número de estudiantes provenientes de zonas rurales está en aumento, si se compara con la tasa general a nivel país del año 2014.

**Tabla 25.**

<i>Zona del colegio de graduación</i>		
<b>Zona</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Urbana	291	80,4
Rural	67	18,5
Total	358	98,9
No contesta	4	1,1
<b>Total</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

#### 4.3.1 Sobre el colegio de graduación

En relación con el colegio de graduación de los aspirantes a docentes, se encuentra que un porcentaje alto proviene de colegios con un sostenimiento fiscal, es decir, se da una continuidad de la educación pública en el colegio, con la educación superior, pública también (ver tabla 26). Si esta afirmación se la mira superficialmente podría pensarse, desde un imaginario social en el que la educación pública es considerada inferior en calidad que la educación privada (Murillo y Garrido, 2017), que la mayoría de aspirantes a docentes no tienen una buena formación académica. Esta aseveración puede alimentarse por informaciones recibidas, por ejemplo, los resultados de las evaluaciones realizadas a los estudiantes por el Ministerio de Educación del Ecuador. A raíz de estas evaluaciones se observó que los estudiantes de colegios fiscales obtienen menor puntaje que los estudiantes de colegios con otros sostenimientos. Por otra parte, en las evaluaciones realizadas en 2013, se encuentra que las escuelas privadas no son más efectivas ni de mayor calidad que las públicas, sólo agrupan alumnos con mayor capital económico, social y cultural (Ineval, 2013). Afirmaciones de los dos tipos podrían alimentar el imaginario social referido en las primeras líneas. Por una parte, se puede inferir que los estudiantes graduados de los colegios públicos no están bien preparados y, por otro lado, que en nuestro país el tener un capital económico, social y cultural mayor, se relaciona con el acceso a una educación privada.

Todo este análisis pretende indicar cómo ciertas características sociodemográficas vinculadas con el imaginario social, en este caso, acerca del sostenimiento del colegio de graduación, podrían llevar a generalizaciones o prejuicios

acerca de las personas que eligen la docencia y que, por lo tanto, tiene incidencia en el prestigio de la profesión, al vincularla con la escasa valoración a la educación pública.

**Tabla 26.**

<i>Sostenimiento del colegio de graduación</i>		
<b>Sostenimiento</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Fiscal	297	82,0
Fiscomisional	30	8,3
Particular	34	9,4
Total	361	99,7
No contesta	1	,3
Total	362	100,0

Frente al carácter del colegio de graduación se advierte en la tabla 27 que la mayoría de estudiantes son graduados de colegios laicos. A pesar de esta supremacía de educación laica sobre religiosa, esta presencia de un grupo de aspirantes a docentes con una educación formal religiosa, aunque sea minoritaria, requiere ser resaltada. Y es que, biografías escolares en las que la religión sea parte de ellas, podrían generar representaciones de la profesión docente asociadas a la religión, sobre todo católica, que es la predominante en nuestro contexto. Estas representaciones ligadas a tradiciones religiosas de “vocación y sacrificio”, propias de los orígenes fundantes de la profesión en nuestro contexto, requieren ser identificadas y reflexionadas en la formación docente. Davini (1995) sostiene que este es un ejercicio útil para reconocer las propias argumentaciones y los compromisos con la profesión.

**Tabla 27.**

<i>Carácter religioso o no del colegio de graduación</i>		
<b>Carácter</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Religioso	59	16,3
Laico	283	78,2
Total	342	94,5
No contesta	20	5,5
Total	362	100,0

Otra característica que resulta importante analizar dentro de los resultados, es la relacionada con el bachillerato cursado por los aspirantes a la docencia. A partir del 2011 en el contexto ecuatoriano, en primer año de bachillerato<sup>55</sup> los estudiantes cursan el bachillerato general unificado (en adelante BGU) que pretende preparar a los estudiantes para la vida en sociedad, laboral o del emprendimiento, y para su vida universitaria (Ministerio de Educación, s. f.-a). Todos los estudiantes en el BGU siguen

<sup>55</sup> El colegio tiene una duración de 6 años, de estos, los tres últimos, constituyen el bachillerato.

un tronco común de asignaturas consideradas como base para una formación general. Además de ese tronco común se ofertan dos opciones en función de los intereses de los estudiantes, esto es; un BGU en ciencias y un BGU técnico. En la tabla 28 se encuentran también otros tipos de bachillerato, que mayormente son aquellos que existían antes del 2011.

En el grupo de estudio, la mayoría de estudiantes ha seguido un BGU en ciencias. Este bachillerato pretende que los graduados tengan una base común de conocimientos que les permita enfrentar la formación superior en función de seleccionar áreas académicas de su interés (Ministerio de Educación, s.f). Por otra parte, el BGU técnico, que es el segundo bachillerato más cursado en el grupo, está enfocado en fortalecer la incorporación de los estudiantes al mundo laboral y/o dar continuidad a su formación técnica y tecnológica de educación superior (Ministerio de Educación, s. f.-b). Dentro de este bachillerato se pretende desarrollar las competencias específicas de la figura profesional que hayan elegido los estudiantes. Es decir, desde la visión del Ministerio de Educación, un estudiante de colegio, entre los 15 y 16 años, edad aproximada en la que se selecciona el tipo de bachillerato, ya se acercaría a una figura profesional como elección.

A partir de lo mencionado, al hablar de formación docente, se esperaría que los estudiantes que ingresan a la carrera de educación, cuenten con un bachillerato general unificado en ciencias, ya que es aquel diseñado para tener las bases para carreras de educación superior que no sean específicamente técnicas, y prepara a los estudiantes en áreas científico-humanísticas (Ministerio de Educación, 2021). También resultaría pertinente para la formación docente los bachilleratos enfocados en las ciencias sociales, que eran los que existían antes del 2011. Sin embargo, si bien una mayoría de los estudiantes sí cursaron estos tipos de bachilleratos, se puede advertir en la tabla 28 que existe un porcentaje de estudiantes que cuentan con una formación técnica en el bachillerato. Según lo planteado por el Ministerio de Educación, en el bachillerato técnico se forman en materias de un tronco común al BGU en ciencias, pero tienen una formación complementaria en áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas con el fin de posibilitar el ingreso al mercado laboral e iniciar actividades de emprendimiento (Ministerio de Educación, 2021, p. 9).

**Tabla 28.**

<i>Bachillerato cursado</i>		
<b>Bachillerato</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Bachillerato general unificado en ciencias	223	61,6
Bachiller en Ciencias Sociales	3	0,8
Bachillerato general unificado técnico	93	25,7
Otros bachilleratos no relacionados a las ciencias sociales	38	10,5
Otro ( no especifica)	3	0,8
Total	360	99,4
No contesta	2	0,6
Total	362	100,0

A partir de lo planteado en la tabla 28 y, vinculando los bachilleratos que se relacionan con las ciencias sociales -ámbito en el que se inserta la educación- en la tabla 29 a continuación, se puede apreciar cómo la tercera parte de los aspirantes a docentes no ha tenido una formación cercana a las ciencias sociales. Este aspecto resulta importante visibilizarlo en la medida que muestra los puntos de partida de los aspirantes de la docencia, aspecto clave a reconocer por los formadores de docentes, y también denota cómo, en primero año de bachillerato, la opción elegida (ciencias o técnica) no es necesariamente pertinente para la formación universitaria posterior. En el capítulo siguiente se analiza, desde el relato de un entrevistado, como la opción de bachillerato elegida sí jugó un papel en la elección profesional posterior.

**Tabla 29.**

<i>Característica del bachillerato cursado</i>		
<b>Título de bachiller</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Bachillerato relacionado a las ciencias sociales	226	62,4
Bachillerato relacionado a áreas técnicas	106	30,2
Bachillerato relacionado a administración, secretariado y contabilidad	16	3,5
Bachillerato internacional	7	1,9
Bachillerato en Informática	2	0,6
Otro ( no especifica)	3	0,8
Total	360	99,4
No contesta	2	0,6
Total	362	100,0

#### 4.3.2 Presencia de docentes en la familia

*“En mi familia siempre ha habido personas vinculadas al magisterio”*  
(García, 2007).

Es común en la literatura sobre la elección docente que se exponga como una particularidad de los aspirantes a docentes que cuenten con familiares que son docentes también. De hecho, se considera según investigaciones (Cross y Ndofirepi, 2015; García Garduño, 2010; Pidello et al., 2013) que un ambiente familiar de docentes es un factor que incide en la elección docente y que también puede llevarles a los maestros en ejercicio a sostener su desempeño en la tarea docente (Pidello et al., 2013). Es importante acotar que la incidencia no necesariamente tiene que ser hacia la profesión, a veces también es contraria a esta, tal como lo encuentra Cross y Ndofirepi (2015) en el contexto sudafricano.

La presencia de maestros en la familia también es considerada como un rasgo socioeducativo de los aspirantes a docentes, así en Colombia, se encontró que el 61% de estudiantes tienen algún familiar con experiencia docente (Said-Hung et al., 2017), porcentaje alto si se compara con la investigación actual, en la que se encontró que el 40% de los estudiantes tiene docentes en la familia (ver tabla 30). De todas formas, a pesar de ser un porcentaje menor al compararlo con otro contexto, es un número notable si se considera que 40 de cada 100 estudiantes tienen docentes en la familia, es decir, muy probablemente este factor jugó un rol en las decisiones y representaciones de esta profesión, siguiendo lo planteado por Cross y Ndofirepi (2015) y Pidello et al. (2013) y que se expuso previamente en el párrafo inicial.

García (2007) también sustenta esta idea, pero lo explica desde la tradición familiar y cita la investigación de Ibarrolla, Silva y Castelán (1997) para afirmar que el que existan docentes en la familia es entendido para algunas personas como una tradición familiar, tradición en la que se sustenta la decisión de estudiar para ser maestro, en este caso, en los normales en México.

**Tabla 30**

<i>Familiares con experiencia en la docencia (de más de un año)</i>		
<b>Familiares con experiencia en la docencia</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
mamá	12	3,3
papá	3	0,8
Hermano/hermana	10	2,8
tío/a	42	11,6
primo/a	17	4,7
Otro familiar diferente a los mencionados	5	1,4
Por lo menos dos miembros de la familia	21	5,8
Más de dos miembros de la familia	20	5,5
No tiene familiares con experiencia en la docencia	215	59,4
No sabe	17	4,7
Total	362	100,0

### 4.3.3 Experiencias previas en educación

Wolf et al. (2021) afirman que muchos estudiantes se sienten atraídos por la idea de convertirse en maestros por interacciones previas con jóvenes en contextos pedagógicos. Esta afirmación podría vincularse en primera instancia con lo reportado en el grupo de estudio, ya que se encuentra que una mayoría de los aspirantes a docentes han tenido experiencias previas en educación (ver tabla 31). Estas experiencias se refieren a ser parte de asociaciones, grupos juveniles o infantiles religiosos o academias deportivas o culturales como instructor/a o educador. Podría conjeturarse entonces, que lo planteado por los autores es posible, debido al alto porcentaje de estudiantes que ha tenido experiencias previas como educadores y, ha elegido la carrera docente. Este alto porcentaje informa acerca de la necesidad de ser explorado el papel que juega esta experiencia, para reconocerlo o no, como un factor que incide, o que “atrae” a los estudiantes, a la docencia.

Por otro lado, al ser un resultado recurrente dentro de las características de los estudiantes de formación docente, también se han sugerido otras afirmaciones que resulta necesario exponerlas. Por ejemplo, Weinstein (1988), se refiere a un “optimismo poco real” con respecto a la docencia, generado, entre una de sus fuentes, por interacciones previas exitosas con niños en entornos de cuidado informal. De esta manera puede especularse la presencia de ideas que vinculan el éxito previo con una adecuada práctica docente, dejando de lado todo lo que implica en realidad la profesión. Es decir, estas experiencias previas podrían generar expectativas que no corresponden con lo que necesariamente implica la docencia y su formación.

**Tabla 31.**

<i>Colaboración con responsabilidades de instructor o educador en asociaciones y/o grupos juveniles, catequistas<sup>56</sup></i>		
<b>Responsabilidades en asociaciones y/o grupos juveniles</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No ha colaborado con responsabilidades en asociaciones o grupos juveniles	140	38,7
Si ha tenido responsabilidad en asociaciones o grupos juveniles	221	61,0
Total	361	99,7
No contesta	1	0,3
Total	362	100,0

<sup>56</sup> Es común en nuestro contexto que existan grupos de jóvenes responsables de enseñar religión y preparar para sacramentos de la religión católica (Primera Comunión y Confirmación) a niños



También resulta importante reportar la experiencia previa que tiene el porcentaje más alto dentro del grupo, y esta es la relacionada con grupos religiosos (ver tabla 32), sobre todo en una de las Universidades (ver tabla 33), en la que aproximadamente la mitad de los estudiantes que ingresan a la carrera han tenido experiencias de instructores o educadores dentro de grupos religiosos. Este aspecto es relevante en la medida en que estas vivencias, así como las generadas en la biografía escolar, se convierten en un “fondo de saber” que informa, expone, e incluso ejemplifica la tarea docente, generando percepciones y expectativas con “un optimismo poco realista”, como afirma Weinstein (1988) e ideas previas sobre la docencia, que no siempre combinan con lo que se plantea en la formación docente universitaria, sobre todo si se piensa en experiencias ligadas a la religión católica dentro de una formación docente eminentemente laica.

**Tabla 32.**

*Experiencias previas en grupos juveniles o infantiles religiosos*

<b>Experiencias en grupos juveniles/infantiles religiosos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No	228	63,0
Si	133	36,7
Total	361	99,7
No contesta	1	0,3
Total	362	100,0

**Tabla 33.**

*Experiencias previas en grupos juveniles o infantiles religiosos por Universidad*

<b>Experiencias en grupos juveniles/infantiles religiosos</b>	<b>Universidad</b>		<b>Total</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	
No	167 67,1%	61 54,5%	228
Si	82 32,9%	51 <b>45,5%</b>	133
Total	249	112	361

#### 4.4 Ingreso a la Universidad: elección de la carrera de Educación Básica

Como se expone en el primer capítulo, para ingresar a estudiar en una Universidad pública ecuatoriana es necesario que los bachilleres escojan las opciones

---

y jóvenes A ellos se les denomina catequistas y son organizados en función de la iglesia del barrio en el que residen.

de carrera y la institución en la que desearían estudiar. A este proceso se lo denomina postulación y se lo hace mediante una plataforma informática denominada “Ser Bachiller”. En esta plataforma los estudiantes deben señalar cinco opciones de carreras<sup>57</sup> que quisieran estudiar, esto, en función del puntaje obtenido en el examen Ser Bachiller, el puntaje académico y el puntaje adicional en el marco de las políticas de acción afirmativa, de ser el caso (Reglamento del sistema nacional de nivelación y admisión-SNNA, 2018). Estas opciones se ingresan en orden de prioridad, es decir, la primera opción es aquella con la que el estudiante mantiene mayor afinidad, comparando con las otras opciones. En función del puntaje y oferta del centro de estudios, se asigna el cupo a los estudiantes.

En la tabla 34 se puede apreciar como la mayoría de los estudiantes pusieron la carrera de Educación Básica dentro de sus primeras opciones. Es decir, se pudiera afirmar que el ingreso a la carrera de educación estuvo dentro de las prioridades de 91 de cada 100 estudiantes desde el inicio. Se considera pertinente referirse a este tema porque en la literatura se evalúa si la carrera de educación es una carrera de segunda opción, entendido esto como una elección por descarte en el que, o bien no se fue aceptado en la carrera de primera opción, o la carrera de educación fue la última opción que se tenía (Said-Hung et al., 2017). En este sentido se puede afirmar que, en el grupo de investigación, apenas para un porcentaje reducido, la carrera de educación no estuvo entre sus prioridades, al igual que en otros estudios reportados (Bilim, 2014; Said-Hung et al., 2017; Watt y Richardson, 2008). Cabe también debatir discursos presentes en otros contextos que se refieren a buscar hacer la carrera docente atractiva (Auguste et al., 2010; OREALC y UNESCO 2013; Vaillant, 2013). Con estos resultados se puede entender que, por lo pronto, la carrera sí fue atractiva para la gran mayoría, de hecho, la oferta de las Universidades en ese entonces fue cubierta, y lo sigue siendo hasta la actualidad. Se considera que, más allá de lo que afirma la UNESCO Y OREALC (2013), en cuanto a hacer atractiva la carrera docente mediante la asignación de buenas remuneraciones y la generación de expectativas de realización personal y profesional; se requiere posicionarla, por el valor que posee en la sociedad, más que por la búsqueda de atraer más y mejores candidatos.

---

<sup>57</sup> Como se ha expuesto a lo largo del trabajo, se han presentado transformaciones en los procesos de ingreso a la Universidad en función de los cambios políticos del país. Para el año 2021 los estudiantes seleccionaron 3 opciones, ya no 5, como se lo hacía en el contexto de la investigación.

**Tabla 34.***Número de opción de la carrera de Educación Básica*

<b>Opción</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Primera	248	68,5
Segunda	85	23,5
Tercera	15	4,1
Cuarta	4	1,1
Quinta	6	1,7
Repostulación <sup>58</sup>	2	0,6
Total	360	99,4
No contesta	2	0,6
Total	362	100,0

Este porcentaje alto de estudiantes que eligen la docencia dentro de sus primeras opciones debe también ser acompañado de otro resultado. Como se explicó en el primer capítulo, en el espacio temporal de la investigación, los estudiantes podían acceder a una beca económica que cubría alimentación, vivienda, entre otros rubros necesarios para su subsistencia. En este sentido, en la tabla 35 se observa la existencia de casi un 20% de estudiantes que poseen beca para financiar sus estudios<sup>59</sup>. Con la información obtenida se podría afirmar entonces que, aunque el número de estudiantes con beca no es mayoritario, cerca de 20 de cada 100 estudiantes de primer año de la carrera de educación tienen una beca económica que les posibilita estudiar en la universidad. Sin embargo, la sola información cuantitativa no permite conocer si esta posibilidad de beca al estudiar una carrera de interés público, fue una de las razones o la razón, que llevó a este grupo a elegir la docencia. En el siguiente capítulo, a partir de la importancia de la beca planteada desde el relato de una aspirante a la docencia, se retoma nuevamente este tema.

<sup>58</sup> La repostulación implica escoger una carrera luego de haber postulado para otras y no haber conseguido cupo. Solamente se puede repostular a carreras que todavía no hayan llenado sus cupos.

<sup>59</sup> Al decir financiar los estudios se refiere a que puedan los estudiantes tener dinero para no necesitar trabajar y así, poder estudiar.

**Tabla 35.**

*Número de estudiantes que financian sus estudios con una beca económica*

<b>Financiamiento de estudios con beca</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Sí	71	19,6
No	289	79,8
Total	360	99,4
No contesta	2	0,6
Total	362	100,0

#### 4.4.1 La docencia en mi vida futura

A la par de preguntar a los estudiantes en qué número de opción estuvo la carrera de educación seleccionada y encontrar que para la gran mayoría estuvo entre su primera y segunda opción (ver tabla 34), se preguntó también acerca de si se miran trabajando como docentes. Frente a esta pregunta se encuentra una tendencia mayoritaria de respuestas positivas. Un porcentaje reducido, aproximadamente 6 de cada 100 estudiantes, no están seguros o consideran que definitivamente no se ven como maestros (ver tabla 36). Es importante recalcar que los estudiantes se encuentran en su primer año de estudios, que ese porcentaje mínimo puede vincularse también con los estudiantes que no escogieron la docencia entre sus primeras opciones. Frente a esta realidad, la formación docente inicial requiere generar espacios que permitan adentrarse en la profesión y reflexionar acerca de la pertinencia de su elección.

Por otra parte, no se puede considerar ese porcentaje mínimo como un dato irrelevante, ya que son estudiantes que están en una carrera que no la miran como parte de su proyecto de vida. Tal vez sean maestros en un futuro, pero la práctica educativa, tal como dice Freire (2002), es algo muy serio, pues se trata de la formación de niños; motivaciones como “la única posibilidad de estudio” no deberían ser la razón del ingreso

**Tabla 36.**

*¿Te ves trabajando como docente?*

<b>La docencia en mi futuro</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Definitivamente sí	252	69,6
Probablemente sí	90	24,9
No estoy seguro	16	4,4
Probablemente no	2	0,6
Definitivamente no	2	0,6
Total	362	100,0

## 4.5 Representación social: primeras ideas

Si bien es cierto que el estudio de las representaciones sociales no puede ser realizado solamente desde una única técnica y separado del contexto social, lo planteado con las respuestas del cuestionario permitió tener una primera impresión acerca de lo que los aspirantes a docentes vinculan con la profesión docente. Es así que se habla de vocación, enseñar, aprender y cambiar la sociedad, como las opciones más seleccionadas por los estudiantes. Castorina y Barreiro (2012) afirman que la posibilidad de acceso a las representaciones sociales tiene que ver con la susceptibilidad de ser expresado mediante la palabra, es por eso que las expresiones seleccionadas dan cuenta de ideas sobre docencia que podrán ser abordadas con mayor profundidad en la entrevista. La relación que más se repite es la planteada en el siguiente apartado: docencia-vocación.

### 4.5.1 Docencia-Vocación

Referirse a vocación resulta un lugar común dentro de la elección de una profesión. El discurso de vocación como parte inherente y condición para desempeñarse dentro de una profesión parecería que no amerita ser debatido. En el capítulo II, dentro de los referentes teóricos se habla de vocación y de cómo, desde una visión histórica, esta ha sido vinculada con los inicios de la profesión docente (Tedesco y Tenti Fanfani, 2006). Esta idea de vocación al parecer continúa latente y se puede observar en este apartado cómo este lugar común; vocación, se posiciona también vinculado con la docencia.

En el cuestionario respondido por los aspirantes a docentes se les solicitó que escojan tres palabras o expresiones con las que relacionan la docencia y que las indiquen en orden de prioridad, siendo 1 la más importante y cercana a la docencia para ellos. En las tablas 37, 38 y 39 se encuentran las palabras que fueron asociadas a docencia y su frecuencia. Las asociaciones que más se repiten son aquellas que relacionan la docencia con vocación, enseñar, aprender y con cambiar la sociedad, sin embargo, también es notorio que las diferencias de porcentaje son pequeñas con respecto a otras asociaciones entre docencia-preocuparse por el bienestar de niños y niñas y descubrir/investigar (ver tablas 38 y 39). Se advierte también que la asociación que se presenta con más frecuencia es aquella entre docencia y vocación. Es así, como se puede ver en la tabla 37, que un porcentaje cercano a la mitad de los aspirantes a docencia la señalan, mostrándose en esta tabla la diferencia más marcada frente a las otras opciones planteadas en las tablas posteriores. Además, sin importar el número de

jerarquía en el que se ubicó a la vocación, 60 de cada 100 estudiantes eligieron esta palabra para relacionarla con docencia entre una de sus tres opciones.

Frente a este resultado es importante reconocer, como afirma Southwell (2007) que “la profesión docente es el resultado de la construcción de una serie de rasgos, funciones y representaciones a lo largo de la historia” (p. 2), por lo tanto, el vincular la docencia con vocación es producto de esta construcción, en la que, desde sus rasgos históricos, el papel redentor y misionero del maestro, planteado en el primer capítulo o, la mirada de vocación como un atributo con el que se nace (Southwell, 2007), constituyen una idea recurrente y muy extendida en el campo de la educación. Esta idea extendida se confirma con los resultados expuestos en las tablas a continuación, sin embargo, no se puede entender bajo qué concepciones de vocación se plantea la relación con la docencia. Por ejemplo, existieron estudiantes que señalaron que la docencia también se vincula con “cambiar la sociedad”, pudiendo poner en diálogo así la vocación con una noción en la que la tarea docente tiene una responsabilidad y posibilita el mejoramiento, no solo individual sino también colectivo. Siguiendo a Southwell (2007) se afirma que pensar la tarea de enseñar dotada de sensibilidad por el mundo y por los otros, permite superar la idea de vocación como don personal, por lo tanto, asociar docencia con vocación y también con cambiar la sociedad, podría indicar que la concepción de vocación de un grupo de estudiantes no se refiere necesariamente al llamado, o al atributo que se tiene o no, para ser maestro. En el siguiente capítulo, dentro de los relatos de los estudiantes se habla de vocación también, pero es necesario reconocer que no es un término al que los entrevistados recurrieron espontáneamente, dando cuenta de que la representación de la docencia de los estudiantes es mucho más compleja y no se limita necesariamente a una vocación, entendida como algo con lo que se nace o no.

**Tabla 37.**

*En primer lugar, la docencia se asocia con:*

<b>Palabras o expresiones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Vocación	154	42,5
Trabajar con niños/as	25	6,9
Enseñar	40	11,0
Aprender	17	4,7
Cambiar la sociedad	38	10,5
Trabajo remunerado	2	0,6
Preocuparse por el bienestar de niños y niñas	21	5,8
Descubrir/Investigar	17	4,7
Total	314	86,7
No jerarquiza opciones	48	13,3
Total	362	100,0

**Tabla 38.**

*En segundo lugar la docencia se asocia con :*

<b>Palabras o expresiones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Vocación	32	8,8
Trabajar con niños/as	31	8,6
Enseñar	75	20,7
Aprender	46	12,7
Cambiar la sociedad	51	14,1
Trabajo remunerado	1	0,3
Preocuparse por el bienestar de niños y niñas	39	10,8
Descubrir/Investigar	38	10,5
Total	313	86,5
No jerarquiza opciones	49	13,5
Total	362	100,0

**Tabla 39.**

*En tercer lugar, la docencia se asocia con:*

<b>Palabras o expresiones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Vocación	25	6,9
Trabajar con niños/as	30	8,3
Enseñar	54	14,9
Aprender	49	13,5
Cambiar la sociedad	67	18,5
Trabajo remunerado	9	2,5
Preocuparse por el bienestar de niños y niñas	36	9,9
Descubrir/Investigar	40	11,0
Total	310	85,6
No contesta	2	0,6
No jerarquiza opciones	50	13,8
Total	52	14,4
Total	362	100,0

#### 4.5.2 Valoración social de la docencia

Vaillant (2013) afirma que desde algunos países latinoamericanos la profesión docente ha perdido valoración social. Alliaud (2013) lo confirma para el contexto argentino y la considera como una razón para que los jóvenes no la tomen como una opción profesional. Siguiendo esta línea, se entiende porqué, desde la literatura sobre el tema, se reporte la necesidad de formular políticas orientadas a la valorización de la profesión (UNESCO, 2015). Dentro de los estudios con aspirantes a docentes se encuentran resultados que afirman la presencia de estudiantes conscientes de lo infravalorada que se encuentra la profesión (Martínez de la Hidalga de la Torriente y Villardón-Gallego, 2018). Para el grupo de estudio, la tendencia a responder que la docencia es como cualquier profesión es mayoritaria, esta respuesta, sin ir a un extremo

u otro, no se arriesga a emitir una sentencia sobre cómo se valora la profesión elegida. Sin embargo, si se observa la tabla 40, al margen del punto medio sombreado, la mayoría de estudiantes responden que la docencia tiene una valoración social menor, al compararla con otras profesiones. Se podría interpretar que, a pesar de que se perciba que la profesión docente es valorada peor que otras profesiones, o, que la mayoría de aspirantes a docentes no la considere una de las profesiones mejores valoradas, la docencia es elegida, dando cuenta de que la percepción de los aspirantes a docentes acerca de la valoración social de la profesión, no impide que esta sea parte de su proyecto de vida. Se ha reportado, también en el contexto local, que estudiantes de formación docente para colegio reconocen que la sociedad minusvalora la profesión, pero esto no ha impedido que sea parte de su proyecto de vida (Rosano et al., 2022). En este sentido, se podría conjeturar desde la visión de las representaciones sociales, que el considerar la valoración social negativa de la profesión, estaría orientando las conductas, en este caso la decisión de ser docente.

Siguiendo a los referentes teóricos planteados para la presente investigación, se entiende que esta valoración de la profesión forma parte del contenido de las representaciones sociales de la docencia, por lo tanto, es importante retomar este tema desde este enfoque. Las representaciones sociales permiten a los sujetos dar sentido a sus conductas y lo hace mediante una lógica de construcción doble: cognitiva y social, es decir, no se podría afirmar que valorar negativamente la profesión docente sea resultado exclusivamente de una tradición social a la que se puede estar expuesto, sino que también incide lo individual y lo cognitivo (Abric, 2001). En este sentido, las implicaciones de estos contenidos referentes a la valoración de la docencia adquieren importancia porque, tal como afirma Abric (2001), produce anticipaciones y expectativas, así como también, genera justificaciones posteriores con respecto a posturas y comportamientos. En virtud de lo mencionado, percibir que se valora negativamente, o como cualquier otra profesión a la docencia, puede generar anticipaciones frente a condiciones del trabajo y también justificaciones a ciertos comportamientos sociales, decisiones individuales en la práctica docente futura o incluso decisiones políticas, relacionadas con la profesión docente.



**Tabla 40.**

<i>Percepción de la valoración social de la docencia</i>		
<b>Percepción</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Mejor que la mayoría de las profesiones	35	9,7
Generalmente mejor que la mayoría de las profesiones	53	14,6
Como cualquier profesión	143	39,5
Generalmente peor que la mayoría de las profesiones	114	31,5
Peor que la mayoría de las profesiones	14	3,9
Total	359	99,2
No contesta	1	0,3
Escoge más de una opción	2	0,6
Total	3	0,8
<b>Total</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

A manera de conclusión se puede advertir que las características sociodemográficas del grupo de aspirantes a docentes, es similar a lo reportado en investigaciones sobre el tema, sobre todo a las realizadas en el contexto latinoamericano. Por ejemplo, una característica evidente es la supremacía del género femenino en la profesión. Otro aspecto que es importante destacar, y que es recurrente en la literatura, es que el 81% de estudiantes aspirantes a docentes pertenecen a la primera generación de estudiantes universitarios de sus familias. Este dato da cuenta de una ruptura en la historia familiar que posibilita el ascenso social de un grupo que no tenía acceso, por diferentes razones, a estudios superiores. Incluso, muchos de los estudiantes, el 43%, ya fueron la primera generación de bachilleres de sus familias y ahora lo serán de universitarios, mostrando de esta manera como el acceso a la educación ha aumentado de forma significativa, entre una generación y otra.

Al hablar de la procedencia de los aspirantes a docentes se advierte que la mayoría vienen de la Zona 6 a la que pertenecen las dos universidades, siendo las provincias de Cañar y Azuay, los lugares que tienen mayor cantidad de estudiantes (92,8%). La mayoría de los estudiantes provienen de la zona urbana (63%), sin embargo, comparando la tasa de matrícula de años anteriores a nivel de Universidad ecuatoriana, el que la tercera parte de los estudiantes provenga de la zona rural, implica un incremento.

Con respecto al colegio de graduación de los estudiantes, el 82% se graduaron en colegios públicos. Al referirse al carácter religioso o no del colegio, la mayoría proviene de colegios laicos (78,2). Un poco más de la mitad (62%) de estudiantes siguieron un bachillerato relacionado a las ciencias sociales y que es pertinente para la carrera de educación elegida. Sin embargo, también se advierte que un 38% de

estudiantes no cuentan con un bachillerato que sea congruente con la formación docente, aspecto que debe ser reconocido por los formadores de docentes para el desarrollo de su práctica en las aulas universitarias.

Siguiendo con el objetivo de describir las características sociodemográficas del grupo de estudio, se advierte la presencia de una mayoría de estudiantes que se los caracteriza como tradicionales, sin embargo, también hay una prevalencia, aunque no sea mayoritaria, de estudiantes que no se enmarcan en este tipo; 30 de cada 100 estudiantes de los censados ingresan a la carrera de Educación Básica con edades diferentes al resto: de 21 a 30 años y dos estudiantes entre 30 y 40 años. También se puede incluir en este grupo a estudiantes que toman la docencia como segunda carrera; tal es así que 4 estudiantes ingresan luego de terminar una carrera previa, mientras que 49 estudiantes (13,5%), siguieron previamente una carrera y no la concluyeron. Otros aspectos que comprenden características de estudiantes no tradicionales es el hecho de ser papás o mamás, de vivir en pareja y trabajar; si bien no se puede hablar de un porcentaje alto, ni tampoco mayoritario de estudiantes que cumplan estas características, es importante reconocerlos dentro de los aspirantes a docentes. Se considera que el hecho de salir de lo establecido y ser parte de lo “no común” requiere ser identificado, primero, para valorar esta diversidad y desechar la idea de grupos de estudiantes homogéneos, y segundo, para fortalecer políticas universitarias que velen por la permanencia de los estudiantes en su carrera universitaria, comprendiendo que su realidad puede ser compleja al compararla con la de estudiantes aparentemente tradicionales.

Otra característica que comparten los estudiantes de primer año de Educación, Básica, es el tener docentes en su familia. En el grupo de estudio se encontró que 40% de estudiantes aproximadamente, tiene familiares con experiencia en la docencia de más de un año. Resulta interesante para la investigación el conocer cómo este puede ser un factor que participa en la elección de la profesión. Desde la literatura sobre elección docente (Low et al., 2017) la presencia de maestros en la familia puede convertirse en un factor que incide en la elección docente, pero que también puede influir en sentido contrario (Cross y Ndofirepi, 2015). En el siguiente capítulo, mediante las entrevistas, se expone cómo esta característica se convierte en una fuente de información más, que aporta a conocer la profesión, y para el caso de algunos entrevistados, a ratificar su elección.

Como se ha expuesto en el capítulo de referentes teóricos, se asume que la formación docente no inicia exclusivamente en la universidad, sino que empieza en la escuela y colegio, es decir desde que se es estudiante. Dentro de esta afirmación se considera que hace falta completarla con otras experiencias que también se vinculan

con formación docente; estas son las relacionadas con ser instructores/educadores/ o líderes de grupos de catequesis, scouts, academias deportivas, culturales, entre otras asociaciones. Un 60% de los estudiantes de la carrera de Educación Básica han tenido responsabilidades dentro de uno de los grupos mencionados. Dentro de los mismos, los grupos religiosos (catequistas) tienen un mayor porcentaje (60%), de hecho, en la Universidad 2 se nota una diferencia mayor, ya que de todos los estudiantes que han tenido experiencias previas en educación, cerca de la mitad (45%), la han tenido en grupos religiosos. Estos porcentajes, que no podrían considerarse como poco significativos, dan cuenta de la presencia de otros fondos de saber que requieren ser reconocidos también dentro de la formación docente. Hace falta reflexionar acerca de qué connotaciones adquieren estas experiencias en la elección de la docencia, en su representación, e incluso en el camino de construcción de la identidad docente.

Sobre las primeras ideas que se vinculan con las representaciones sociales de docencia; la vocación, enseñar y cambiar la sociedad, son las palabras que mayormente se repiten al relacionarla con la profesión. La expresión que menos se relaciona es “trabajo remunerado”. Siguiendo las ideas de Tedesco y Tenti Fanfani (2006), el peso que se le da a la vocación dentro de las representaciones de docencia tiene relación con el contexto histórico en el que la escuela, cercana a la Iglesia, tenía la función de construir una nueva subjetividad, propia del Estado moderno que se construía.

Como se expuso en párrafos anteriores, para comprender las representaciones sociales que se construyen sobre la profesión docente elegida, es necesario desentrañar lo que significa la vocación para los aspirantes de maestros y el vínculo que señalan con otras ideas como “cambiar la sociedad”, “enseñar” o “trabajo remunerado”. Por lo pronto se puede apreciar que vocación se relaciona con docencia, que las actividades como “enseñar y aprender” es parte de ser maestro y que se identifica también “cambiar la sociedad” como un aspecto que puede relacionarse con el rol que se considera tiene el maestro en la sociedad.

Para finalizar, con respecto a la percepción que los estudiantes tienen acerca de cómo se valora a la docencia en la sociedad, un 24,5% la valora entre mejor y generalmente mejor que la mayoría de profesiones. Se la mira como cualquier profesión para un 39,8%, mientras que para un 35,7% de estudiantes la sociedad valora a la docencia entre peor y generalmente peor que la mayoría de profesiones. Se advierte entonces que para la mayoría de los estudiantes de la carrera de Educación Básica, la profesión docente elegida no es valorada como otras profesiones, esto explicaría cómo, desde la literatura acerca de la elección profesional docente, se concibe la disuasión social como un aspecto a estudiar (Gratacós y López-Jurado, 2016; Richardson, 2017; Said-Hung et al., 2017), ya que esta percepción de la profesión genera que el entorno

próximo motive hacia la elección de otras profesiones consideradas de mayor valía. Sin embargo, a pesar de la percepción de que la docencia no es valorada como otras profesiones, el 80% de los estudiantes responden que ingresaron a la carrera porque quieren ser maestros, de hecho, la gran mayoría seleccionaron la carrera dentro de sus primeras opciones<sup>60</sup>.

Al preguntar acerca de si se ven trabajando como docentes, un porcentaje alto de estudiantes: 94%, responden entre definitivamente y probablemente que sí. Con estos resultados se puede afirmar que, para el grupo investigado, la docencia no fue vista como una carrera de segunda opción, aspecto que sí se considera al investigar sobre la elección docente y relacionarla con razones negativas para elegir la docencia (Richardson y Watt, 2016). Este aspecto es importante relevar por el contexto en el que se realizó la investigación. Como se explicó en el primer capítulo, acceder a las carreras de educación requería de 800 puntos sobre 1000 en el examen de ingreso a la Universidad pública, una calificación alta que solo era requerida para las carreras de interés público, a esto se suma la beca económica que se otorgaba a los estudiantes hasta culminar la carrera de educación, un aspecto que podría generar un estímulo diferente, no necesariamente ligado al hecho de querer ser maestro. Sin embargo, las respuestas del cuestionario van por otra línea. Es así que los estudiantes se refieren a elegir la carrera de educación para ser docentes, vinculan docencia con vocación, con enseñanza y con cambiar la sociedad, más que como un trabajo remunerado, e incluso, se podría decir que la docencia es parte del proyecto de vida de los estudiantes, ya que en sus respuestas se afirma que sí se ven como maestros. A partir de estas respuestas que expone un interés por ser maestro. Sin embargo, se aprecia también que lo planteado es lo correcto y esperado de un grupo de estudiantes de una carrera de formación docente. Por este motivo, y frente a esta aparente claridad en cuanto a la docencia, la visión cualitativa resulta vital para ir más allá del dato y de la respuesta que no amerita interpretación. Esta es la riqueza de la mirada cualitativa que se desarrolla en el próximo capítulo.

---

<sup>60</sup> 69% de estudiantes eligen la docencia como primera opción y 24% como segunda opción.

## Capítulo V

### Los aspirantes a la docencia y sus relatos: la biografía escolar

El escuchar a los aspirantes a docentes explicar sus decisiones y buscar en sus trayectos de vida las situaciones, personas e ideas que hicieron que sean estudiantes de una carrera de educación, resultó una experiencia novedosa y enriquecedora. El leer nuevamente las entrevistas dio cuenta de la multiplicidad de hilos que se tejen para aclarar la presencia de la elección de la docencia en la vida de las personas. De hecho, al referirse a cada caso, se puede advertir cómo la relación con los demás y las diversas experiencias que surgen en el camino, desencadenan acciones e ideas sobre la docencia caracterizadas por su complejidad y heterogeneidad.

Con respecto a la comprensión del proyecto de vida, es necesario hacer una pausa. Es preciso entender que la determinación del proyecto de vida es una relectura del pasado y del presente que da forma al futuro (Guichard, 1995). No es precisamente algo estructurado, rígido y consciente para todos, aunque el grado de conciencia pueda ser deseable al permitir reflexionar y tomar decisiones acerca de la manera en la que uno decide estar en el mundo. Esta aclaración es oportuna ya que en las conversaciones con los estudiantes se pudo percibir un proceso de decisiones sobre temas del futuro que se hicieron visibles en la entrevista y que, tal vez, no se habían pensado antes. Por otra parte, también se pudo apreciar, en la mayoría de los casos, una construcción de relaciones entre pasado y presente, fruto del proceso de reflexión que produce el diálogo con el otro.

Para presentar los resultados, se ha considerado necesario como primer punto conocer a grandes rasgos a los entrevistados. Cada relato resulta enriquecedor al permitir ubicarse en el lugar del otro y su contexto, por lo tanto, tener un primer acercamiento a la historia de cada entrevistado posibilitará comprender los resultados que se presentarán posteriormente.

Una vez que se habla de los entrevistados y su historia que transcurre hasta llegar a decidirse por la docencia y mirarse como maestros, se retoma un tema descrito en el capítulo anterior, a saber, las características sociodemográficas. A raíz de los relatos, pareciera que algunos aspirantes a la docencia reconocen ciertas particularidades que pudieron percibirse como factores que incidieron en la elección de una profesión. Es decir, algunos estudiantes se refieren espontáneamente en sus

relatos a su percepción sobre su nivel económico, el tipo de colegio en el que se estudió, su necesidad de trabajar y su mirada como un estudiante no tradicional al tener una edad diferente a la de los demás. Estos aspectos permiten subjetivar el dato numérico expuesto en el capítulo anterior y debatir una relación con la elección de la docencia.

Una vez que se expone lo relacionado con ciertas características sociodemográficas descritas por los entrevistados, se presentan los otros resultados diacrónicamente, partiendo de un pasado lejano: la biografía escolar y “caminando” por ámbitos como el momento de la elección profesional, el presente en el que se es estudiante de formación docente y la construcción del proyecto de vida a futuro. Estas dos últimas partes serán desarrolladas en el capítulo VI y VII respectivamente.

La organización del análisis empírico se sustenta en asumir que la docencia, como parte del proyecto de vida, no se limita a una decisión aislada que tiene razones definidas desarrolladas en un momento específico; se interpreta que es un evento en el que interactúan factores presentes en diferentes ámbitos de la vida: la biografía escolar, la elección misma de la carrera, los estudios universitarios y que también se matiza con el entorno social, algunas características sociodemográficas de los aspirantes a docencia y las representaciones que se han ido construyendo sobre esta profesión. Es decir, se advierte que se condensan elementos objetivos y subjetivos que se relacionan, en este caso, en el marco de la elección profesional. Siguiendo lo planteado por Bourdieu (2007), la ciencia social debe tomar en cuenta las propiedades materiales, como se hizo en el capítulo anterior y las percepciones de sus relaciones mutuas, que configuran las propiedades simbólicas. El planteamiento de estos aspectos en los diferentes momentos de la vida pretende responder a la pregunta sobre los factores que intervienen en la elección de la docencia de los estudiantes universitarios, así como conocer las representaciones sociales que se construyen acerca de la profesión elegida.

### 5.1 Los aspirantes a maestros ¿quiénes son?

Hortensia, Felipe, Daniela, Marco, Victoria y Celeste comparten el hecho de ser estudiantes de docencia, pero, obviamente su entorno, sus decisiones, representaciones y experiencias no son iguales ni podrían limitarse a ser entendidas fragmentariamente. Por eso se considera relevante este acercamiento inicial a cada uno de los entrevistados ya que permitirá decir quiénes son, qué les ha llevado a estar donde están, y qué aspectos se han priorizado en sus relatos al hablar de su elección profesional.

### 5.1.1 La docencia para probar suerte. Victoria se enamora de la profesión

Victoria tiene 20 años. Sus experiencias en la escuela y colegio las relata sin mayor detalle, considera que lo malo que puede haber vivido es también una fuente de aprendizaje y que eso le ha ayudado para hoy estar en una carrera de docencia; sin embargo, su llegada a la carrera de Educación Básica no es algo que estaba planificado. Victoria se refiere a que el ingreso a la docencia fue para “*probar suerte*” después de desanimarse de su decisión inicial: la medicina. Estudiar medicina en el Ecuador requiere un proceso de admisión complejo debido a su alta demanda. Victoria no alcanzó la nota en el examen requerida para el ingreso y para no esperar mucho tiempo por un segundo intento<sup>61</sup> decidió estudiar algo cercano a la medicina: enfermería. Ella ingresó a un instituto pagado, gracias al apoyo económico de sus padres, y comenzó sus estudios. Reconoce que la experiencia en el instituto no era lo que pensaba, en este contexto las prácticas preprofesionales jugaron un papel fundamental. El espacio de prácticas le mostró a Victoria que las actividades que debía hacer en la clínica como: “*cosas que no eran de enfermería, me mandaban a lavar platos*” y el trato de sus superiores, no eran de su gusto, por lo tanto, decide retirarse y optar por otras posibilidades de estudio.

La idea de ser docente aparece por medio de otras personas, alguien le habla de la oferta de la Universidad, una Universidad relativamente nueva y orientada exclusivamente a la formación docente y ella decide probarla. A diferencia de la experiencia con la enfermería, Victoria identifica que poco a poco se va “*enamorando*” de la carrera y relata situaciones que lo confirman y le hacen decir “*esto sí es lo mío*”; por ejemplo, realizar un proyecto de investigación y poderlo hacer correctamente, compartir con docentes universitarios que los considera como modelos porque espera llegar a ser como ellos, y reafirmar su gusto por la lengua y literatura. Cuando se refiere a su decisión acerca de la docencia reconoce que pensaba que estudiar medicina era mejor, ya que los profesores son mal pagados. Ahora, si bien su idea de la baja retribución económica a la profesión no ha cambiado, esta no importa porque el altruismo en su representación prevalece ya que “*es más por el de ayudar, antes que el dinero*”, la docencia permite transformar el mundo y ella quiere aportar a ese cambio.

Al referirse a su proyecto de vida a futuro, ella, al igual que los otros entrevistados, se mira como maestra de una escuela en el campo, en el lugar de donde ella proviene. No se percibe que Victoria tenga un camino claro y reflexionado con respecto a su proyecto para los años venideros, esta interpretación se explica debido a

---

<sup>61</sup> Es necesario aclarar que los exámenes de ingreso a la Universidad pública se toman una sola vez al año.

que en su relato surgen ideas diversas: ser independiente, escribir un libro sobre educar con el corazón, tener un negocio, estudiar un doctorado, en fin... todo esto combinado con el hecho de ser maestra. Se podría decir entonces que Victoria tiene altas expectativas, sobre todo cuando se refiere a cambiar el mundo desde su microespacio, enseñando con estrategias nuevas, conociendo a las personas y dialogando con ellas. La sociedad que busca es una sociedad con valores y que respete la diversidad. Ahora que ha descubierto que se ha enamorado de la formación que recibe en su Universidad y de los niños, inicia su camino.

### 5.1.2 Mis maestros me enseñan lo que es la docencia. Felipe quiere ser como ellos

Felipe es un estudiante de segundo ciclo. Él tiene 18 años y ser maestro es parte de su pasión. Su relato lo dice constantemente. Sus ojos brillan cuando habla de sus maestros y cuando relata lo motivado que se encuentra en su formación como docente. Es más, reconoce a sus maestros como una de las razones para estar en la carrera de educación. Su sonrisa es permanente, sobre todo cuando liga la música, que es una de sus aficiones, a las actividades que puede hacer con los niños. De hecho, su profesor de música de la infancia le permitió descubrir lo que le gusta y vivir experiencias que vinculan la música con la enseñanza de la historia. Esas experiencias le llevan a decir que si fuera maestro *“enseñaría como mi maestro me enseñó a mí”*. Él se refiere a la forma de enseñar y sobre todo a la manera de relacionarse con los alumnos. No solamente lo hace con los maestros de escuela, también reconoce esta importancia en sus maestros de Universidad e identifica a un profesor en específico que puede entenderse como un modelo para él ya que *“nos contaba bellas historias, compartía momentos con nosotros, hacíamos picnics afuera (...), no tenía miedo de decir cualquier cosa, él estaba seguro de sí mismo”*. De hecho, a este maestro lo nombra constantemente como ejemplo de lo que quiere ser, es así que el relato de Felipe es caracterizado por la presencia de maestros en su vida que le llevaron a estar donde está y que actualmente le ayudan a construir su identidad docente.

Hay otros argumentos que Felipe usa para ratificar su decisión de ser docente. Él tuvo experiencias previas en educación (educación no formal) al enseñar música a niños en el municipio de su ciudad. Esa experiencia le mostró que las personas pueden aprender gracias a su intervención y ver que los niños aprenden por su influencia; en palabras de Felipe *“me llenaban de un sentimiento”*, que le permite afirmar que, definitivamente, le gusta ser docente.

Felipe valora la docencia y se muestra feliz de su elección. Se plantea metas concretas como el seguir una maestría en educación intercultural y, si tiene que ir más allá, incluso ser profesor universitario, tal como su referente, su docente de la



Universidad que le relata historias sobre las culturas andinas, la *pachamama* y la política ecuatoriana, que es libre para hablar y comparte momentos con los estudiantes. Así quiere ser Felipe.

### 5.1.3 Ayudar a los demás para ser feliz. Daniela se decide a estudiar

Daniela es una estudiante de segundo ciclo de la carrera de Educación Básica. Tiene 23 años y es parte de la primera generación de universitarios de su familia. Proviene de una familia en la que existen docentes: tías y primas, que de cierta manera han sido su fuente de aprendizaje para conocer lo que se hace en la profesión docente. Decidió entrar en la Universidad luego de trabajar un tiempo una vez graduada del colegio. Referirse a su vida escolar y colegial es encontrar contradicciones. Por una parte, se considera que su vida en la escuela fue agradable, a pesar de ser una constante el maltrato por parte de los maestros, si bien se reconoce que ella ve maltrato, pero no lo recibe ya que afirma: *“a mí nunca me pegó [la profesora], porque yo era responsable”*, se percibe que esta experiencia forma una representación de docencia en la que se liga reiteradamente el ser buen docente con valores como paciencia y amor. De hecho, Daniela en su relato, habla de la importancia de los valores en los docentes, al identificar a buenos maestros en su vida: su tía que es comprometida con sus alumnos, la profesora que les hacía rezar, el rector que a pesar de los problemas personales encuentra que sus estudiantes le cambiaron la vida, la maestra que considera que sus estudiantes son como su familia y que llora frente a los problemas que ellos tienen, en fin, todos sus buenos maestros sirven de argumento para enfatizar la importancia de la paciencia, el amor y la vocación en la profesión docente.

En este sentido, en el relato de Daniela se describe un contexto con experiencias que muestran cómo los maestros ayudan a sus estudiantes. Esas experiencias las usa para explicar el hecho de querer ser maestra como un ideal para su vida, e incluso como un camino para ser feliz, tal como son los maestros de su entorno, por ejemplo, su tía: *“todo eso me gusta de verle, ella es feliz así, entonces digo: si es que soy buena, también puedo ser así”*. La decisión más fuerte para Daniela parecería que fue estudiar en la Universidad, más que decidirse por una carrera específica. Los limitantes que relata son varios: su edad, pues considera un limitante el no haber ingresado a la Universidad apenas se graduó del colegio; la familia, que considera que el estudio es una pérdida de tiempo (sobre todo para las mujeres), frente a las necesidades económicas; y, por otra parte, lo económico en sí, se requiere dinero para poder estudiar y no necesitar trabajar. En ese contexto Daniela encuentra personas en su vida que le impulsan a decidirse, a hacer lo que para ella y para los demás no es conveniente: estudiar; aunque se tenga 22 años y no 18, a pesar de ser mujer, de que su familia no

la apoye y pese a no tener dinero. El limitante económico desaparece al encontrarse con una Universidad pública y gratuita que, además, le permite conseguir una beca para estudiar. En este sentido el futuro deseado se reordena para que Daniela se encamine a ser maestra.

Daniela relata la experiencia universitaria como un momento que ratifica su elección: las prácticas preprofesionales<sup>62</sup> y el ver que existen otros estudiantes como ella (mayores en edad que los estudiantes tradicionales), le hace notar que el camino es posible aunque no sea sencillo. Las prácticas le permiten advertir a Daniela la existencia de problemas de la realidad escolar en los que ella, como maestra podría ayudar, tal como lo vivió con los maestros de su entorno. De esta manera la práctica preprofesional le muestra la impotencia que puede sentir un maestro al no poder ayudar en situaciones que escapan lo académico y es que, Daniela no se refiere a dificultades al enseñar una asignatura u otra, ella se refiere a situaciones de pobreza y problemas familiares de los niños, por ejemplo, se conmueve frente a experiencias de los niños: *“la mamá le dejaba al “guagüito”<sup>63</sup> solito, solo le hacía un olla de arroz y le dejaba para que coma eso”*. Estas situaciones, entre otras, son aquellas en las que, a pesar de la impotencia que menciona, se configuran en los espacios en donde ella quiere intervenir. Para hacerlo habrá que seguir estudiando, tal como le ve hacer a su tía, y pensar en una maestría a futuro para así *“no quedarse solo de profesora”* y tener más oportunidades de trabajo.

#### 5.1.4 Quiero ser una maestra que deje huella. Hortensia y su visión del mundo

Hortensia es una estudiante de 19 años que estudia el segundo ciclo de la carrera de Educación Básica. El relato de Hortensia se caracteriza por la fuerza y seguridad con la que emite sus palabras. Está segura de ser docente y plantea claramente el deber ser de la docencia y lo que ella es capaz de hacer. Al hablar sobre su biografía escolar, Hortensia se explaya, hay mucho que decir, criticar y aprender, y es que, la biografía escolar de Hortensia se enmarca en dos experiencias opuestas: a la primera la define negativamente como un mal recuerdo, y a la segunda como aquella que le permitió conocerse y, sobre todo, valorarse.

Sus primeros años de escolaridad estuvieron caracterizados por sentirse inferior frente a los demás. Hortensia era vista como una *“mala estudiante”* por parte de sus

---

<sup>62</sup> En el contexto de la investigación las prácticas preprofesionales en las dos universidades se realizaban desde el primer año. Así, a más de asignaturas recibidas en la Universidad los estudiantes asistían a escuelas y realizaban actividades en función del ciclo en el que se encuentren.

<sup>63</sup> Quichuismo utilizado en el contexto para referirse a un niño.

maestros, ya que no aprendía y por lo tanto necesitaba asistir a un aula de apoyo<sup>64</sup>. Sintió discriminación por tener menos recursos económicos que el resto del grupo y estos sentimientos le acompañaron hasta vivir un momento que resultó clave para Hortensia: empezar de cero en una nueva escuela. Se presentan una serie de hechos que hacen que Hortensia se cambie de escuela: la mamá de Hortensia migra y se quedan solamente a cargo del papá, la escuela se muda a una ubicación más lejana que hace que Hortensia deje de asistir a ella, en fin, Hortensia empieza de nuevo. A raíz de estos sucesos, ella empieza su quinto de básica en una nueva escuela, en un lugar en el que nadie le conocía; ya no era Hortensia la niña que llegaba atrasada, la que se sacaba malas notas o la que no hacía maquetas “*tan lindas*” como la de sus compañeros. Era una niña de la que nadie sabía nada, una niña como todas. En este espacio surgen cosas impensables para Hortensia: gana el diploma de buena estudiante, descubre que es buena en oratoria, que le gusta dibujar y que le encanta escribir. Gana concursos, recibe reconocimientos y descubre que puede, y lo hace gracias a los maestros en su camino, ellos le ayudaron a quitar las barreras que tenía, porque en esa nueva escuela no existía una frase a la que estaba acostumbrada “*usted no puede*”. Critica fuertemente el papel de sus primeros docentes, por eso afirma que los docentes te marcan; y esa marca puede ser negativa como lo que vivió, o positiva como la que le llevó a ver que siempre hay un nuevo inicio. Por eso quiere ser maestra, porque le enseñaron la posibilidad que tiene el docente de cambiar la vida de los demás.

Hortensia siempre estuvo segura de querer ser maestra. Reconoce actividades que le permitieron ratificar su elección, entre estas: ayudar a su primo en las tareas escolares y participar en los agasajos navideños que los catequistas hacían para los niños. Esta última actividad resulta para Hortensia una fuente de aprendizaje. A partir de esta experiencia ella aprende y valora las situaciones diferentes que tienen los niños, pero sobre todo cómo, a pesar de las adversidades, es posible que sonrían y, sobre todo, cómo los otros pueden aportar a esa sonrisa. Un motivo más para ser maestra.

Otra fuente de aprendizaje también es la Universidad. Eso se percibe al escuchar hablar a Hortensia de innovación, de lo que aprendió en psicología, del reconocimiento de los conocimientos previos que tienen los niños, más allá de lo que aprenden en la escuela o, lo que dice Savater en un texto con respecto a que los maestros con PhD no solo deben trabajar en la Universidad sino también en la escuela. Se puede decir entonces que la Universidad le permitió ampliar su visión de la docencia, por ejemplo, enfatiza la necesidad de educar a los niños para el presente, no solamente para el futuro,

---

<sup>64</sup> Espacio en el que se trabaja individualmente con niños que tienen dificultades para avanzar en su aprendizaje al mismo ritmo que el resto de sus compañeros.

esta idea configura la construcción de su identidad docente y afirma: *“tengo que enseñar algo que sea significativo para este momento y para el futuro también”*.

A pesar de que Hortensia reconoce que su situación económica le ha limitado mucho en su vida estudiantil pasada y actual, su decisión de ser maestra nunca ha estado basada en lo económico. Al parecer lo que prevalece en las decisiones de Hortensia es el dejar una huella importante en la vida de los demás y hacerlo con felicidad, como ella afirma, porque eso vale más que ganar mucho dinero, aunque lo necesite.

Si hay algo que resalta en el relato de Hortensia es su conciencia social. Ella se muestra sensible frente a las diferentes realidades que existen en la sociedad, se refiere a la injusticia, al maltrato y a la corrupción, como aspectos que deben ser cambiados y considera a la docencia como una posibilidad de hacerlo. Al hablar de su futuro ella se mira siempre como maestra, no en una escuela privada, sino en una escuela pública y, sobre todo, en una escuela rural, porque ella considera que al haber estudiado con los fondos del pueblo -en una Universidad pública también- se debe trabajar para el pueblo. Hortensia recalca continuamente el hecho de querer dejar una huella. Esa huella se enmarca en una docencia que siempre piense en los que menos tienen. Ese es el anhelo de Hortensia, así quiere ser una buena maestra.

#### 5.1.5 Un sueño desde pequeña. Celeste se encamina a hacerlo realidad

Celeste es una estudiante de segundo ciclo de la carrera de Educación Básica. A sus 27 años ella se siente segura de querer ser maestra. Su vida escolar se realizó en una escuela rural y por lo tanto tuvo oportunidad de aprender en el campo. Relata haber contado con un maestro que les hacía expediciones y les enseñaba acerca de las vacas y su cuidado, todo mediante la práctica. Esa parecería ser la única experiencia agradable que recuerda Celeste. El resto lo relaciona con el miedo: miedo a hablar en clase porque si hay equivocaciones el maestro podía golpearlos. Celeste recuerda jalones de pelo, *“les daba contra el pizarrón”*, como algunos de los comportamientos que observó hacia sus compañeros. Aunque no recibió maltrato, observar dichas situaciones le han instalado miedo.

Ser maestra siempre ha estado presente en la vida de Celeste. Ella así lo reconoce y recuerda sus juegos de niña en los que ponía a sus hermanos como estudiantes y a las puertas como pizarrones ya que *“desde pequeña quise ser profesora”*. Tal vez por eso fue parte de un grupo juvenil y apoyó como guía en las colonias vacacionales del lugar en el que vivía. Esa experiencia que recuerda con emoción le permite decir que le gusta trabajar con niños pequeños y que enseñar canciones y juegos le encanta, así como los abrazos y el cariño que se recibe.

Celeste fue mamá al terminar el colegio, por lo tanto, su ingreso a la carrera de educación le tomó más tiempo del que pensaba. No pudo ingresar en la Universidad que estudia actualmente y decidió ir a una Universidad pagada. Al no haber la carrera de educación seleccionó la carrera de contabilidad, pero en su relato comenta que ser mamá y estudiar no fueron dos actividades que se pudieron compartir, así que Celeste decidió priorizar a su hijo -así lo dice ella- y esperar: “*hay gente que estudia a avanzadas edades, por qué yo, voy a ser la única que no puedo*”.

Ahora su hijo tiene 9 años y está en la escuela, así Celeste ya puede estudiar y considera que lo necesita más que nunca, no solo porque siempre ha querido ser maestra, sino también porque su hijo necesita apoyo en las tareas y ella ya no sabe cómo enseñarle. Celeste critica a las maestras de su hijo. Ser mamá le da una visión diferente sobre la experiencia escolar de su hijo, no está de acuerdo con el número de tareas ni tampoco comprende cómo los niños no aprenden en la escuela. Ella vive “en carne propia” el hecho de que los niños lleguen a casa y no hayan entendido lo que enseña el profesor. En este sentido compara la experiencia de su hijo con lo que ella vive en la Universidad; nombra a sus profesores y lo que le enseñan en clase, para argumentar que sí es posible aprender en las aulas. Se percibe cómo Celeste valora a sus docentes universitarios y lo que le enseñan, mucho más que a los maestros de escuela de su entorno.

Al referirse a su familia, Celeste relata que recibe algunos discursos que no apoyan su decisión de ser maestra. Cuenta cómo ser docente no era bien visto porque se la entendía como una carrera fácil, en la que solo enseñan a “*sumar y restar y ya está*”, que sería mejor en ese caso ser docente universitario. Ella justifica este discurso a partir de una visión más amplia, al considerar que siempre la sociedad ha valorado negativamente a la docencia, y habla de estereotipos, por ejemplo, ser médico es mejor que ser maestro, se gana más y por lo tanto son más reconocidos. Se percibe también una visión sesgada del trabajo de los docentes en la actualidad. Al hablar del futuro, Celeste abre la posibilidad de trabajar en el Ministerio porque considera que es necesario controlar a los maestros en su trabajo porque “*hacen lo que quieren*”. Esta línea de las normas ministeriales persiste en el discurso de Celeste porque se refiere a la necesidad de actualizarse que tienen los docentes sostenida en la presencia continua de evaluaciones<sup>65</sup>; “*pruebas*” dice, generadas por el Ministerio de Educación de nuestro país, por lo tanto, es básico prepararse. Es decir, ella no se refiere a la necesidad de estudio para realizar mejor su práctica docente, la actualización se requiere para poder

---

<sup>65</sup> En el primer capítulo, al referirse al sentido de la profesión docente en el contexto ecuatoriano, ya se habló de las evaluaciones docentes a las que tienen que someterse los maestros como requisito de ascenso en su escalafón.

responder correctamente a las evaluaciones planteadas por el Ministerio, y así, continuar con el trabajo.

Celeste quiere ser una maestra querida por sus estudiantes. Repite cuánto le gusta ser maestra, las ganas que tiene de llegar a una escuela rural y trabajar, y es que, para ella, la docencia es vocación y compromiso y, sobre todo, posibilidad de cambiar el mundo, de hacer que los niños piensen por sí mismos. Así Celeste quiere dejar una huella: niños sin miedo a hablar, -como no le sucedió a ella- y que aprendan a pensar y a elegir sin necesidad de los demás. Su relato como estudiante y como madre de familia modela la docente que quiere ser.

#### 5.1.6 Ser lo que no fueron conmigo. Marco reconstruye su historia

Marco tiene 18 años y es estudiante de segundo ciclo de la carrera de Educación Básica. Su familia está conformada por sus padres y tres hermanos. Tres de los cuatro hijos estudian en la Universidad y él es el único que se ha dedicado a la docencia. Al hablar de su biografía escolar, su relato sigue un hilo conductor: el hecho de sentirse un estudiante diferente a los demás; un estudiante inquieto y distraído que no encontró apoyo en sus maestras para interesarse por aprender y así lo cuenta: *“yo era totalmente diferente a los demás (...) llegué a tal extremo que mi mamá no sabía qué hacer (...), los profesores no me toleraban”*. Con respecto a su etapa colegial, Marco la describe como una experiencia negativa debido a que tuvo que estudiar una carrera técnica que nunca fue de su agrado. Se percibe una visión de supremacía de una carrera técnica por parte de la familia ya que “debía” seguirla porque se la consideraba que era mucho mejor para tener una salida laboral, de hecho, uno de sus hermanos estudiaba ingeniería y esa era la expectativa familiar para él también. Los recuerdos de las vivencias colegiales no se relacionan con situaciones de aprendizaje, o con buenas relaciones entre docentes y compañeros, más bien lo contrario, se identifica *bullying* por parte de compañeros, maestros que no daban clase y buenas calificaciones solo si es que se les hacía favores, por ejemplo *“había profesores a los que uno les daba algo, entonces le ayudaban con puntos”*. Esta última situación identificada configura también una visión acerca de sus docentes relacionada con *“corrupción”*, como él mismo lo menciona, y es exactamente esta experiencia negativa, así como la vivida en la escuela, las que orientan el maestro que Marco quiere ser. Un maestro respetado, que les caiga bien a los alumnos sin que tenga que darles horas libres o puntos extras en sus calificaciones, es decir, un maestro diferente a los de su entorno.

Al igual que Felipe, Marco también relata experiencias previas en educación. Antes de entrar a la Universidad fue parte de un grupo juvenil de una iglesia católica y trabajó como guía de colonias vacacionales para niños. Al pensar en su proyecto de

vida y poner en consideración su pasado, Marco identifica su experiencia en grupos juveniles como aquella que le hizo decidirse para querer ser docente, pues reconoce que le gustó estar con los niños y recibir cariño y agradecimiento por parte de ellos. Para llegar a esta decisión otras ideas también surgieron, ser médico o fonoaudiólogo fueron opciones, pero estas se fueron desvaneciendo al pensar que no posee las bases de conocimientos necesarias para esas carreras y concebirlas, por lo tanto, como lejanas.

Con respecto al proyecto de vida a futuro, Marco no lo ha pensado, cuenta que quisiera trabajar en una escuela en el campo, que tal vez quisiera especializarse en *bullying* o violencia escolar, que tiene preocupaciones y miedos con respecto a qué hacer cuando sea docente, cómo apoyar a los niños con autismo, cómo “controlar” a los niños, entre otras ideas que surgieron en el diálogo. De lo que sí se muestra seguro es de querer ser un docente que cambie lo vivido, que aporte para que la profesión sea valorada por la sociedad, que sea dedicado y respetado. Exactamente lo contrario a su experiencia escolar.

## 5.2 Primeros resultados: Las características sociodemográficas desde la mirada de los aspirantes a docentes

Como se advierte en una mirada global de la vida de cada aspirante a maestro, la diversidad de situaciones y pensamientos configuran también factores diferenciados que permiten comprender el hecho de querer ser docente. Cada relato tiene sus matices e hilos conductores que, en la mayoría de los casos, se mantienen a lo largo de la narración y se ubican en un contexto social y económico específico. En la primera parte de la investigación descrita en el capítulo IV se hablaba de “tener una mirada panorámica” que permita disponer de una idea general de quienes quieren ser maestros, a partir de conocer ciertas características sociodemográficas. Esta mirada panorámica ahora cobra sentido con la entrevista y permite comprender cómo estos factores podrían o no jugar un papel a la hora de decidirse por una profesión.

Como se habló en el capítulo anterior, el grupo de aspirantes a maestros se caracteriza por conformarse de una mayoría de mujeres, con presencia de estudiantes no tradicionales, ya sea por su edad, por la necesidad de trabajar mientras se estudia, por ser su segunda carrera o por ser madres de familia, además, la gran mayoría de aspirantes a docentes forman parte de la primera generación de estudiantes universitarios de su familia. Sin embargo, esta descripción a grandes rasgos del grupo de estudio mediante una encuesta no permite construir las relaciones con la decisión de ser maestro. La entrevista sí lo hizo, es por eso que resulta importante referirse a las características sociodemográficas como uno de los factores que incide en la elección,

tomando en cuenta que tiene que ver con la elección de una profesión en general, no necesariamente con la decisión de ser maestro. Así, escuchar que “quería ser piloto pero no tenía plata” o que “por suerte mis papás me ayudaron para asistir a una Universidad pagada” pretende poner en debate posteriormente el hecho de que si realmente se elige libremente o se está “cercado” por factores económicos y sociales. En este sentido, hablar de las características sociodemográficas posibilita mirar con mayor profundidad a los aspirantes a docentes, no con la finalidad de hacer un perfil general y pensar si tienen lo necesario o no para ser maestros, sino con el objetivo de conocerlos, valorarlos y de esa manera posicionarlos como sujetos diversos que son parte de contextos que inciden en sus decisiones y también en sus representaciones sociales.

### 5.2.1 Sobre lo económico: con menos recursos que los demás

En los relatos de algunos entrevistados se describen situaciones que implicarían la identificación de un contexto en el que los recursos económicos que se poseen no son los necesarios. Cabe resaltar que el referirse a lo económico surge espontáneamente en los relatos, sobre todo en lo narrado por Hortensia. Se hace visible una situación propia de la realidad local como es la migración, fenómeno que en nuestro contexto tuvo su apogeo en los 90 y que continúa siendo visto como una opción de superación económica. Para muchos, la migración es una posibilidad de cambiar una condición de vida que no solo impide acceder a bienes económicos, sino también la aceptación social, tal como lo plantea Hortensia al referirse a su biografía escolar:

*Cuando había actividades recreativas como la danza, no tenía recursos económicos para comprar, por ejemplo, el traje -era un traje, un verdecito- y todos sí tenían algo y a nosotros nos excluían; entonces, sí fue bien feo. Cuando había viajes a ciertos lugares, y teníamos que llevar algo de fiambre<sup>66</sup>, algo, así, exótico -teníamos que llevar, no podíamos llevar cualquier cosa- y mi mami me decía: “No, mija, es mejor que no vayas porque...” Era verdad, mis compañeras, sí te discriminaban porque es como que: “¡tú no tienes!, ¡no, pobrecita, mejor no vayas!”, entonces fue una etapa muy difícil en lo que es la escuela. De ahí, por ejemplo, mi mami se fue a Estados Unidos.*

---

<sup>66</sup> En Ecuador se refiere a la comida que se lleva desde la casa para el recreo de la escuela o para el almuerzo.



Hortensia construye su discurso haciendo visible cómo su mamá aceptaba la situación que vivían: “*no hija mejor no vayas*” y cómo al final del relato concluye con una consecuencia de no tener los recursos económicos que se necesitaban: “*de ahí (...) mi mami se fue a Estados Unidos*”, en la que se muestra la migración como una posibilidad de cambio de una condición de vida, dando cuenta de trazas que sugieren un entorno económico desaventajado frente a otros.

Felipe también relata cómo sus recursos económicos incidieron en su trayectoria, en este caso en su decisión profesional, y lo hace al hablar de su sueño de ser piloto, sí, lo plantea como un sueño, como algo imaginado pero que no es posible ya que resulta ser inalcanzable desde su realidad:

*Uno de mis sueños principales era también ser piloto, y entonces estaba estudiando algunos idiomas para saber, pero como estaba muy costosa la carrera no decidí eso, mi hermano dice: “postúlate para la Estatal, también hay para la UNAE”; entonces yo dije: “ponme para la UNAE, también”, porque yo no podía ser piloto porque estaba muy caro el costo de esa carrera.*

Felipe habla de “*no podía ser piloto porque estaba muy caro el costo de esa carrera*” y da cuenta de esta manera de cómo lo económico condiciona las elecciones. Felipe no se refiere a no sentirse capaz para poder estudiar, él se refiere específicamente a qué es lo está dentro de sus posibilidades económicas y qué no, aspecto que se podría relacionar con lo planteado por Bourdieu y Passeron (2009) con respecto a la existencia de una “renuncia resignada a seguir estudios imposibles” (p. 44), producto del origen social y de esa conciencia absoluta de lo que está dentro de las posibilidades. Sin pretender llegar a un determinismo entre lo social y la elección profesional, lo planteado por Felipe permite evidenciar una restricción en cuanto a su elección basada en una conciencia de sus limitaciones económicas. Es así que el concepto de “horizonte para la acción” (Hodkinson y Sparkes, 1997) señalado en los referentes teóricos tiene sentido, al hacerse evidente la delimitación de lo posible y lo no posible, así como el reconocimiento de las limitaciones en las decisiones de una manera realista.

En esta línea, Daniela también advierte una condición económica desfavorable frente al acceso a la educación superior. El hecho de no contar con recursos económicos suficientes le circunscribe a seleccionar únicamente carreras de una Universidad pública y con una posibilidad de beca; así lo dice en su relato:

E<sup>67</sup>: *¿Y si no hubiera podido ser la carrera de docencia, sería psicología como mencionó antes?; ¿o tal vez, otras opciones?*

D: *La verdad, no sé, porque, como no contaba con el apoyo de nadie, a lo mejor, creo que no estuviera estudiando; porque, aquí estoy estudiando gracias a la beca que tengo. Entonces, eso sí, me ayudó muchísimo, y prácticamente sí, para pagar el arriendo<sup>68</sup>, y todo eso.*

E: *¡Claro! ¿Es la beca de la UNAE<sup>69</sup> o es la beca del Instituto?<sup>70</sup>*

D: *Bueno, yo tengo de aquí, de la UNAE. Sí, eso me facilita mucho; entonces, puedo estudiar. Pero en otra Universidad, no sé si es que me hubiesen dado la beca.*

Como se advierte para el caso de Daniela los recursos económicos con los que contaba no le permitían acceder a la educación si no se contaba con una beca<sup>71</sup> para poder cubrir otros gastos necesarios, el arriendo, por ejemplo, como ella lo plantea. A partir de lo expuesto, parece ser que los resultados de los estudios de Bourdieu y Passeron (2009) realizados hace varios años y en otro contexto, siguen vigentes al afirmarse que “como regla general, la restricción de las elecciones se impone a la clase más baja más que a las clases privilegiadas”. (p.20) Así, el horizonte para la acción de Daniela es más pequeño, no pueden incluirse carreras que sean pagadas ni tampoco carreras gratuitas, está conformado por aquellas carreras y Universidades que posibiliten una beca, solo esas se convierten en las “elegibles”.

Estas dificultades de acceso a la educación superior que es soslayada con la asignación de una beca, también se advierte en lo planteado por Hortensia, pero vinculado con el desarrollo de sus estudios universitarios. Tal como nos relata, ella afirma que no puede entenderse que la realidad es una sola, ya que “*todos tienen diferentes realidades*”. Hortensia considera que su realidad no es la misma que la de sus compañeros de Universidad ya que no tiene acceso a internet, ni tampoco posee un celular. Esta situación dificulta actualmente su trabajo como estudiante universitaria, por lo tanto, la caracteriza como una barrera, tal como lo expresa:

---

<sup>67</sup> Se utilizará la letra E, para señalar que lo que sigue es mencionado por la entrevistadora. Las otras iniciales que se usan corresponden a la primera letra del nombre de los entrevistados.

<sup>68</sup> Con “pagar el arriendo” se refiere a pagar el alquiler del lugar en el que vive.

<sup>69</sup> Las Universidades públicas también cuentan con becas para estudiantes con bajos recursos económicos.

<sup>70</sup> Al hablar de instituto se refiere al Instituto de Fomento al Talento Humano, encargado en ese entonces del otorgamiento de becas para carreras de interés público como Educación.

<sup>71</sup> En la actualidad la beca para las carreras de interés público del Instituto de Fomento al Talento Humano ya no existe. En virtud de lo señalado, el horizonte para la acción se restringe aún más, limitando el acceso a la educación superior de los sectores desfavorecidos económicamente.

*Entonces, sí pienso que para conseguir mis sueños, primero, que tengo que pedirle a mi mami que me ayude poniendo internet, porque es algo tan importante ahora, porque no puedo hacer una tarea, porque ya no tengo internet; a veces, me envían mensajes mis compañeros por Whatsapp, o algo así -yo di el número de mi hermana-, a veces, veo, pero como que hay que investigar algo y se me hace tan dificultoso, porque es algo que ya no puedo manejar. A veces mandan a hacer trabajos en tablet, algo que tiene que ver con internet, entonces yo digo que no envíen trabajos en grupo por internet, porque a mí se me hace muy difícil; entonces, por ese lado es como una barrera para mí.*

Lo relatado por Hortensia advierte una situación de desigualdad frente a los demás y muestra conciencia de sus necesidades para seguir avanzando en sus estudios. Se podría conjeturar previamente que esta desventaja puede surgir como estímulo para desarrollar acciones que la superen (Bourdieu y Passeron, 2009) o discutir cómo esta concientización sobre realidades desiguales incide en la representación de la docencia que se genera y en la práctica docente que se desarrolle a futuro.

En virtud de lo mencionado, no se puede generalizar que todos los estudiantes espontáneamente identificaron un entorno con recursos económicos no favorables para acceder a una carrera, al conocimiento o para lograr la aceptación social en un grupo. También se identifican situaciones que denotan una posibilidad económica mayor a las descritas anteriormente. Tal es el caso de Victoria y Celeste. Si bien estudiaron como el resto en una Universidad pública, ellas contaron, en primera instancia, con la posibilidad de estudiar en una Universidad “pagada” como ellas mencionan. Lo planteado muestra una cara opuesta a lo relatado previamente por Daniela y Hortensia ya que Victoria afirma: “estudí un año de Enfermería (...) era pagado” mientras que Celeste relata:

*Me fui a la Politécnica cuando recién me gradué, quise seguir esta carrera, pero no había. Entonces, como no tuve la posibilidad de ingresar aquí [refiriéndose a la Universidad 2], me dijeron... es que no estaba entre mis planes estudiar porque estaba con mi hijo chiquito “pero, estudia”, pero digo, ya pasaron las matrículas aquí, ya no podía; entonces, vamos a la pagada, me voy. Y yo escogí esta carrera, pero no había.*

Lo planteado previamente muestra como no existe uniformidad en cuanto al nivel económico de los aspirantes de docencia. Frente a este aspecto, Tenti Fanfani et al. (2010) se refieren a que existen variados estudios en los que se afirma que las personas

que eligen la docencia provienen de sectores sociales cada vez más bajos. Si bien esto resulta cierto según estudios censales realizados, sobre todo por ministerios de educación, esta configuración podría generar que la docencia sea vista como una opción exclusiva para unos y no para otros, limitando también otras subjetividades que, para los mismos autores, resulta relevante investigar, con el fin de conocer las cualidades reales de los aspirantes a docentes.

Otra característica sociodemográfica a la que se refiere el grupo de entrevistados es a la educación formal recibida. En el capítulo anterior se encuentra que el 80% de los estudiantes de primer año de la carrera docente provienen de colegios públicos. Frente a este dato numérico no se podría afirmar que el sostenimiento del colegio de graduación pueda generar una desventaja frente a la educación privada, ya que no permite comprender el tipo de educación recibida, aspecto al que sí se refieren los aspirantes a docentes en sus relatos.

### 5.2.2 El tipo de educación formal recibida: entre ventajas y desventajas

Resulta aventurado decir que una educación es mejor que otra por el hecho de ser privada o no. El saber que la mayoría de aspirantes a docentes provienen de una educación pública podría entenderse, siguiendo el imaginario social en el que se inserta, la idea de una supremacía de calidad de la una sobre la otra (Murillo y Garrido, 2017), que llevaría a pensar que los aspirantes a docentes no tienen una preparación adecuada. Esta afirmación, considerada prejuiciosa, es justo a la conclusión que no se pretende llegar. Lo que se trata en este punto es acerca de lo que nos pueden decir los aspirantes a docentes sobre su educación, más allá del tipo del colegio del que se provenga. Se trata de comprender cómo perciben su formación a partir de la descripción de ciertas características específicas de su lugar de estudio que los pone en una posición frente a su futuro.

Para el caso de Marco, por ejemplo, se advierte en su relato que concibe a su formación en el colegio como no adecuada para sus aspiraciones, esto se debe a que su colegio no cumplía con las horas de clase -“*la mayor parte teníamos horas libres*”- y también a la supremacía de asignaturas técnicas. Por esto considera que no contó con las bases necesarias para seleccionar carreras de otro tipo<sup>72</sup>, como fonoaudiología<sup>73</sup>, que estaba dentro de sus inclinaciones, así lo explica él:

---

<sup>72</sup> En el capítulo anterior se reporta cómo un 30% de los aspirantes a docentes siguieron un bachillerato técnico. Con el relato de Marco se aclara el papel que jugó el bachillerato en su elección.

<sup>73</sup> Al preguntar a Marco acerca de lo que es la fonoaudiología, él la explica como “*una rama de la medicina que estudia lo que es el oído y la lengua y ayuda a las personas sordas*”.

*No tenía bases para seguir fonoaudiología. En el colegio en el que yo estaba casi teníamos una hora a la semana de biología, química o lenguaje, más teníamos para las carreras técnicas, teníamos como siete horas (...) Entonces yo sinceramente de química, biología, anatomía no sabía nada y pues obviamente en nivelación<sup>74</sup> sentía que iba a perder, yo decía no, no sé nada, porque encima que teníamos pocas horas con esos profesores, la mayor parte teníamos horas libres, entonces no sentía que iba a poder por lo que no tenía bases, no tenía nada, iba a perder seguidamente nivelación.*

Se advierte que Marco reconoce que su formación en el colegio no fue la adecuada para ingresar a la Universidad en el área que él deseaba, esta afirmación no solo la hace porque estudió en un colegio técnico, la hace también porque sus docentes no cumplían con las horas designadas. Algo similar describe Daniela, al narrar que no se respetaban las horas de clase completas en su colegio, pero ella va más allá, y reconoce que no aprendió lo necesario, como se muestra en el extracto a continuación, al relatar su ingreso al colegio nocturno:

*Y entonces, entré ahí, también los profesores eran buenos; no eran tan dedicados, pero, sí eran buenos, porque a veces faltaba media hora y decían: “ah, falta media hora; ya, salgan nomás”, o no mandaban deberes; o sea, ahí no aprendí mucho, en el “nocturno” no enseñan mucho; y, entonces, la mayor parte era jugando.*

Daniela se refiere a que sus profesores “no eran tan dedicados” y el hecho de catalogarlos como “buenos” lo relaciona con no mandar deberes o terminar la clase antes de tiempo, sin embargo, a pesar de caracterizar a sus maestros como buenos ella reconoce que estas experiencias vividas le llevaron a “no aprender mucho”. En este sentido se puede apreciar cómo se muestra una representación de colegio nocturno que normaliza la presencia de haber recibido una baja formación. Siguiendo a Jodelet (1985), las representaciones sociales surgen a partir de las experiencias, como es el caso de estudiar en un colegio nocturno, pero también de las informaciones que se reciben a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Daniela afirma

---

<sup>74</sup> Se trata de los primeros seis meses de estudios universitarios destinados a enseñar las competencias generales necesarias para poder ingresar a la carrera elegida. Este ciclo de nivelación se mantuvo hasta 2018, actualmente los estudiantes ingresan directamente a la carrera sin ningún tipo de nivelación.

“en el nocturno no enseñan mucho” mostrando también una función esencial de las representaciones sociales descrita por Abric (2001), referente a una función justificadora frente a una postura, en este contexto frente a una postura que normaliza la baja calidad de la educación recibida, por estar en un colegio nocturno.

Esta misma función justificadora se hace presente en la representación social del maltrato escolar. Se dice que la presencia de maltrato en el contexto que sucedía era normal, por lo tanto, el entorno lo aceptaba, Daniela lo explica al hablar de su biografía escolar:

*Pero a los demás [compañeros], siempre, les pegaban; incluso los papás les llevaban a regalar huevos a los maestros, y, esas cosas -porque yo estudié en una escuela que era en el campo-, entonces le agradecían y nunca le reclamaban al profesor, así: “¿por qué le pega a mi hijo?”, entonces, eso sí, no me gustaba.*

Felipe también relata que el maltrato era parte de la educación de su época, aunque esto, ventajosamente, no era practicado por la escuela en la que estaba, por lo tanto, la consideraba “buena”:

*Yo estaba en una escuela que, si es más o menos buena, así, en otras escuelas decían que las profesoras les golpeaban, pero a nosotros nunca nos pasó eso.*

Este no es el único caso en el que se identifica maltrato, lo mismo se presenta en el relato de Marco cuando él afirma “a mí por suerte nunca me pegaron”, dando cuenta nuevamente de una representación de maltrato como parte de la educación formal. Tal parece que se comparte lo planteado por Cruz Acevedo et al. (2020) para quienes el maltrato, sobre todo físico, era inherente a la educación tradicional y que, aunque se lo ubique en la década de los 70 y se lo mire como una práctica habitual del pasado, lo descrito por los entrevistados da cuenta de su presencia actual.

### 5.2.3 Con características diferentes a la mayoría de estudiantes universitarios: estudiante no tradicional

En el capítulo anterior se pudo apreciar que existen estudiantes de primer año de formación docente que presenta características que no son comunes para personas que inician la Universidad, esto se refiere al hecho de ser padres o madres de familia (11 de cada 100 estudiantes tienen hijos), tener una edad superior a los 20 años (40 de cada 100 estudiantes), y requerir trabajar al mismo tiempo que se estudia (17 de cada

100 estudiantes trabajan). Estas características, que fueron tomadas en cuenta para seleccionar a los entrevistados según el criterio de diversidad, son reconocidas por los aspirantes a docentes en sus relatos, reafirmando esta idea de la existencia de estudiantes no tradicionales, no por características de las que se habla en la literatura sobre el tema, sino porque en los relatos de algunos entrevistados se advierte que se sienten estudiantes no convencionales, tal como lo expresa Daniela:

*E: ¿Por qué me dice que estaba desanimada cuando empezó sus estudios universitarios?*

*D: Porque como yo un año no había estudiado, entonces, como que me sentía rara; decía: “¡Ay!, ¿qué voy a hacer a esta edad estudiando?” Y, a veces, decía: “¡Ay!, ¡no sé!”. Y, justito en mi curso había una chica que era mucho mayor que yo. Dije: “¡No!, pero si es que ella estudia, ¡yo también puedo!”.*

La característica que menciona Daniela y que la hace sentir diferente a los demás, es su edad. Una edad no común a la de la mayoría -23 años-. Esta característica, que para Daniela se muestra como algo que la desanimó, tal como lo plantea, se asemeja a lo planteado por Garibotti y Ambroggio (2012), al referirse a cómo las primeras semanas de los estudiantes universitarios pueden ser difíciles, sobre todo para los estudiantes no tradicionales, sustentando de esta manera la necesidad de reconocimiento de la diversidad de características de los sujetos que se incorporan a la Universidad. Esta misma idea de tener una edad no común para ser estudiante universitaria es compartida por Celeste (27 años), quien, a más de su edad, es una estudiante que tiene un hijo y por lo tanto su vida se compone de otras particularidades que debe combinar con el estudio. Así lo explica en este extracto al referirse a la carrera que estudió antes de ingresar a la docencia:

*Yo seguí hasta cuarto ciclo contabilidad, pero yo sentía que mi hijo no estaba bien, cuando yo le dejaba con mi suegra, él lloraba, no quería, decía: “Mami no te vayas”, entonces, yo sentía que primero estaba mi hijo que yo, entonces yo le dije a mi esposo -hay gente que estudia a avanzadas edades, por qué yo voy a ser la única que no puedo-: “Cuando él esté más grande, voy a estudiar”.*

Se puede apreciar que para Celeste el hecho de ser mamá incide en sus estudios y supera las ideas previas existentes acerca de estudiar a una edad mayor que la del grupo tradicional. Además, considera que su edad no puede ser un limitante para ser una estudiante universitaria posteriormente, como no lo ha sido para otros. También

resultará interesante conocer si esta característica sociodemográfica -ser mamá- relacionada con la categoría de estudiante no tradicional, puede ser considerada un factor que incide en la elección de la profesión docente. Dentro del *FIT-Choice Scale*, se considera que la conciliación entre el trabajo y la familia que permite la profesión docente, puede ser uno de los factores para elegir la docencia (Said-Hung et al., 2017). Tal parece en cambio que, para Celeste, este aspecto no es relevante y más bien la experiencia misma de ser mamá de un niño en etapa escolar, es la que incide en la elección como una fuente de conocimiento de la profesión. Al hablar sobre el tema de la elección diacrónicamente se abordará con mayor profundidad lo descrito.

Para la siguiente parte de presentación de los resultados que continua, es necesario retomar la idea de que la inclusión de la elección de la docencia es parte del proyecto de vida y que esto implica reconocer que esta decisión no puede explicarse desde una sola razón o un motivo específico (Bergmark et al., 2018). En este sentido, el enfoque biográfico asumido, como se explicó en el capítulo metodológico, requiere tomar la dimensión temporal como criterio de organización de los resultados. En cada momento se advierten representaciones de docencia que varían, se aprecian experiencias, decisiones y personas que se identifican como factores desencadenantes y que, relacionados a otros factores conductores, llevaron a los sujetos a elegir la carrera de docencia. El primer tema a tratar está relacionado con la biografía escolar, entendida como ese primer momento<sup>75</sup> en el que se conoce a la docencia. También desde otros autores se la entiende como la plataforma que desarrolla el interés por la profesión (Rivas-Valenzuela, 2020). En este contexto, la escuela adquiere un papel importante al reconocerse como el ámbito en el que, para nuestro caso, los aspirantes a docentes “aprenden su oficio” (Alliaud, 2003, p. 13) y lo ponen en consideración en sus relatos, al vincularlo con la elección docente. Es importante acotar que esta vinculación entre biografía escolar y elección docente no es distinto a lo planteado por otras investigaciones (Pidello et al., 2013; Rivas-Valenzuela, 2020), lo que hace que transitar por este pasaje resulte pertinente.

### 5.3 Biografía escolar

Los relatos de los aspirantes a docentes durante su vida como alumnos en la escuela y colegio son diversos, sus matices cambian desde la identificación de experiencias

---

<sup>75</sup> Tenti Fanfani et al. (2010) se refieren a que cuando los futuros maestros son hijos de docentes ya se tiene su primer aprendizaje del oficio antes de ir a la escuela, es decir, con lo aprendido en la escuela y con la experiencia en la familia se configura un carácter precoz del aprendizaje del rol docente.



valiosas que se repiten como “recuerdos de pantalla”<sup>76</sup>, hasta situaciones que pueden concebirse como malos recuerdos. En este transitar se identifica a la familia, a otras personas, a los compañeros y sobre todo a maestros que se hicieron significativos por las experiencias positivas o negativas que se compartieron y que, por lo tanto, forman parte de sus historias. Muchas situaciones son identificadas espontáneamente por los entrevistados como aquellas que hicieron que la docencia sea parte de su proyecto de vida, otras permiten inferir ciertos rasgos de la identidad de maestro que se está construyendo. Es así que la riqueza de la biografía escolar resulta innegable, sobre todo cuando se escuchan los relatos de los entrevistados y se miran las relaciones entre los hilos que se van tejiendo: las carencias afectivas vividas como estudiante y que se convierten en el problema a tratar cuando se logre ser maestro, o la experiencia de exclusión “en carne propia” que quiere ser transformada en el futuro gracias a la posibilidad de ser docente. En fin, diversas relaciones entre el pasado y las ideas actuales que se construyen en los relatos y que también pueden ser inferidas en las descripciones de los futuros docentes realizadas al inicio del capítulo. Hay hilos conductores perceptibles en una primera mirada, como es el caso de lo relatado por Daniela, Felipe y Hortensia, otros no se presentan con tanta contundencia. Para organizar esta parte se ha considerado abrir la madeja de las historias y encontrar esos hilos de los que se habló previamente. Al abrir esta madeja se entiende cómo mucho de lo planteado en la biografía escolar, permite comprender afirmaciones que se realizan y representaciones de la profesión docente que se sugieren posteriormente.

### 5.3.1 La familia y la escuela: ausencias y carencias

Dos de las entrevistadas se refirieron espontáneamente a su familia al hablar de la biografía escolar y lo hicieron para relatar rupturas que generaron consecuencias en su vida escolar. Ellas son Hortensia y Daniela. Hortensia, como ya se mencionó previamente, sufre una ruptura en su familia debido a la migración de su mamá (su mamá continuaba en otro país hasta el momento de la entrevista). Daniela, por su parte, relata que su papá y mamá no estuvieron presentes en sus logros académicos:

*Entonces, fui abanderada, y... ahí fue triste, porque mi mamá nunca estuvo ahí; ni mi papá, cuando juré la bandera sola, entonces ahí me sentí mal.*

---

<sup>76</sup> Muñiz Terra (2012) cita a Ferraroti para puntualizar acerca de la selectividad de la memoria. No todos los recuerdos son iguales y unos tienen más peso que otros, por lo tanto se identifica que, para ciertos casos hay un exceso de memoria. A eso se refieren los recuerdos de pantalla: a hechos particulares, palabras, frases, que parecerían que se repiten tal y cómo sucedieron.

Daniela muestra una ausencia de su familia provocada por el divorcio de sus padres, como lo explica en el siguiente extracto:

*Lo que pasa es que mis papás se divorciaron, entonces yo no quería saber nada de ellos, y mi papá se fue por un lado, mi mamá, por otro; entonces, dije: “yo también me voy”. Y me vine a vivir por acá [refiriéndose a la ciudad en la que vive actualmente].*

Esta ausencia de papá y mamá, que se advierte en el relato de Daniela, genera uno de los primeros hilos que se mencionaron previamente: el valor que se da a la familia en la vida de los niños. Daniela, al evocar esta ausencia en sus respuestas, permite comprender afirmaciones posteriores con respecto a la docencia. Así, ella misma detalla que: “*siempre hay papás que no son tan preocupados por los hijos*”; o, al referirse al papel de la docencia en la sociedad, comenta: “*creo que con la familia es lo primordial, porque hay muchos padres que no entienden, no les apoyan, no ponen parte de ellos*”. Estas afirmaciones de Daniela dan cuenta de lo planteado por Tardif (2000), al afirmar que las historias de vida, sobre todo las referentes a lo escolar, generan en buena parte lo que se sabe acerca de la enseñanza y del rol del profesor. En ese sentido, la historia de vida escolar vinculada con el papel de la familia y las ausencias expresadas, forja esa idea de rol docente en el que vincularse con la familia es primordial. Algo semejante sucede con Hortensia, cuando ella se refiere a sus carencias relacionadas con el apoyo de sus padres en tareas escolares, como lo plantea:

*Era difícil [al referirse a la etapa escolar], porque había muchos proyectos, trabajos y yo no tenía el apoyo de mis padres. Por decirlo, en las tareas siempre mandan, por ejemplo, maquetas, algo por el estilo, son trabajos que a veces uno necesita del papá; y, era llegar al aula y ver a todas con sus maquetas bien bonitas, bien planificado, y yo tenía que hacer mi maqueta como yo creía, y para un trabajo de una niña de seis años, siete, no era muy bonito a comparación de las otras niñas que tenían el apoyo de los papás; entonces, se veía bonito y tenían buenas notas.*

Esta vivencia relatada, sumada a las carencias económicas que describe en otros apartados Hortensia, permite comprender cómo ella teje su historia y construye afirmaciones vinculadas a la representación de la profesión en la que expone que la empatía es un aspecto importante dentro del rol docente, como lo explica:

*Me parece importante, como docente, ponerse en el lugar de los estudiantes, muchos casos siempre asimilamos que todos están en las mismas condiciones, o que cuentan con todo, y no es cierto; muchos niños tienen menos, otros, tendrán más; y, siempre, hay que pensar en los que tienen menos, y de eso aplicarlo a los demás.*

Estos aspectos relatados confirman la importancia de la biografía escolar en la configuración de representaciones de los aspirantes a docentes, representaciones que se insertan en su proyecto de vida y que, a lo largo del relato, se advierte que se convierten, en algunos casos, en factores desencadenantes de la elección docente, como se expondrá posteriormente.

Otro aspecto que es necesario abordar dentro de la biografía escolar, refiere a cómo los entrevistados, a raíz de sus experiencias, se “etiquetan” como un tipo de estudiante. Para hacerlo, se acompañan de adjetivos como “responsable”, “bueno”, “inquieto” o “diferente”, características que fueron expuestas espontáneamente e insertadas en sus respectivos relatos al momento de hablar de su etapa escolar y colegial. Se advierte también que esta mirada de ellos mismos como estudiantes en la etapa escolar se convierte en otro hilo que orienta su representación de docencia e incluso su elección.

### 5.3.2 Mi yo como estudiante: un estudiante con etiqueta

El título de este apartado intenta evidenciar esas características que los estudiantes se asignan a sí mismos al referirse a su identidad dentro de su biografía escolar. Así, los entrevistados se reconocen en su pasado de diferentes maneras, se dice: “yo sí era responsable”, “era una chica tímida”, “era terrible<sup>77</sup>”, “era inquieto”, “vaga” y “no dedicada”. Se considera necesario hablar de este tema primero, porque los aspirantes a docentes lo nombran para explicar comportamientos de sus maestros, por ejemplo: “a mí nunca me pegó [hablando del docente], porque yo sí era responsable” y segundo, porque surgen naturalmente y se percibe que generan un peso en sus relatos posteriores, como lo muestra Marco, al iniciar su relato sobre su biografía escolar:

*Bueno yo lo que me acuerdo es que en la escuela era súper pésimo, o sea yo era totalmente diferente a los demás, por lo que casi la mayoría era dedicado,*

---

<sup>77</sup> El entrevistado usa esta característica para explicar por qué su profesora no sabía qué hacer con él, así, justifica la inacción de su maestra porque él era “terrible”.

*pero yo, llegué a tal extremo de que mi mamá ya no sabía qué hacer así, era muy, muy, inquieto, los profesores no me toleraban hasta tercer grado.*

En otro apartado Marco relata:

*Tal vez era muy distraído, no me interesaba la clase. Todo era así como que solo la profesora hablaba y eso, entonces yo sentía que no me interesaba, o jugaba con las pinturas, eso también me acuerdo bastante, que jugaba con las pinturas imaginando que son personas o algo, y ahí se iba mi tiempo, eso sí me acuerdo claro, que más pasaba jugando con las pinturas o rayando en los cuadernos.*

Estas experiencias de la biografía escolar muestran su peso en comentarios posteriores:

*Quiero poder ayudar a las personas que son así, o sea digamos a las que es más difícil de controlar para que puedan atender a clase, entonces yo siento que no sería eso como un defecto, porque una profesora decía que si un niño es inquieto es normal por su corta edad. Sería preocupante si un niño pasaría callado o no hiciera nada, eso fuera preocupante. Entonces yo también elegí la carrera para poder guiar a los niños como yo, que no querían estudiar, incentivarles a que estudien, buscar formas, maneras diferentes para que los niños tengan un poco más de atención*

Lo mismo sucede para el caso de Celeste, ella considera que era una chica tímida, como lo expresa en el apartado a continuación al hablar de la escuela:

*Fue bonito por los compañeros, entonces, como a mí nunca me han pegado; pero, sí era una chica tímida, porque no quería participar por miedo a que me golpeen; entonces, prefiero no participar a que me peguen. La escuela es bonita, la infraestructura es bien adecuada, en ese sentido, pero era intimidante en la hora de la clase mismo.*

Y al hablar de la docencia afirma:

*Yo pienso que a través de la docencia puedo cambiar esa manera de los docentes, por ejemplo, ahora yo veo de manera distinta que la docente, cuando*

*nos da clases, nos hace preguntas de una manera que todos queramos participar, al menos si yo participo y me confundo, ella no me dice “no, está mal” (...) Yo antes tenía miedo de responder, ahora no, ahora yo respondo, quiero eso transmitir a los niños, que no tengan miedo, que digan lo que piensen y como se sienten.*

Para el caso de Hortensia, ella, junto con su hermana gemela, fueron consideradas “vagas” en el colegio, como se muestra en este extracto de su relato:

*Las profesoras te veían como que: “esta estudiante no sabe” o “no es dedicada” y te ponían -con mi hermana gemela-, o sea, nos calificaban a las dos de malas estudiantes, estábamos a punto de perder el año de cuarto de básica, llamaron a mis papás; y no sé, era difícil en la situación. Por ejemplo, siempre nos decían que necesitábamos clases de apoyo, que no teníamos un buen aprendizaje, y me pareció chocante la idea de que nos pusieron en un aula aparte unas horas luego de clases con otras niñas, porque no podíamos aprender bien y me hacían creer que yo era incapaz, a comparación de las demás, de aprender.*

Esta situación de Hortensia cambia con maestros diferentes, en una nueva escuela, y el cambio de esta “etiqueta” de estudiante, genera representaciones diferentes de la docencia que ella considera que tienen que ver con su elección de ser profesora:

*Me queda ese recuerdo [sobre la nueva escuela] de que esos maestros no te exigían tanto, así como todo perfecto, sino que también nos hicieron entender que somos niños, podemos cometer errores y eso es lo importante, porque vamos aprendiendo y seguiremos aprendiendo. Entonces sí me gustó bastante la forma en que un docente te cambia la vida, porque yo de seguir con las otras profesoras que tenía, que no te daban mucho apoyo o ya te juzgaban por algo que dijo una anterior profesora.*

Los extractos señalados dan cuenta de cómo se tejen los relatos y cómo, experiencias relacionadas con etiquetarse como un tipo de estudiante, se vinculan con representaciones de la docencia en la que se presta atención al diferente, al que no puede aprender como los demás, o a la estudiante tímida que le cuesta expresarse. Larrosa (2006) habla de la experiencia y tomar sus palabras permite explicar este tejido referido. La experiencia es eso que “me pasa a mí”: los profesores y sus etiquetas, el

maltrato frente al error, el jugar con pinturas mientras la maestra da clases, todas son experiencias en las que interviene alguien, un algo o un eso, como afirma Larrosa, y que, aunque sea exterior, es un acontecimiento que sucede en el sujeto. Esta afirmación permite referirse al principio de reflexividad de la experiencia que tiene sentido en los relatos mencionados. Este principio se refiere a un movimiento de ida y vuelta; de ida, porque la experiencia supone algo externo, un encuentro con el acontecimiento, y de vuelta, porque afecta al sujeto en lo que sabe, en lo que quiere, en lo que piensa y en lo que siente. En este sentido la experiencia, tal como la entiende Larrosa, tiene efectos en Marco, Celeste y Hortensia, tal es así que sus ideas sobre docencia y sobre lo que ellos quieren como: “*poder ayudar a las personas que son así [inquietos, desatentos]*”, “*transmitir a los niños, que no tengan miedo*”, se relacionan con su experiencia escolar descrita en sus relatos. Estos vínculos no solamente pueden explicarse por el principio de reflexividad de la experiencia, también se clarifican por el sujeto de la experiencia, entendido como “abierto, sensible, vulnerable, expuesto” (Larrosa, 2006, p. 4). Esta manera de entender al sujeto implica también concebirlo como abierto a su propia transformación, entonces la experiencia forma y transforma, tal como lo muestran los entrevistados en los extractos expuestos.

Resulta inevitable, como se ha podido constatar en los relatos de los aspirantes a docentes, referirse a la biografía escolar sin mencionar a los maestros. En esta línea también es ineludible, según lo planteado por Larrosa (2006), hablar de la experiencia con la aparición de un alguien. Es así que ese alguien se convierte en el maestro de escuela y de colegio que fue parte de la vida de los entrevistados en diferentes sentidos. Para algunos, su significatividad radica en los buenos recuerdos, e incluso en el hecho de considerarlos un referente, así como plantea Jackson (2007), al indicar la indudable influencia que ejercen los docentes en sus alumnos. Para otros, en cambio, lo evocado lleva a recuperar a ese alguien, pero caracterizándolo como un “mal maestro”. Todos estos profesores, de una u otra forma, han dejado huellas diferentes que van desde aprecio, miedo y maltrato, hasta incluso convertirse en una impronta que los orienta hacia el maestro que se quiere ser.

### 5.3.3 Las huellas de los maestros

*El sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa", al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida*  
(Larrosa, 2006, p. 91).

Como afirma Larrosa, una huella es una marca, un rastro que queda, aunque el tiempo pase. El diccionario de la Real Academia Española lo define como una “impresión profunda y duradera” que deja en alguien un acontecimiento. Estas marcas o impresiones han sido constantes en la mayoría de los relatos de los entrevistados, sobre todo porque sus maestros de escuela no han pasado desapercibidos. Todos aportan de alguna manera a que los aspirantes a maestros conozcan la profesión. Este apartado presenta otros subtemas que se han ido identificando a lo largo de los relatos, y muestra que no todas las huellas son iguales, por ejemplo, la que sigue a continuación; el miedo.

#### *5.3.3.1 Miedo*

*¿Qué pasará si no puedo controlar a un niño que no quiera aprender, así como cuando yo era pequeño? Son miedos, ¿y si me vuelvo, así como esa profesora que me dijo que no mismo y que tengo que ir a buscar ayuda en otro lado? (Marco)*

Los miedos tienen diferentes matices. Para Marco, como se muestra en las líneas previas, son ideas que están acompañando su formación docente producto de su experiencia escolar. A Celeste le sucede lo mismo, su miedo, producto del maltrato escolar observado, genera una huella que la recupera en su relato, como se muestra a continuación:

*Yo digo, si es que yo les vuelvo a gritar, o si yo les pego, por ejemplo, ¡qué estoy haciendo!, ¿lo mismo que pasó antes?, entonces yo digo: “Debo de buscar la manera”. ¿Y si no funciona de esa manera? Entonces, eso, tengo como un miedo a no poder controlarles.*

Estas afirmaciones expuestas muestran el papel del maestro en la biografía escolar y más cuando la elección profesional está dirigida hacia la docencia. De la misma manera indican cómo las experiencias vividas en la etapa escolar transforman a los sujetos, ellos ya no son los mismos y esa transformación matiza su representación de la docencia. El fondo de saber, como se ha caracterizado a lo largo de la investigación a la biografía escolar, se presenta igualmente como un fondo que genera emociones que perduran y que son recuperadas al generar el diálogo entre el pasado y el presente. También existe otro aspecto que es necesario relevar con respecto a este tema. Si bien el miedo que expresan Marco y Celeste puede parecer el mismo en cuanto a su papel de acompañar su formación docente, esto no quiere decir que necesariamente es producto de experiencias similares. Larrosa (2006) lo aclara al afirmar que la experiencia

es siempre singular, cada sujeto la “lee” de manera diferente, por eso no es generalizable y esto es lo que hace únicos a los seres humanos. La formación docente inicial entonces se puede convertir en una nueva experiencia que, sin poder regresar al pasado y cambiar ciertas huellas, puede generar reflexión y lecturas nuevas a partir de las previas.

#### 5.3.3.2 Maltrato

Si bien la presencia del maltrato podría parecer lejana o parte de una educación escolar ya extinta, las experiencias que relatan los entrevistados muestran lo contrario. La mayoría de los aspirantes (cuatro estudiantes de los seis entrevistados) se refieren al maltrato al recordar su biografía escolar a pesar de que no se haya preguntado sobre este tema. Es así que el maltrato, haya sido recibido o solamente observado, se mantiene como partícipe de los relatos, por eso se lo considera una huella. En el apartado anterior se vio cómo el maltrato observado generó un miedo que es latente hasta el presente, en el extracto a continuación se muestra cómo el maltrato docente es parte de estar en la escuela, sobre todo cuando no se es el estudiante que se espera, como lo relata Marco:

*Tenía muchas llamadas de atención, mi mamá tenía que venir a cada rato, no entraba a clases, me amarraron una vez a una silla el profesor de música, bueno me contaron, me amarró con mi chompa<sup>78</sup> para que pueda dar clase, eso me contaba mi mamá.*

Esta experiencia de Marco se combina con otras en las que da cuenta que el maltrato docente, relacionado con “pegar”, era parte de la educación escolar e incluso lo reconoce como causante de que haya cambiado como estudiante:

*Desde cuarto año, ya cambió totalmente [al hablar de su comportamiento] porque me tocó una profesora súper estricta entonces en ese tiempo todavía pegaban. A mí por suerte nunca me pegaron, pero ya viendo cómo eran con los demás compañeros ya cambié demasiado, o sea, era totalmente drástico que cambié en cuarto grado, cambié y de ahí fue bien.*

Para Celeste su experiencia fue semejante. Los maestros maltratan y esto genera que no se vea a la experiencia escolar como algo agradable:

---

<sup>78</sup> En Ecuador, se le dice chompa al saco que forma parte del uniforme escolar.



*La etapa de la escuela fue bonita, pero a la vez sí fue un poco frustrante, porque había docentes, que les pegaban a mis compañeros; hay veces, por ejemplo, que no podían hacer los deberes o les decían: “Pasen al frente”, les decían: “escriban” o “hagan una suma”, no podían, les daban contra el pizarrón, a veces les jalaban del pelo. Nunca me pegaron, pero yo vi eso, entonces, después, cuando el profesor preguntaba algo, todo el mundo era callado, teníamos miedo de responder, porque si respondíamos mal, nos golpeaban. Algunas veces, cuando hacíamos bulla, nos lanzaba el borrador y ese tipo de cosas. O sea, la escuela sí fue un poco fea en ese sentido.*

Como se advierte, a diferencia de Marco quien mira el maltrato docente como el causante de convertirse en un alumno que se empieza a portar bien, para Celeste el maltrato que observó fue lo que le lleva a decir que la escuela no fue una buena experiencia: *“la escuela fue un poco fea en ese sentido”*. El mal recuerdo, la huella que se hace visible es relacionada con el maltrato, lo mismo sucede con Daniela cuando habla del colegio:

*Y, bueno, en cuarto curso, fue algo feo, porque ingresó una profesora, se llamaba... bueno, no me acuerdo cómo se llama. Y bueno, y era muy mala; bueno, a mí nunca me pegó, porque yo sí era responsable, pero bueno, a mis compañeros les pegaba, les jalaba del oído, a veces les pegaba con un borrador que antes había que era de algodón... bueno, no, no era muy duro, pero sí, sí les lanzaba.*

Nuevamente ese “alguien” que es parte de la experiencia adquiere relevancia en función de lo que “me pasa”. Los aspirantes a docente han vivido en “carne propia” que un docente y lo que haga, es parte vital de la experiencia escolar y que el maestro que “pega” era normal en el pasado, como lo dice Daniela:

*En quinto también tuvimos un profesor que también fue malo, y como antes siempre eran acostumbrados a pegar, entonces, así, también nos quería pegar, pero... bueno, yo un día sí le dije: “si usted me pega, yo le aviso a mi papá”, entonces, no.*

Se afirma que *“antes siempre eran acostumbrados a pegar”* explicando que el maltrato y la educación escolar estaban vinculadas, pero también mostrando que esas

experiencias son parte de otro contexto histórico, lo cual indica cómo hay aspectos que se enraízan como tradiciones escolares que necesitan ser develadas y reflexionadas, sobre todo al hablar de los espacios de formación docente. Por otra parte, puede cuestionarse cómo, estudiantes que han compartido con “malos maestros” escogen esa misma profesión.

Si bien lo mencionado hasta ahora se ha referido a huellas vinculadas con experiencias negativas, en el apartado siguiente se expone cómo los maestros también han dejado otro tipo de huella, tal vez una huella que todo maestro quisiera dejar.

#### 5.3.3.3 *Aprecio*

Se dice que los recuerdos no son seleccionados, sino que vienen a nosotros por lo que hicieron en uno. Los relatos de los entrevistados están teñidos de emociones, develan sentimientos y en consecuencia afectan. Hay maestros que, así como dejaron una huella relacionada con el miedo, también hay otros que son identificados por haber transformado al sujeto y hacerlo pensar diferente. Para Hortensia, por ejemplo, sus maestros le enseñaron a creer en sí misma, como se muestra en este extracto de su relato, al hablar de su cambio de escuela:

*Lo que más recuerdo de mi etapa escolar son los concursos de oratoria y cuando ganaba, ¡me sentía tan bien!, porque los profesores de mi anterior escuela me decían que tenemos problemas de expresión y solo fue cuestión de que un docente te ayudara, te apoyara, te diera ciertos mecanismos y de cómo saberte llevar, entonces nos ayudó bastante; me hizo creer que yo sí puedo expresarme, de que no tengo ningún problema como me hacían creer anteriormente.*

Esta experiencia relatada por Hortensia se complementa con otras vividas en su nueva escuela. Ella cuenta cómo, actividades realizadas en su escuela, le enseñaron de lo que ella es capaz, por ejemplo, al hablar de su acercamiento al arte:

*También en algo que me ha gustado destacarme es en el dibujo, por ejemplo. Antes en la otra escuela no consideraban mucho el arte, o sea, solo es arte, pero en la materia; en cambio, en lo que tienes que ser buena, es en las notas, en las calificaciones, si no eres buena en “mate”, en lengua, no te destacas en algo. En cambio, desde mi otra escuela sí nos hicieron recalcar que el arte también es parte fundamental de la educación, entonces, desde ahí me empezó a gustar todo lo que es el arte, el dibujo, la pintura; gracias a eso, también he podido ganar en concursos del colegio cuando estaba en octavo, noveno y décimo. Así,*

*al igual con mi hermana, ya se nos quitaron esas barreras que había en la escuela y que nos hacían sentir mal.*

En esta misma línea Felipe relata cómo su cercanía con la música es gracias a su maestro de escuela:

*Yo tenía un profesor de música que él, prácticamente, desde que entré al colegio, hasta que salí del colegio, yo me llevaba así, “súper” bien con él, me enseñaba música, me enseñó a tocar, a cantar, todo, todo tipo, igual con mis demás maestros, pero más con ese maestro.*

Se puede advertir la significatividad que pueden llegar a tener los maestros. Como afirma Jackson (2007), no se trata de una significatividad ligada a la formación en conocimientos académicos; se trata de una influencia de una índole tal que se configura en una marca, así: el creer en uno mismo, el gusto por la música o el arte, son algunas de las influencias que los aspirantes han recibido de sus maestros. Detrás de lo recordado sobre estos maestros parece ser que se presenta lo que expone Southwell (2007): una selección de los saberes del mundo por parte de los docentes enfocada en ayudar a que sus alumnos tengan las herramientas para ser felices.

Otro aspecto que se considera que ha marcado a los estudiantes al hablar de sus maestros es el hecho de considerarlos como referentes ideales, como esas personas que se constituyen en su maestro que orientaría lo que ellos quieren ser.

#### *5.3.3.4 Referentes ideales*

*Nosotros veíamos a nuestros docentes, con respeto y también, como decir [sic]: “queremos ser como ellos, como ellos hacen, como ellos actúan” (Felipe).*

Así como Felipe, la mayoría de los entrevistados mira a algunos de los docentes como ese modelo de maestro que quisiera llegar a ser. Se aprende con las personas y también de ellas, y más cuando estas personas son cercanas y tienen un vínculo con los entrevistados. Jackson (2007) lo muestra al referirse a las enseñanzas implícitas de la vida escolar provocada por sus maestros, así como lo hace Pennac (2008), al relatar en su obra la vida en su escuela y los maestros que actuaron en ella. Precisamente al recordar la etapa escolar se evoca a los profesores, y claro, en este recuerdo se habla de aquellos que dejaron huellas que no son las esperadas, como miedo o inseguridad, pero también se habla de quienes fueron significativos y se convirtieron en referentes. Se advierte que las características que hace que se los considere como referentes

varían. Para Felipe, lo que le atrae de su maestro es cómo se relacionó con él mismo y con los demás, por eso cuenta: *“cada vez que veía cómo interactuaba conmigo, con los demás; así, así quiero ser como él”*.

Victoria igualmente se acerca a lo planteado por Felipe al referirse a la relación con los estudiantes, pero a la vez incluye el hecho de que sus maestros *“sabían mucho”*, lo que les permitía hablar de varios temas, como lo explica a continuación:

*Creo que era el trato de los mismos profesores, realmente porque ellos aparte de estar ahí, no sé, imponiendo lo que saben, ellos estaban ahí, conversaban con nosotros, motivándonos más que todo, y eso realmente me ayudó bastante; el acompañamiento de ellos. Y también porque son preparados. Ellos se ponían a contar una cosa, a hablar de otra cosa y sabían mucho, yo decía: “pero, yo también quiero llegar a ser así como ellos”, y espero llegar a ser como ellos.*

Todas estas características que les agradaron de sus docentes les permite decir: *“quiero llegar a ser como ellos”*, afirmaciones que muestran la influencia del maestro, tal como lo exponen Jackson (2007) y Pennac (2008) en sus planteamientos. Como se expuso previamente, las enseñanzas para el grupo de aspirantes de docentes no tienen que ver con álgebra y disciplina, como lo fue para Jackson (2007), tienen que ver acerca de cómo ser maestro y en esta línea se inserta el cómo relacionarse con los demás, cómo se hace sentir bien a los otros cuando se los acompaña y motiva, cómo se aprecia cuando se puede hablar acerca de diferentes temas, es decir, estos referentes evocados no se relacionan con enseñanzas académicas específicas, sino más con la parte humana: relaciones con los otros, motivación, acompañamiento y ayuda.

Felipe particularmente evoca a sus maestros repetidamente, sobre todo a su maestro de música, ya que afirma que quisiera enseñar como él lo hizo. Solo en esta parte se aprecia que se habla de un aspecto académico dentro de la construcción del maestro ideal. En el siguiente extracto se aprecia esta distinción:

F: Yo, siendo futuro docente, **enseñaría como mi maestro me enseñó a mí**<sup>79</sup>. Aparte, el maestro que me enseñaba Música, también me daba una materia que se llamaba Historia Social. Y él nos enseñaba a través de la música. Ponía música con Ciencias Sociales.

E: Música con Ciencias Sociales. - ¡Qué chévere! -.

F: Y eso era lindo, hermoso; **aprendías de una linda forma.**

---

<sup>79</sup> Se resaltan en negrita las frases con el fin de enfatizar afirmaciones de los entrevistados que ilustran de mejor manera los planteamientos que se exponen en el presente trabajo.

Este aspecto, en el que se vincula la enseñanza de las ciencias sociales con la música, es otro argumento más que le lleva a Felipe a afirmar que quiere ser como su maestro. Él ya no se refiere, como lo hizo Victoria, o como lo hizo él previamente, a la interacción con los estudiantes, él se refiere ahora al “aprendizaje”, a cómo él vivió esta experiencia en su biografía escolar, en la que considera que *“aprendías de una linda forma”*. Se aprecia aquí cómo se identifican aspectos concretos vinculados con prácticas docentes alejadas de lo común, debido a que el docente de música hacía algo diferente para enseñar, y por esta posibilidad de aprender historia con la música, es recordado y evocado en la biografía escolar.

A partir de los relatos se ha advertido también que el maestro es esa figura que le muestra al estudiante lo que se debe hacer o no, dentro de esta profesión. Es decir, ayuda a construir los parámetros que les permite a los aspirantes a docentes a construir el maestro que se quiere ser. Hortensia lo indica en la siguiente parte de su entrevista cuando habla acerca de la idea de ser docente:

*Creo que es un proceso, porque si bien hasta el último momento dije: ¡sí, profesora!, pero asimilando todo lo que pasó anteriormente, desde que estoy en la escuela con mis otros maestros, [con los que tuvo malas experiencias] estaba sentada viéndole a mi profesor, dije: “Si yo fuera profesora, también enseñara [sic] así”. A veces había cosas que no concordaban: “No, yo cambiara esto”.*

Lo planteado en este apartado permite comprender lo que los docentes dejan en sus estudiantes. Es así que Jackson (2007) reconoce a los maestros como una fuerza modeladora. Para el caso descrito se configura en una fuerza modeladora con mayor peso que lo que podría tener para otra estudiante y esto se debe a que Hortensia quiere ser docente. Es en el marco de esta decisión que sus maestros le han enseñado maneras de ser y hacer que pueden ser reproducidas e incluso mejoradas.

#### 5.3.4 Otras huellas: los vínculos con los otros

La escuela es también un escenario en el que están los otros -los compañeros- y lo otro -las risas y la diversión-. No se piensa una escuela sin las experiencias entre iguales y esas experiencias son evocadas en los relatos, por eso se dice *“el juego y la diversión con mis compañeros es lo que más recuerdo de la escuela”* o *“mi escuela en lo general fue muy bonita, porque casi la mayoría éramos vecinas; y entonces en mi curso, todos éramos amigos”*. Incluso se plantea que el estar con los pares supera otras experiencias negativas que podrían suceder, como afirma Celeste: *“fue bonito por los*

*compañeros, entonces, como a mí nunca me han pegado*". Se puede afirmar que el caracterizar a la escuela como "*bonita*" se sustenta en los vínculos con los otros, se habla muy poco de aprendizajes académicos pero lo que sí se rescata en la mayoría de las entrevistas es esta parte: el valor que se da a los compañeros.

Este punto no es lejano a lo que se presenta en otras investigaciones. Alliaud (2007) en su trabajo también encuentra que este aspecto es relevado, al referirse a la biografía escolar de los docentes noveles, e incluso considera que opaca otras situaciones. Se puede confirmar entonces que la escuela, aunque puede resultar obvio, no es sólo lo que hace el maestro y las materias que enseña; la historia del sujeto aspirante a la docencia está compuesta también por diferentes individuos que construyeron su biografía escolar y que la llenan de afectos, emociones y recuerdos evocados. Tal vez es por eso que aun en los relatos caracterizados por maltrato y exclusión, los entrevistados todavía llegan a afirmar que la escuela fue "*bonita*".

### 5.3.5 La representación social de docencia que se construye

Vivir experiencias como estudiantes en la etapa escolar y colegial implica, tal como ya se ha mencionado, un contexto concreto que se convierte en un fondo de saber. Este fondo de saber posibilita la configuración de representaciones que se caracterizan por ser sociales ya que los aspirantes a docentes se sitúan en ese contexto (Jodelet, 1986) constituido por personas, informaciones, eventos, ideas y construyen sus representaciones a partir de ahí. En ese sentido, se advierte que, si bien no se especifica en los relatos acerca de la biografía escolar una representación delimitada y concreta sobre la docencia, se pueden inducir algunas ideas previas sobre lo que se piensa sobre ella. Al respecto se comparte lo planteado por Aisenson (2011), al afirmar que las representaciones sociales pueden considerarse indicadores subjetivos, al ser producto de la inferencia de las respuestas dadas por los entrevistados. Siguiendo esta idea, a partir de los relatos de los entrevistados se derivan algunas ideas, como la relación entre un buen docente y la ayuda a los demás, el valor del aspecto humano sobre el académico en el rol docente, así como la posibilidad de incluir aspectos negativos como la corrupción, dentro de la profesión docente.

#### 5.3.5.1 El aspecto humano sobre el académico

Al relatar las experiencias escolares se advierte que se da relevancia a aspectos relacionados con lo humano más que a aspectos específicamente académicos. El reconocer el aspecto humano se refiere a valores y actitudes que se identifican dentro del rol docente. Por ejemplo, Hortensia valora en sus maestros el hecho de preocuparse

por el bienestar de sus estudiantes más que en su rendimiento académico, como lo expone a continuación:

*En mi segunda escuela, la forma en cómo mis profesores -los de quinto, sexto, séptimo-, los tres, se interesaron más en la parte humana, en que tú te destagues como un sujeto, más que las notas -qué sé yo, no se enfocaban mucho en las notas-, digamos que, por esa parte no era tan exigente, **pero ellos se enfocaban más en la persona misma.** Entonces, sí me queda ese recuerdo de que ellos no te exigían tanto, así, como que todo perfecto, sino que también nos hicieron entender que somos niños, podemos cometer errores y eso es lo importante, porque vamos aprendiendo y seguiremos aprendiendo.*

Hortensia reconoce esta parte de su experiencia escolar en la que se resalta el valor que daban sus maestros a sus estudiantes, al decir “ellos se enfocaban más en la persona”, “no se enfocaban en las notas” y permite entonces que se pueda comprender de mejor manera lo que ella se plantea posteriormente acerca de la docencia:

*Los docentes, pienso que, no solo deberían dar contenidos; también es la parte humana, y esa parte humana cambia la sociedad que, a veces, vivimos con tanto maltrato, injusticia, corrupción, y si nosotros enseñáramos desde las bases en la escuela a cambiar, a tener un pensamiento humano de verdad a los niños, ellos, a su vez, multiplican a otras personas.*

Con este extracto del relato de Hortensia se puede apreciar como ella, a partir de su biografía escolar, genera una representación de docencia ligada con el “deber ser” del maestro. Este “deber ser” no está ligado a enseñar contenidos y sacar buenas notas, ella lo vincula con la formación humana. Así como ella lo vivió. Resulta importante esta idea porque da cuenta del proceso de anclaje de las representaciones planteado por Jodelet (1986). En este proceso las representaciones se encuentran con algo que “ya había sido pensado” (p.490), latente o manifiesto, como fue el valor del interés por lo humano en la biografía escolar de Hortensia. Se puede entender entonces que estas ideas previas, fruto de la experiencia escolar, se integran cognitivamente para construir una representación acerca del “deber ser” de la docencia ligada al aspecto humano.

Otro aspecto que es importante resaltar, es el relacionado con la función de la representación. Esta misma autora afirma que una de las funciones de las representaciones sociales es la orientación de las conductas, en este sentido se

asumiría que representar la docencia como una profesión ligada al aspecto humano, tendría repercusiones en la práctica docente futura de Hortensia.

Siguiendo esta línea en la que se valora lo humano en el rol docente, se encuentra también el valor que se da al profesor que ayuda a sus estudiantes. Marco lo reconoce al vincular el ayudar a los estudiantes con una característica de un buen maestro:

E: *¿Qué le hace a ese profesor ser bueno?*

M: *Porque le ayuda en el comportamiento de los niños, o sea hay padres que dicen, mi hijo es demasiado inquieto, no quiere hacer los deberes o algo, entonces yo siento que si un profesor le puede ayudar en esos temas que los niños no quieren hacer los deberes o tienen súper bajas notas por algo y si les ayuda, entonces yo creo que ahí puede ver que es **un profesor que le ayuda** (...) un profesor que solo le deja al último de las bancas y no le toma en cuenta, entonces yo creo que eso no fuera bueno.*

Se reconoce que el ayudar a los estudiantes es una característica de un buen maestro. Para Marco ayudar implica apoyar al estudiante que es inquieto, que tiene bajas notas o que no quiere hacer los deberes. Este reconocimiento se vincula con lo relatado por él mismo y que se ha señalado en un apartado previo, en el que cuenta lo que él vivió al ser un estudiante inquieto que no recibió apoyo de su docente. Esta situación y lo expresado posteriormente con respecto a la relación entre docencia y ayuda, se convierte, siguiendo las ideas de Jodelet (1986), en un marco de referencia para comprender la realidad. Siguiendo este análisis, la representación del buen docente ligada a la ayuda a estudiantes inquietos o que tienen bajas notas, se convierte en Marco en un parámetro para caracterizar al docente como “bueno”.

También para Daniela el recuerdo de los maestros que ayudan es lo primero que se evoca al hablar de la biografía escolar. El apoyo al otro, al que necesita, se vincula con el rol del docente. En este sentido, Daniela se refiere a sus necesidades económicas y la manera en que sus profesores estaban ahí para ayudarla y relata: *“bueno, mi escuela fue muy bonita (...), con los profesores ellos eran buenas personas, y nos apoyaban, y cuando no teníamos dinero, nos compraban alguna cosa para el recreo, porque a veces no teníamos”*. Se puede apreciar, en lo planteado por Daniela, cómo la característica de ser una buena persona es lo que resalta en primera instancia al referirse a los docentes. De hecho, Daniela en su relato valora la ayuda y el ser *“buena persona”* no solamente con los estudiantes, sino también el ayudar y ser buenos con el



resto de docentes, como se indica a continuación cuando habla de su profesora de escuela a la que le tenía “*muchísimo afecto*”:

*Y era muy buena, les ayudaba a los profesores (...) así, por ejemplo, tenía una bien bonita letra y tenía un cuaderno donde tenía todo anotado -no me acuerdo cómo se llamaba-, pero era como tipo un diario, entonces los profesores nuevos no sabían, y me acuerdo que llegaban donde ella a explicarles, y era tan buena persona que les iba explicando paso a paso. Y entonces, todos le tenían afecto. Y eso es lo que más me acuerdo de la escuela.*

A partir de lo relatado se aprecia que el docente valorado es aquél que se lo considera buena persona, lo que permitiría inferir, que la formación académica no sería suficiente para ser un buen maestro. Otra entrevistada, Hortensia, también se refiere a la docencia ligada a la ayuda y recalca esta ayuda como un poder del docente que permite cambiar la vida de los estudiantes, tal como se presenta en el extracto siguiente:

*Si me gustó bastante la forma **en que un docente te cambia la vida**, porque yo de seguir con las otras profesoras que tenía, que no te daban mucho apoyo o que ya te juzgaban por algo que dijo una anterior profesora, sí hace la diferencia.*

Afirmar que “*un docente te cambia la vida*” da cuenta de cómo se representa a la docencia en función de lo que un docente es capaz de lograr. En este sentido, cada vez adquiere más fuerza en este apartado los planteamientos de Jackson (2007), al referirse que la enseñanza de los maestros produce un cambio en la vida de los estudiantes. Esta idea que comparte Hortensia con Jackson (2007) y que ha sido construida a raíz de recordar su biografía escolar, se mantiene a lo largo de su entrevista, es así que constantemente recalca el papel del docente en la vida de los niños, como lo explica al hablar de su elección docente: “*siempre me gustó llegar a esa parte humana de los niños*” o también se refiere a: “*solo sé que quiero llegar a las personas, y llegar bien, dejando una huella positiva*”. A partir de estos extractos se puede apreciar cómo ese valor de lo humano que se recalca, marca sus ideas con respecto al futuro. En virtud de lo mencionado, se confirma la función que tienen las representaciones sociales como orientadoras de acciones y, sobre todo, se ratifica su articulación con la sensibilidad, deseos e intereses (Jodelet, 2008) de Hortensia.

Para Felipe, por su parte, el docente también llega a la parte humana cuando motiva hacia lo que uno quiere ser. Es decir, se considera que dentro de lo que hace un docente se incluye también el ayudar, pero en un sentido específico. Para Felipe, el

ayudar se vincula con aportar a la construcción de la identidad del estudiante, tal como hizo su maestro de música con él:

F: *Nosotros como docentes les enseñamos (...). Es decir, por ejemplo, si uno dice: “quiero ser policía”, podemos motivarles en cierto sentido para que elija esa carrera. Así como lo hizo mi maestro, tal vez, **porque él me creó la identidad** de que me gusta bastante la música, tal vez.*

E: *Le ayudó a buscar lo que, usted, quería.*

F: *Sí, me ayudó a buscar, porque es algo que me encanta hasta ahora, me encanta mucho la música.*

Como se puede advertir en los extractos que se han incluido, el hablar de lo humano, más que de la manera de enseñar es recurrente en varios de los entrevistados. Esta manera de mirar la dedicación al aspecto humano tiene diferentes matices. Entre estos matices está lo planteado por Felipe al contar en el extracto anterior cómo su maestro le ayudó a descubrir lo que le gusta: la música, pero también se encuentra lo expresado posteriormente, en lo que se infiere una vinculación entre docencia y características de cuidado, tal como lo hace una mamá. A continuación, se ilustra lo mencionado:

*Las profesoras siempre nos guiaban bien, **nos daban consejos**; por ejemplo, siempre, si es que, no se acuerda, a veces, teníamos falencias, por decir así, en nuestras notas, hablaban con nuestros papás, nos hacían hacer excursiones... de todo tipo, y siempre estaban ahí con nosotros como mamás; por eso **sabíamos decirles “mami”, también, a la “profe”**.*

Esta vinculación de la maternidad con la profesión docente no es ajena dentro de la literatura sobre el tema. La profesión docente tradicionalmente ha sido representada como una profesión ligada al cuidado. Para el contexto argentino, Davini (1995) explica que la profesión docente en sus inicios emergió como una continuidad de la educación familiar y que, por lo tanto, fue vinculada con lo femenino. El discurso que circulaba relacionaba el apoyo y la ayuda con la docencia, así como se asociaba el ser maestra con una segunda madre. Si bien lo planteado tiene que ver con el contexto argentino, para el caso ecuatoriano no sería diferente. Como se planteó en el capítulo I, la formación docente en los normales fue la primera oportunidad para que la mujer ecuatoriana pueda convertirse en una profesional de la educación, en un contexto en el que la mujer, por su naturaleza maternal que la llevaría a cuidar a los niños, se pensaba

que contaba con lo suficiente para ser maestra. En este sentido, se advierte que, así como en Argentina, en el Ecuador también circulaba una representación o tradición de docencia, como diría Davini (1995), ligada al cuidado maternal, y que a partir del relato de Felipe se percibe que todavía no se extingue. Por consiguiente, se puede confirmar lo planteado por la autora con respecto a cómo configuraciones de pensamiento, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo. Tal como se advierte en el relato de Felipe.

Si bien lo humano ha sido vinculado con aspectos positivos dentro de la docencia al hablar de “*cambiar la vida de los estudiantes*”, ayudar y cuidar, la experiencia que evoca Marco muestra una actitud diferente frente a la profesión docente. Marco da cuenta de una representación en la que la docencia se relaciona con corrupción. Sí, la experiencia que se evoca muestra cómo se percibía que sus maestros del colegio condicionaban su práctica a lo que se podía obtener de sus estudiantes, como se indica en el siguiente extracto:

*M: Nosotros teníamos un concepto de que nos toca con tal profesor es que ya, tenemos hora libre, o era **ahí las negociaciones**.*

*E: ¿Cómo las negociaciones?*

*Digamos, había profesores a los que uno les daba algo, o algunos estudiantes ciertas cosas le daban, entonces les ayudaban con puntos o en sí, compraban, ayudaban al curso a mejorar, porque lo que ahí era la mayoría cosas técnicas<sup>80</sup> y todo, entonces era como que uno le ayudaba pues y también subía la nota.*

Se puede ver en lo planteado por Marco que estas prácticas son identificadas como negativas, ya que se habla de “*corrupción*” y generan contenidos vinculados con lo que un docente “*no debe ser*”, así se evidencia el funcionamiento de la representación como un marco de referencia que permite interpretar lo que sucede y clasificar circunstancias (Jodelet, 1986).

Otro aspecto que es importante y que va ligado también con el aspecto humano del docente es el “*amar lo que se hace*”. La representación de que la docencia requiere una actitud favorable por parte quien la ejerce, forma parte también de este apartado.

---

<sup>80</sup> Marco estudiaba en un colegio técnico, su bachillerato lo hizo en electricidad. A eso se refiere cuando dice “*porque ahí [el colegio] era la mayoría cosas técnicas*”.

### 5.3.5.2 Amar la docencia como condición básica

Dentro de la representación de la docencia se encuentran condiciones que serían claves para ejercer la profesión. Una de esas condiciones es la planteada por Felipe, quien utiliza una experiencia de su biografía escolar para afirmar lo necesario que es elegir la profesión docente porque existe el gusto por ejercerla:

*F: Yo tenía un caso de una maestra mía de Historia en el “cole”. Ella decía que nunca había querido ser docente y lo demostraba, porque era mala.*

*E: ¿Y ella les contaba que no quería ser docente?*

*F: Nos dijo gritando. Todos habíamos sacado mala nota, aunque yo saqué un ocho, entonces ella dijo: “¡Nunca quise ser docente, iba a ser abogada, y ahora les estoy aguantando a ustedes!”. Y así, tan directa. Entonces yo creo que hay docentes que no les gusta esto. Creo que no deberían ser, porque dejándose de chistes, si no quieren ser, que no lo sean.*

El afirmar “creo que no deberían ser” para referirse a las personas que escogen la docencia sin que sea de su agrado, evidenciaría que ser docente implica, necesariamente, querer serlo, porque de lo contrario, el no querer ser maestra aflora en la práctica; ya lo dice Felipe: “era mala”, al referirse a su maestra de Historia. Se repara entonces que un contenido de la representación de docencia que posee Felipe, definitivamente tiene que ver con la actitud favorable hacia la misma.

Al funcionar las representaciones como guías para la acción (Abric, 2001) se puede conjeturar que, en el caso de Felipe, se confirma lo planteado a lo largo de su entrevista con respecto a su gusto por la docencia. Este gusto por la docencia que él considera básico, y lo argumenta con la mala experiencia con su maestra de Historia, estaría siendo parte del marco de referencia que orienta la actividad docente futura de Felipe y que también es coherente a lo largo de su relato, como se muestra a continuación:

*F: ¡Desde ahí! [al hablar de una experiencia previa como docente] yo enseñaba y cómo ellos aprendían, era así: “puedo incluso ser docente de aula”; entonces, **me gustó, me gustó demasiado; en serio, me gustó.***

*E: ¡Qué bueno! Desde los quince años.*

*F: Poder sentirse contento de lo que uno hace.*

Como se puede advertir, el gusto por la docencia se resalta continuamente en las expresiones de Felipe, el decir *“me gustó, me gustó demasiado; en serio”*, indica como él confirma y asegura su agrado hacia la actividad docente.

Otro aspecto que también se identifica en el relato de Felipe, aunque sea con una menor fuerza, es la vinculación con lo académico. Este valor que se da a lo académico no se recupera solamente en el discurso de Felipe, también se lo encuentra en extractos de relatos de dos entrevistadas más: Celeste y Victoria. Si bien las actividades académicas evocadas y vinculadas a buenos maestros son descritas superficialmente, de todas formas, se evidencia que, aunque se lo perciba con una menor jerarquía que el aspecto humano, sí se lo reconoce como parte de la profesión docente.

#### *5.3.5.3 El valor de lo académico: enseñar diferente*

Los recuerdos que tienen que ver con lo académico se relacionan con hacer algo diferente a lo común, por ejemplo, enseñar vinculando una materia con otra, hacer actividades prácticas fuera del aula o aprender contenidos que no se limitan a las asignaturas básicas como matemáticas, ciencias sociales o lengua. Felipe es uno de los entrevistados que se refiere a lo expuesto. En el apartado 5.3.3.4, en el que se desarrolla el tema de los maestros como referentes ideales, él ya se refiere a cómo su maestro le permitió *“aprender de una linda forma”* al enseñar Historia a través de la música. Se encuentra que las experiencias en las que resalta el aspecto académico son aquellas que salen de lo común, por ejemplo, la experiencia de Celeste. Ella, al estudiar en la zona rural, tiene la oportunidad de tener un mayor contacto con la naturaleza, esta oportunidad es aprovechada por un docente y eso es lo que ella recupera: salir del aula, del lugar convencional y aprender mediante la práctica:

*Teníamos un profesor que era buena gente, él, por ejemplo, nos daba clases, a veces la materia nos hacía, por ejemplo –agropecuaria– él decía: “Vamos a ver la materia de las vacas”, él nos llevaba de expedición; entonces, lo que estudiábamos en la materia nos hacía práctica, nos decía: “Se tiene que inyectar a la vaca”, él no solo lo hacía, sino que nos indicaba; a veces teníamos que cortar los árboles y esas cosas. Nos íbamos, para nosotros era paseo, claro que cargábamos palos y todo eso, pero para nosotros era paseo; para mí era bien bonito, porque cada vez no estábamos solo en el aula, sino salíamos.*

A pesar de que Celeste evoca la práctica de enseñanza de su maestro dando énfasis a lo académico, se advierte que ella inicia su relato diciendo que *“era buena*

*gente*", mostrando nuevamente lo planteado en el tema previo; que no incide únicamente lo que el maestro hace en el aula como actividad pedagógica, sino también lo que es el maestro como persona.

Otro aspecto académico que se resalta es lo relacionado con el contenido de lo que se aprende. Nuevamente lo evocado no se relaciona con lo tradicional, aprender matemáticas, ciencias sociales o ciencias naturales, tiene que ver con los valores; en este caso con el respeto y cuidado a la naturaleza, cómo lo cuenta Victoria al hablar de su etapa de colegio:

*Del colegio puedo recordar también las clases de los maestros, cómo han sido las pruebas, realmente experiencias muy bonitas. También cuando yo estaba en el colegio, tenía agricultura, lo ambiental que a mí me parece fundamental en la educación, respetar la diversidad, por ejemplo, a saber sembrar, todo eso que es importante para el "buen vivir", y también eso me ha orientado a estar aquí.*

Si bien Victoria se refiere a las clases realizadas por sus maestros como "experiencias muy bonitas", no profundiza en este aspecto, sino recupera el aprender a "sembrar", el "respetar la diversidad" como enseñanzas vinculadas con el "buen vivir". En este extracto Victoria, a diferencia de Felipe y Celeste, evoca el contenido de lo que le enseñaron, más que la forma cómo le enseñaron, y muestra que su experiencia colegial le indicaría que la docencia no es sólo enseñar aspectos teóricos vinculados con áreas del saber, sino también implica enseñar a "hacer" (sembrar) y a "ser" (respetar).

En suma, se puede advertir, a partir de lo relatado por los entrevistados, que el reconocimiento de lo académico se da sobre todo cuando se habla del colegio. Se caracteriza como "lindo", a experiencias que, al analizarlas, resaltan porque son actividades diferentes a las comunes dentro de una educación tradicional. Este tipo de experiencias de aprendizaje que salen de lo habitual, son evocadas al hablar de la etapa secundaria, no cuando recuerdan su etapa escolar primaria. Esta diferenciación se encuentra también en lo reportado por Alliaud (2003), pues encuentra que los atributos que se destacan de los maestros de la etapa escolar primaria son diferentes a los de la secundaria. Las representaciones de docencia que se vinculan con la escuela tienden a rescatar el aspecto humano, mientras que, las inferidas de la experiencia colegial, aunque no se las exponga a profundidad, relevan aspectos relacionados con situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Es importante puntualizar que los entrevistados son aspirantes a maestros de escuela, que es justamente el ámbito que provoca recuerdos significativos de maestros buenos, pacientes y que han sido apoyo, así como recuerdos

de maestros que se volvieron significativos por exactamente lo contrario: miedo, maltrato y discriminación. Así, la representación de docencia que resalta lo humano sobre lo académico se vincula entonces con el ámbito de la profesión elegida por los entrevistados. Al respecto, la investigación sobre representaciones sociales ha demostrado la relación que existe entre la interpretación que proporciona una representación y las conductas que guían (Jodelet, 1986). Siguiendo esta idea, se podría conjeturar para el caso de los aspirantes a docentes, que la bondad, la paciencia, la ayuda y el amor por la profesión, entendidos como atributos de los “buenos docentes” de la biografía escolar, guiarían sus prácticas futuras.

Al hablar de las representaciones sociales inferidas de la biografía escolar y al considerarlas como marco de interpretación de la realidad que justifican y orientan acciones, se afirma que pueden tener incidencia sobre la elección de la docencia. Hace falta en este punto recalcar que la elección de la docencia, no se trata de un momento específico de un pasado cercano, de hecho, Felipe, Hortensia, Daniela, Celeste y Marco, y en menor grado Victoria, ya encuentran en sus relatos maestros que fueron sus referentes ideales, así como otros que dejaron huellas que se convierten en hilos que tejen su historia y las representaciones que construyen acerca de la profesión. Es decir, los aspirantes a docentes explican su elección reconociendo aspectos claves de su pasado. En el orden de la idea anterior, y caminando en un orden cronológico, llega para los aspirantes a docentes el momento mismo de la elección de la carrera universitaria, aspecto que se desarrollará en el siguiente capítulo.

## Capítulo VI

### La elección de la carrera docente

A la elección de la docencia se la ubica en la línea del tiempo como un pasado cercano para los entrevistados. Ellos evocan el momento de elegir; de decir “sí, quiero estudiar Educación Básica”, de diferentes maneras. Para algunos la decisión estuvo presente desde que se era niño: “*siempre quise ser maestro*”, para otro entrevistado en cambio, el momento de elegir una carrera se caracterizó por “*no saber qué hacer*”. Se advierte entonces que la elección no puede entenderse necesariamente como un evento solitario, sino que debe ser comprendida, como afirma Hodkinson y Sparkes (1997) dentro de un curso de vida en el que se incluyen rutinas interconectadas y puntos de inflexión.

A partir de esta idea, se ha considerado importante identificar en los relatos de los entrevistados los factores desencadenantes y los factores conductores que jugaron un papel en la elección de la carrera de educación. Como se explicó en el segundo capítulo de referentes teóricos, los factores conductores o internos son aquellos que causan directamente que una persona entre en la enseñanza, como por ejemplo lo que demanda la tarea docente, la percepción de las propias habilidades en relación con la tarea, el valor social que se le da, entre otros aspectos. Con respecto a los factores desencadenantes, es importante precisar que, al ser entendidos como personas, entornos y eventos que activan u obstaculizan la elección docente (Low et al., 2017), se puede regresar a aspectos de la biografía escolar, pues los entrevistados a lo largo de su relato identifican en esta etapa ciertas experiencias, ideas y personas, como aquellas que intervinieron de alguna forma en su elección de ser maestro. El aparente desorden que podría caracterizar el hablar de un pasado cercano y regresar nuevamente a la biografía escolar, sustenta la afirmación de que la elección de una profesión no es un evento aislado ni tampoco una decisión sencilla para todos. De hecho, el elegir la carrera a seguir en la Universidad se vivió para algunos entrevistados en un ambiente de incertidumbre, es por esto que en la primera parte de este apartado se tratará este aspecto, para luego referirse a los factores conductores y desencadenantes de la elección, mencionados previamente.



## 6.1 Entre incertidumbre y seguridad: la docencia no fue la primera opción

Tomar una decisión con consecuencias a largo plazo parece no ser sencillo para todos los entrevistados. Navarro-Guzmán y Casero-Martínez (2012) afirman que antes de ingresar a la Universidad las elecciones que se realizan son puntuales, con consecuencias a corto plazo, por lo tanto, los bachilleres generalmente, al no tener una experiencia en una toma de decisiones con implicaciones a largo plazo, realizan elecciones no suficientemente reflexionadas. Estos autores sostienen que el autoconcepto de los sujetos en esta etapa todavía es inestable, por lo tanto las decisiones improvisadas se explican bajo esta afirmación. En el caso de los entrevistados no se podría afirmar que la elección fue improvisada, lo que sí se encuentra es que hay entrevistados como Hortensia, Celeste y Felipe que tenían la certeza de querer ser maestros, otros, como Daniela, Marco y Victoria, vivieron otras experiencias en las que el ser docente no fue su primera opción. De hecho, Marco explica la transición entre querer ser médico, desistir, cambiar por la carrera de fonoaudiología y todavía no saber qué seguir, como se puede apreciar en este extracto:

*Se me cruzaban varias ideas de seguir otras carreras (...) mi sueño también era, al principio, quizás ser doctor igual, pero yo sabía que como que era algo muy grande para mí tal vez, entonces yo quería seguir fonoaudiología entonces investigué, yo todo un mes pasé de vacaciones entonces no sabía qué seguir, **ya acabó el colegio entonces no sabía qué seguir.***

El “no sabía qué seguir” muestra la incertidumbre en la que se encontraba Marco y también las ideas acerca de sus posibilidades de estudio. Se puede notar que la carrera de medicina es planteada como un sueño y que su autoconcepto no compagina con lo que requiere esta carrera ya que la considera “que era algo muy grande para mí”. Con esta frase final, Marco sentencia que la opción de estudiar medicina no está dentro de sus posibilidades, sin embargo, se mantienen las dudas frente a ser maestro, ya que la idea de ser médico o ingeniero se consideran mejores opciones que la docencia; como lo expone a continuación:

E: *¿Y esa idea de la que usted hablaba de ser profesor?*

M: *Esa también estaba ahí pero también me ponía a pensar que tal vez no gane bien, o como sabían comentar antes que los profesores tienen que hacer doble trabajo para ganar bien, o tal vez sentía que necesitaba tener algo, no sé, ingeniería o doctor o así ya, entonces sentía que tal vez profesor no era para que mi mamá no sé, se sienta orgullosa, yo sentía eso.*

En lo expuesto se puede diferenciar, en primer lugar, cómo el entorno informa a las personas acerca de la profesión. Marco resalta las bajas remuneraciones de los docentes y los comentarios acerca de la necesidad de los maestros de buscar otras fuentes de ingreso, ya que la docencia no es suficiente, económicamente hablando. Estas ideas, que surgen del entorno de Marco, coinciden con lo planteado por Tedesco (1998), quien reconoce que los salarios docentes disuaden a posibles candidatos a optar por la docencia. Otro aspecto que formaría parte de la disuasión de la docencia tiene que ver con la percepción de prestigio de la profesión. En la literatura sobre el tema, autores como Hargreaves (2009) y Hoyle (2001) discuten acerca del prestigio y estatus<sup>81</sup> de la profesión. Hargreaves particularmente cita algunas investigaciones para mostrar la relación del contexto social y cultural con la profesión docente y reconoce la tendencia mayoritaria hacia un menor prestigio de la docencia frente a otras profesiones. En este sentido, se reporta que una de las profesiones que tradicionalmente es percibida con mayor prestigio es la de médico, tal y como lo plantea Marco, al decir que el ser médico o ingeniero generaría mayor orgullo en su mamá. Este aspecto podría entenderse como un obstaculizador de la elección docente y es parte también de la dinámica detrás de la incertidumbre vivida por Marco.

Medicina también fue una opción para otra entrevistada. Victoria cuenta que quería ser doctora y, a diferencia de Marco, ella lo intentó y dio el examen para ingresar a medicina, sin embargo, su nota no fue la requerida y, por lo tanto, para no esperar otro año e intentar nuevamente el examen, requirió cambiar su elección a algo parecido: enfermería, como se explica en este extracto en el que Victoria expone porqué no ingresó a medicina:

*Es que yo recién me graduaba, di el examen antes de graduarme [para medicina] y tenía que esperar mucho tiempo para volver a dar el examen, y me contaron de un instituto [para estudiar enfermería] de tres años, y ahí fue donde le dije a mi papi: "Papi, lo que pasa es que, sabes que me gusta la medicina, pero tengo que esperar mucho tiempo para volver a dar el examen, ¿me podrías apoyar?". Mi papi dice: "Pero hija, yo te voy a apoyar, yo quiero que salgas adelante". Y así, así, le metí labia<sup>82</sup> y le convencí, me pagó los estudios.*

---

<sup>81</sup> Hoyle vincula el estatus con el debate acerca de considerar a la docencia como profesión.

<sup>82</sup> Se refiere a hablar con el afán de persuadir a otra persona.

Como se puede advertir en este extracto y en el anterior, para algunos de los entrevistados la docencia no fue la primera opción. Victoria expone que gracias al apoyo económico de su papá pudo ingresar a un instituto para estudiar enfermería, mostrando así que, a pesar de no conseguir ingresar a donde ella quería y desistir de su elección, la docencia todavía no estaba en sus opciones. Victoria tuvo que vivir otras experiencias, de las que se hablará posteriormente, para incluir a la docencia en su proyecto de vida, de hecho, ella reconoce que “*vino a probar suerte*”. En el caso de Daniela, si bien la incertidumbre que vivió previa a la elección tenía que ver con su percepción como una estudiante no tradicional y con su entorno familiar, la docencia tampoco fue su única opción, como lo indica a continuación:

E: *¿Desde cuándo tuvo la idea de ser profesora?*

D: *Bueno, en realidad, a pesar de todas las que me han dicho, me han apoyado y todo; no era al cien por ciento, digamos que un ochenta por ciento, porque también me gustaba ser psicóloga. Pero, ¡eh!, como no..., nunca tuve el apoyo de mis papás, y nada; entonces, un amigo me dijo: “¿Por qué no ingresas a la UNAE?”.*

Si bien Daniela afirma que su deseo de ser docente era mayor que el de ser psicóloga al hacer una relación de 80% a 20%, luego ella indica, en el mismo extracto que no siguió psicología porque no contaba con el apoyo de sus papás, no porque ella no lo quisiera. De hecho, posteriormente en otra parte de su relato indica: “*estoy estudiando gracias a la beca que tengo*”, mostrando de esta manera que sus elecciones se limitaron al marco de sus posibilidades; estudiar psicología no era viable ya que implicaba recursos económicos que sí podían ser subsanados al estudiar la carrera de Educación en la Universidad mencionada.

Otros entrevistados en cambio exponen que su elección de la docencia estuvo siempre presente y no existían otras opciones, como lo afirma Hortensia, al referirse a la certeza que tenía en cuanto a su decisión de ser maestra, como se indica a continuación:

*Como ya estábamos a punto de dar los exámenes de Ser Bachiller, me decían: “¿Por qué va a postular?”, aún no estaba clara; dije: “Solo quiero ser docente”, porque sé que es algo que realmente quiero, pero aún no tenía destacado qué exactamente, qué, porque más me gustaban las materias de Historia y de Lengua, entonces, siempre me interesó más esa parte, llegar a esa parte humana de los niños.*

Lo planteado por Hortensia al referirse que la docencia “*es algo que realmente quiero*” da cuenta de la seguridad en cuanto a su decisión de ser maestra sin importar el área de enseñanza, sino sobre todo el educar, así, sin más, porque lo que ella quiere es “*llegar a esa parte humana de los niños*”. El deseo de ser docente y la certeza de querer hacerlo es recurrente en el relato de Hortensia, por ejemplo, en el siguiente extracto, en el que se cuenta cómo el ser maestra fue parte de todas sus opciones al elegir una carrera:

H: *Mi prima tenía un tipo de libreta que tenía todas las carreras, estaba leyendo todas las que tenían con docencia, entonces, leía: Pedagogía de Lengua, Pedagogía de Historia, pero lo que más me llamó la atención fue Educación Básica: “¿Qué es eso, exactamente?”, con los niños, me dijo; yo así: “¡En serio!”. Entonces, primera opción, Educación Básica, espero que salga. Por suerte sí salió.*

E: *Y después de esa opción, ¿qué puso?*

H: *Pedagogía de Lengua, luego Pedagogía de Historia, puse todo lo que tuviera relación con docencia, incluso, en la última opción dije, docente en Cultura Física, ya, pero, porque en serio, yo deseaba ser docente, y deseo aún, por eso me estoy preparando para eso.*

Como se puede ver, ser maestra de escuela fue la primera opción de Hortensia, y después, todas las que se vinculen con la enseñanza, por eso narra que “*puse todo lo que tuviera relación con docencia*”. Celeste también se encuentra en esta misma línea, incluso reconoce su gusto por la docencia con niños desde su infancia, como lo cuenta:

*Yo desde pequeña quise ser profesora, yo siempre jugaba con mis hermanos, yo me hacía la profesora (...). Yo sí hacía, por ejemplo, pizarras en las puertas, yo les anotaba, les hacía sentar a mis hermanos, les escribía en las puertas. Yo les decía: “A ver –así no sepa poner una suma– ya vengan, participen, ustedes”. Y así jugábamos en la casa. O, hay veces, por ejemplo, que las hojas –esas que manchan–, y con eso manchábamos la pared, pero era para escribir. Entonces, yo siempre decía; yo quiero ser eso.*

Celeste usa la presencia del juego en la infancia para argumentar que su gusto por ser maestra le ha acompañado desde niña. Este aspecto no es diferente a lo encontrado en otras investigaciones. Al respecto Sánchez (2015), al investigar también

la elección docente en un grupo de maestros, encontró que el juego simbólico fue reconocido como un elemento de la historia de vida vinculado a la elección de la docencia, así, la experiencia que relata Celeste de jugar con los hermanos y ser la maestra en el juego, es común a los relatos de los maestros encontrados por Sánchez (2015), en el contexto español. Para el caso de Felipe, a pesar de que uno de sus sueños era ser piloto, como se explicó en el apartado 5.2.1 titulado “Sobre lo económico: con menos recursos que los demás” del capítulo anterior, él también tenía certeza acerca de querer ser docente, de hecho, al poner las opciones de carrera, la docencia fue su primera opción, sin embargo, a diferencia de Celeste, sus ganas de ser maestro surgen en la etapa de la adolescencia, a partir de experiencias previas con niños, como lo indica a continuación:

*E: ¿Desde cuándo, usted, tuvo la idea de ser profesor? Si le toca regresar en el tiempo y pensar: desde aquí...*

*F: Yo creo que sería desde los quince años, porque estaba con mi profesor de música y también las experiencias que le conté, que les enseñaba a los niños chiquitos (...). O sea, solo vi que yo enseñaba y cómo ellos aprendían, era así: “puedo incluso ser docente de aula”.*

Esta seguridad de Felipe, Celeste y Hortensia, así como las dudas de Victoria, Marco y Daniela, evidencian la complejidad y diversidad de aspectos que juegan un papel en el momento de la elección. El evocar esos recuerdos en los aspirantes a docentes les permitió reflexionar acerca de su decisión y encontrar esos puntos de inicio como el juego en la infancia, los maestros, las experiencias escolares, los amigos, los gustos e intereses, entre otros, que se entrecruzan e incluso se confrontan al tomar la decisión de elegir la carrera de educación. En este sentido, el siguiente apartado da cuenta de esos factores, los desencadenantes y los conductores, con sus vínculos y desencuentros, que buscan explicar la decisión de ser maestros.

## 6.2 Factores desencadenantes

El identificar el tema de factores desencadenantes dentro de los relatos de los aspirantes de maestros sigue lo planteado por Low et al. (2017) y hace énfasis en el reconocimiento de factores que no solamente preceden temporalmente a la decisión de ser maestro, sino que también pueden provocarla u obstaculizarla. Al respecto, los factores desencadenantes serían factores sociales, en los que se incluyen eventos,

experiencias, entornos o personas, que tienen un papel en la elección docente, activando o contrariando el motivo interno del sujeto para unirse a la profesión docente.

En virtud de lo mencionado, a lo largo de los relatos de los entrevistados se han identificado diversos factores desencadenantes de la elección más que obstaculizadores y que han permitido percibir el papel de las otras personas. En este sentido, al hablar de la elección profesional se regresa atrás, a los maestros, a la vecina, a la tía que era maestra y a las experiencias previas que se configuraron en otro fondo de saber acerca de la profesión docente. A continuación estos factores.

### 6.2.1 La familia

Dentro del entorno social se encuentran las personas cercanas que rodean a los entrevistados. En primer lugar, la familia; padres, hermanos y tías, quienes son reconocidos y evocados por los entrevistados al hablar del momento de la elección docente. Para la mayoría de los entrevistados la familia fue un apoyo en su elección profesional, por ejemplo, Felipe, quien afirma que su papá influyó para que se decida por la docencia:

*E: ¿Y hay alguna persona que haya influido, que le haya dicho: “¿Sí, sigue esto”, que sea una influencia para usted?*

*F: Mi papá, definitivamente, mi papá. Él vio que me salió el cupo de medicina, pero no me gusta, en realidad no me gustaría ver sangre o cualquiera de esas cosas, entonces, le dije a mi papi: “me salió para la UNAE”, digo, “es para..., está chévere”. Entonces, él me dice: “Si te gusta, intenta”. Ahí, entonces... A mí sí me gusta bastante la carrera, sí, me gusta bastante. Ya entonces, sigo, sigo, y así mismo mi papá me sigue apoyando en esto.*

Como se puede advertir, Felipe tenía posibilidad de estudiar medicina, sin embargo, él resalta el apoyo de su papá para alentarle a escoger la carrera de Educación Básica. Más allá de valorar la docencia como una profesión, se advierte que su papá valora el que Felipe haga lo que a él le gusta, y por lo relatado se puede notar que su papá sabía que la medicina no era de su agrado. El mismo apoyo recibió Felipe por parte de sus hermanos, como lo cuenta:

*F: Por ejemplo, cuando ya decidí ser docente mi familia sí me decía: “docente, está chévere”, sí, bien, ya entonces mi resolución, ¡Licenciado!, me sabían decir. Y ahora sí, qué quieres, que te diga policía, así. Mi familia me aceptó bien, le*

*gustó. Por ejemplo, mi hermano ahorita es policía, otro es administrador, entonces, ellos aceptaron bien.*

*E: ¿Y sus hermanas, también?*

*F: ¡Claro!, ellas también: “¿vas a ser docente?, ¡me gusta!”, todo eso, ellas aceptaron bien.*

*E: ¿Por qué cree que les gusta que, usted, sea docente?*

*F: Porque yo creo que ellos saben que me gusta bastante la carrera, porque es lo que yo quiero hacer, lo que a mí me gustaría.*

A partir de este extracto, se puede conjeturar que el gusto por la docencia fue evidente en su caso, vinculándose esta idea con lo mencionado en el apartado anterior, al indicar que desde que tenía 15 años empezó su interés por ser maestro. Así, se puede advertir que su entorno cercano lo acompaña en la decisión de ser maestro y lo sigue haciendo, pues en respuestas posteriores afirma “*mi papá me sigue apoyando en esto*” dando cuenta de la manera en la que su decisión sigue siendo sostenida por su contexto familiar.

El apoyo de la familia relacionado con hacer lo que a uno le gusta, también se da en el caso de Marco, pero no fue tan llevadero como para Felipe. Marco en un inicio no tuvo apoyo de su familia, estudió en un colegio técnico con miras a que escoja una rama de este tipo, tal como lo hizo su hermano que actualmente estudia ingeniería. Sin embargo, los planes familiares no se dieron como estaban pensados, tal como se aprecia en el siguiente extracto:

*Mi hermano está siguiendo ingeniería aquí [refiriéndose a la Universidad 2], de ahí me decían a mí que igual, que tenía que seguir eso pues, ¡cómo me voy a desviar!, pero yo les decía que no. Yo siempre a mi mamá le dije que nunca me gustó, o sea hasta sexto curso le dije que no me gustaba y que ya quería salir y de ahí ella sí me dijo que **ya que lo que yo elija ella va a aceptar, porque ya es algo que va a ser para toda mi vida**, entonces que lo acepta, ya que siga, que no le importa, que ella me va a apoyar, entonces yo le dije que quería ser docente y me dijo que le parece muy bien que si es para niños que piense bien pues porque son difíciles, que a veces el genio o algo, pero de ahí me dijo no, tú sí tienes un genio para tratar con niños porque comparado a mis demás hermanos, son súper bravos, enojados y todo.*

Se puede apreciar también cómo se representa la profesión docente en el entorno de Marco. Para la mamá de Marco la complejidad de la profesión docente radica

en el trato con los niños, pues considera que requiere un carácter pacífico por parte del docente. En este sentido se puede notar cómo nuevamente se vincula lo humano con la profesión docente y se convierte en el argumento para apoyar la elección de Marco, al afirmar que “*tú si tienes un genio para tratar con niños*” es así que él puede ser docente porque su carácter lo permite. El apoyo de la mamá también se relaciona con respaldar la decisión de Marco, más que con una valoración de la profesión docente, al igual que en el caso de Felipe.

Lo que sucede con Marco y Felipe es común para Hortensia y Victoria. A ellas también sus familias las apoyaron para estudiar educación, tal es así que para el caso de Victoria su papá le respaldó cuando quería seguir medicina, después cuando se decidió por enfermería y también cuando eligió la carrera de Educación Básica. Con Hortensia de la misma manera, su familia estaba “*feliz*”, se decía “*la profesión es bonita*”, sobre todo porque su hermano también decidió estudiar lo mismo y ahora iba a haber dos profesores en la familia, como se relata a continuación:

*Cuando ya acabamos de postularnos con mi hermano, ahí estaba toda mi familia, y es como: “¿Qué postularon?”. Nosotros: “Para ser maestros”. “¡Ah!, ¡qué chévere!”. Entonces estaban emocionados de que en la familia íbamos a tener dos profesores, una artista y una imagenóloga<sup>83</sup> -algo así, con la salud entonces sí estaban felices, porque decían que íbamos a ser compañeros, sobre todo mi hermano y yo, entonces, decían que sí era una profesión que es bonita, sobre todo.*

De todos los entrevistados, Hortensia es la única que relata que su familia le dijo que la “*profesión es bonita*”, en los otros casos se apoya la elección profesional, ligada a la realización de hacer algo que esté acorde al gusto y a las habilidades del aspirante a docente. Sin embargo, es necesario acotar que la aprobación de la familia no es común para todos los entrevistados. Desde la literatura sobre el tema se reporta que cuando se habla de elegir la docencia, algunas veces la influencia de la familia para estudiar la carrera de educación es en contra (Orealc y Unesco, 2013; Padilla-Carmona y Martínez-García, 2013; Rosano et al., 2022) De hecho, en una investigación en el contexto colombiano se encontró que al elegir carreras de Pedagogía existía una alta disuasión social (Said-Hung et al., 2017) que tiene que ver no solo con la familia, sino también con otros sujetos que puedan ser parte del entorno. Lo expuesto se vincula con lo relatado por Celeste. Para su familia la docencia no era una buena opción, se la

---

<sup>83</sup> Carrera del área de la salud.



entendía como “fácil”, por parte de sus hermanos y como “muy poco” por parte de su familia política. Solamente su esposo le motivó a seguir con su decisión, como se relata a continuación:

C: *En ese sentido mi esposo me decía: “Sigue lo que tú crees que te va a servir, lo que a ti te gusta, porque si yo te digo: “¡sigue tal carrera!, no te va a servir, porque tú vas a estudiar porque yo te digo, no porque tú quieres”. En ese sentido, mi familia... bueno, si hay otros que me dicen: “Ahora, jeso es facilito!”, por ejemplo, mi hermano me dice: “¡Esa carrera que vos sigues!”.*

E: *¿Su hermano qué estudia?*

C: *Él estudia Economía, él me dice: “Ahora, jesa carrera que has seguido!, jes facilito!, ¿qué te han de enseñar?, sumar y restar, y ya está”; entonces, yo le digo: “¡No, no es así!”. “¿Qué es lo más difícil?”, dice; yo digo: “El ensayo”, dice: “¡Bueno!, eso sí es un poco complicado, pero solo eso, ¿y el resto?; el resto, para nosotros eso es facilito”, dice. Y mi otra familia dice: pero es que profesora, ya está como que... o sea, no es bueno, peor que vayas de inicial –dice–, de la escuela. Tú debes de irte de profesora de la Universidad, esas cosas”, entonces yo les digo: “Igual, a mí me gusta”.*

Celeste explica en otra parte de su relato la disuasión hacia ser maestra de escuela debido al bajo prestigio de la profesión. Cuenta: “*seguimos con que la docencia no es buena*”. Para una parte de su familia, si se desea ser docente, el ser de Universidad tendría un mayor estatus. Para otra parte, el aprender a ser maestro es una tarea sencilla. Detrás de esta idea, implícitamente se encuentra que para ser maestro de niños solo se requiere aprender los contenidos escolares, como dijo su hermano: “*sumar y restar*” lo que explicaría que se sitúe a esta carrera en un nivel más bajo que otras debido a su aparente simplicidad.

No todos los roles de la familia en la elección profesional van en el sentido de apoyar la docencia o gusto por ella, o no apoyar la elección docente por considerarla de bajo prestigio. Para el caso de Daniela, no se habla de docencia como una profesión muy fácil o no muy buena en comparación con otras, se habla de la necesidad de trabajar como prioridad. Daniela relata que para su familia “*estudiar es una pérdida de tiempo*”.

#### *6.2.1.1 Entorno social: “estudiar es una pérdida de tiempo”*

Al hablar con Daniela acerca del papel de su entorno en la decisión de elegir la docencia se encuentra que su familia, específicamente los “hombres”, no apoyan la

elección. Si bien es cierto que la docencia se ha caracterizado por su escasa valoración social frente a otras profesiones consideradas como superiores, esta no es la causa para disuadir a Daniela, lo que se percibe es un valor mayor al trabajo como fuente de ingresos inmediata. El estudio, tal como afirma su papá, no sirve:

D: *Bueno, sí, mi papá nunca creía. Como que no piensa mucho en el estudio; así, que estudiando puede ser alguien; sino, él, dice: “¡que tienes que trabajar!”*

Y: *“¡el estudio no sirve!”; entonces, él siempre fue así. Y cuando yo estuve estudiando, me dijo: “¡Ah!, algún día, con tantas personas que se gradúan, no creo que encuentres ni trabajo”. O sea, él me desanimó muchísimo; y me dijo: “¡Ah!, mejor deberías verte un marido y algo; tener hijos y algo; no estudiando. ¿Qué sacas estudiando?”. Mi mamá nunca me dijo nada; así: “Estoy estudiando”.*

E: *“¡Ah!, ¡qué bueno!”, y, ¿solo eso?*

D: *De parte de mi papá y de mis hermanos, como que no; ellos no creen en el estudio.*

Esta situación relatada, presenta algunas aristas para ser discutidas. Si bien se habló acerca de la necesidad por parte de la familia de insertarse en el mundo laboral lo antes posible, también, desde una visión sociológica, se confirma que la familia reproduce las desigualdades de género (Fernández-Palomares, 2003), en el que la mujer, en este caso Daniela, debería “*buscarse un marido*” antes que estudiar. Se entendería, a partir del relato, que el matrimonio es visto como una posibilidad de estabilidad económica. Es importante acotar que Daniela evoca en diversos apartados de su relato las limitaciones económicas que tiene, que incluso no le permitían estudiar en una Universidad ya que necesitaba trabajar. En este sentido y ubicándose en el contexto de Daniela, podría comprenderse porqué para su papá, el casarse o el trabajar, es una mejor opción que ingresar a la Universidad. Si se compara con lo planteado por Celeste, no se trata de disuadir la elección por decidirse a estudiar para una profesión que no es valorada, se trata de elegir estudiar en un contexto en el que es mucho más valioso trabajar, debido a la retribución económica que se necesita.

Por otra parte, en un relato posterior de Daniela, se puede percibir que para ella el estudio es una posibilidad de ascenso social. Daniela se refiere a que “*estudiando se puede ser alguien*”, dando cuenta de cómo concibe la formación universitaria, a diferencia de su familia. Opiniones antagónicas como trabajar y no estudiar, y estudiar para ser alguien, forman algunas de las voces que acompañaron a Daniela en su elección.

Existen otras particularidades dentro del entorno social de algunos de los entrevistados, que configuran otros factores desencadenantes de la elección docente. La presencia de docentes en la familia es uno de los factores que los entrevistados han identificado espontáneamente en sus relatos. Así, la tía que es profesora, o la prima que estudia para serlo, generan un fondo de saber que les permite a los entrevistados interesarse por la docencia.

#### *6.2.1.2 Entorno con docentes como otro fondo de saber*

En el capítulo IV referente a las características sociodemográficas, se reportó que 40 de cada 100 estudiantes del grupo de investigación han respondido que tienen docentes en la familia. Con la entrevista se buscó dar sentido a esta información y entender su vínculo con la elección. Este aspecto, altamente descrito en la literatura, se lo ha identificado a partir de los relatos, como un factor desencadenante de la elección, ya que se configura como un fondo de saber de la profesión que activa el interés por la misma. Por ejemplo, para el caso de Victoria, si bien la docencia no estuvo al inicio entre sus opciones, al hablar de la familia alrededor de la elección, ella evoca a su tía, como la persona que le “cuenta” acerca de la profesión:

*Yo también le tengo a mi tía -que ella, o sea, no es estudiada para ser docente, no se graduó de eso, ella es ingeniera agrónoma, pero en sus tiempos, ella ayudaba, ella trabaja en una escuelita- y también me contaba de lo que son los niños, que uno también aprende de ellos; ella me habla de eso.*

La tía de Victoria habla acerca de los niños y sobre todo plantea que “*uno también aprende de ellos*” superando así afirmaciones propias de una educación tradicional en la que el maestro exclusivamente enseña y los niños aprenden. Lo que le cuenta su tía no está dirigido hacia disuadir la elección, sino parecería que lo contrario, al referirse a contar algo diferente que, a ella, como ingeniera agrónoma, le parece importante de recalcar y es que los maestros también aprenden.

Si bien en el entorno de Victoria se presenta una situación que le permite acercarse a la profesión, se advierte que existen casos en que los docentes de la familia tienen mayor peso. Por ejemplo, el caso de Daniela, quien cuenta con una mayoría de docentes dentro de su familia que le muestran el compromiso por la profesión, fortaleciendo de esta manera su decisión de ser maestra. En el siguiente extracto de la entrevista se puede advertir lo mencionado:

E: Y, aparte de la escuela y del colegio, ¿alguna experiencia fuera de escuela y colegio que le haya hecho acercarse a la docencia?

D: Bueno, mi familia. La mayor parte de mi familia son profesores: mi tía -bueno, la mayoría de mis tías y mis primos; también, los mayores son profesores-. Entonces, sí veo; por ejemplo, cuando hay algún tipo de concursos, mi tía es bien comprometida en eso, y así; da la vida por ellos; a veces no come: “¡No, tengo que irles a ver a ellos; tengo que ir a ver la ropa para ellos!”. Y a veces gana, y es emocionante (...) ella misma les va a escoger la ropa, para los pequeñitos; y luego, le agradecen. O sea, eso sí; todo eso dije: “no, yo sí quiero ser profesora”. Entonces, cuando ellos tienen problemas con otras docentes, ellos le piden ayuda; entonces, va y habla, y todos le agradecen; y ella se siente, bien feliz; como es soltera, ya tiene cuarenta años, nunca se casó; y así mismo, porque ella siempre ha sido comprometida; y entonces dijo que no importa, que ella es feliz con los alumnos, porque ellos le dan todo el amor que ella necesita; pero, o sea, tiene que ser buena, también.

Las experiencias que Daniela describe muestran aspectos vinculados con la parte humana del docente, más que aspectos académicos, tal como se mencionó al hablar de la representación social de la profesión que se construye en la biografía escolar. Lo que Daniela evoca de los docentes de su familia es el compromiso, la ayuda; es así que el referirse a que se “da la vida por ellos”, y el recibir agradecimiento de los niños, le lleva a reafirmar: “yo sí quiero ser profesora”. El fondo de saber actúa como un factor desencadenante de la elección y permite apreciar también cómo esto se vincula con factores internos de Daniela, debido a que sus gustos e intereses parecerían ser congruentes con lo que ella observa de su entorno. El considerar a los docentes de la familia como un factor desencadenante de la elección docente coincide con resultados en otros contextos en los que también se encuentra que tener un familiar docente cercano, predispone favorablemente hacia la profesión (Drudy et al., 2005).

Por otra parte, en los relatos de otros entrevistados se aprecia también que existen docentes que, sin ser familiares, son cercanos al entorno de los aspirantes a maestros y les permiten conocer de lo que se trata la profesión, como le sucede a Felipe con sus vecinos. Él lo explica en la siguiente parte de su entrevista:

*Por ejemplo, yo tengo dos vecinos que son docentes, viven al lado, son hermanos de mi cuñado y cuñados de mi mejor amigo, y cada vez que iba de visita veía cómo ellos cogían sus libritos, veía dibujos, cartitas de los niños. Y es*

*hermoso ver todo eso y, ¡guau, quisiera hacer esto! –Entonces, así se ve, rodeado de cartitas, y... se ve bonito*

Sus vecinos maestros le permiten conocer desde otra arista la profesión docente, diferente a lo que ya sabía en sus experiencias previas. En este sentido, Felipe tuvo la oportunidad de acercarse a la vida de un docente fuera de la escuela, por eso lo plantea como algo nuevo al decir “*entonces, así se ve*” y eso que ve, le gusta. Felipe caracteriza de “*bonito*” y “*hermoso*” el hecho de que sus vecinos tengan cartas de los niños y dibujos, por lo tanto se advierte que esta experiencia se configura en un factor que le acerca a la elección docente, por eso él mismo reconoce que lo que observa en sus vecinos le lleva a decir que quisiera hacer lo mismo. En un apartado posterior se confirma lo planteado, al hablar de cómo sería un día en la vida de un docente:

*Y, además, como ya le conté que mis vecinos son también docentes, **al ver cómo ellos revisan los deberes**, creo que fuera lindo cuando al momento que tú revisas los deberes un buen comentario, algo así, me gustaría, más bien quisiera vivir ese día.*

En este extracto se confirma nuevamente la idea de que los docentes del entorno se configuran en un fondo de saber de la profesión, y permiten también, en este caso a Felipe, representar la profesión docente y decidir incluirla en su proyecto de vida.

Hortensia por su parte no cuenta con docentes en su familia, sin embargo, evoca en su relato a su prima que participa en un concurso para ser docente. Si bien esta particularidad no necesariamente se configura en un fondo de saber sobre la profesión, ya que su prima aún no trabaja como docente, el rol que asume sí se podría considerar un factor desencadenante, ya que se genera un diálogo familiar en el que el punto en común es la profesión docente, como relata Hortensia a continuación:

*Una prima que es mayor, ella estaba concursando para ser maestra también, entonces, nos va diciendo, o sea -por qué ella también quiere ser docente-, entonces, íbamos diciendo que a pesar de que varía bastante la edad de mi hermano, yo y mi prima, tenemos como los mismos objetivos, llegar a ser unos buenos docentes; entonces, sí nos poníamos en ese plan en la familia de que sería genial de que llegáramos a ser unos grandes profesores.*

El proyecto de vida de Hortensia, su hermano (que eligió la carrera de educación también) y de su prima, se encuentran en un objetivo común, el llegar a ser buenos

docentes, de esta manera se advierte que se fortalece la decisión tomada y, sobre todo, se habla acerca de la misma, proyectándose hacia lo que quieren ser.

Si bien existen aspirantes a docentes que han tenido la oportunidad de conocer la profesión por medio de familiares y personas cercanas a su entorno, también es común entre las personas que eligen ser docentes, el haber tenido experiencias previas en el campo educativo (Dufraix Tapia et al., 2020). Esto también sucede con algunos de los entrevistados. Así, ya no se trata de observar en otros, se trata de vivir en “carne propia” el hecho de liderar un grupo, de enseñar a niños pequeños e incluso de explicar a compañeros. Todas estas experiencias que resultan comunes entre los entrevistados se configuran en los relatos como otro factor desencadenante de la elección.

### 6.2.2 Experiencias previas en educación

En el capítulo IV se expuso el alto número de aspirantes a docentes (60 de cada 100) que, previo a su elección, han tenido experiencias como instructores o educadores en academias culturales/deportivas, o grupos juveniles o infantiles religiosos. Este alto porcentaje reportado llevó a la necesidad de no solo reconocerlo como una de las características sociodemográficas de los aspirantes a docentes, sino también a explorar, mediante la entrevista, el papel que juega dentro de la elección de la profesión docente. Así, si se sigue con esta línea en el que la biografía escolar se convierte en un fondo de saber de la profesión docente, de la misma manera que lo pueden ser los docentes de la familia, estas experiencias previas también se convertirían en un fondo de saber, ya que permitirían reconocer el gusto o no por estar con otros, sobre todo cuando se asume el papel de liderar un evento educativo, de cualquier tipo, sea cultural, deportivo o religioso. En ese sentido, Marco y Celeste tuvieron experiencias semejantes, al ser guías en colonias vacacionales organizadas por la Iglesia de su parroquia. Celeste relata cómo inició en esta actividad:

*Por ejemplo, nosotros los fines de semana, en el campo, uno se sale con los papás a trabajar y, a veces, ellos nos decían: “El que quiere venga”, yo me iba, yo hacía las colonias vacacionales. A mí me encantaba, porque siempre me gustan los más pequeños, porque ellos, yo siento que tienen un cariño, ¡tan lindo!; son, ¡tan sinceros! Yo, por ejemplo, cuando les daba clases, les enseñaba las canciones, ellos me abrazaban, y yo siento un cariño, así, ¡tan lindo! Yo, a veces, siento que les puedo transmitir eso; yo siento eso.*

Celeste cuenta cómo le gustaba ser parte de las colonias, sobre todo porque “le encantaba” estar con niños pequeños. Se puede advertir que la experiencia de ser

abrazada por ellos, de enseñarles canciones y de recibir su cariño, es un aspecto que no solo ella lo resalta, también lo hace Marco:

*Lo que más me gustaba era el cariño de los niños, que hay niños que toman tanta confianza con uno, entonces como que se acercan demasiado, o ya le comienzan a contar cosas de la familia, o le abrazan, cada vez que llegan así le abrazan, así con una sinceridad así, tan grande así, entonces uno ahí se siente bien, o al finalizar le agradecen, entonces eso es como una sensación de que se hizo bien, o sea que en serio le sirvió al niño.*

La experiencia en la colonia vacacional da cuenta de sentimientos de bienestar que han sido vividos por los propios aspirantes a docentes, por eso se dice “yo siento un cariño, así tan lindo” o, “uno ahí se siente bien”, reconociendo que la experiencia de compartir con niños, su cariño, abrazo y agradecimiento, ofrece una sensación que les agrada. En este aspecto es necesario reconocer el papel de la experiencia según Larrosa (2006) y el principio de pasión que conlleva. El autor se refiere a que la experiencia no se hace, sino que se padece y que en este padecer deja una huella. Las huellas son diferentes, no podría pensarse que todos deben sentirse “bien” o “sentir cariño” al estar con niños, tal como les pasa a Marco y a Celeste. Cada uno padece su propia experiencia y esta es, en palabras de Larrosa, “de un modo único, singular, particular y propio” (p. 90). Al respecto se entendería por qué estas experiencias se configuran posteriormente en factores desencadenantes de la elección docente. Así, Celeste resalta nuevamente la experiencia de las colonias vacacionales como un aspecto que le acercó más hacia querer ser maestra, como lo cuenta a continuación:

*Yo siempre he querido ser maestra. **Y cuando empecé las colonias, ahí yo vi que es, ¡tan lindo!**; porque, por ejemplo, un niño se cae, entonces, le puedo curar y él siente tanto ese cariño que cuando ya crecen, ellos, por ejemplo, le saludan; a mí, por ejemplo, me saludan “¿Cómo está?”, y es tan lindo de ver, ellos ya están grandes; a veces le digo a mi esposo: “ve, mira ese niñito, yo me acuerdo de chiquito, yo le abrazaba”, ahorita ya están jóvenes y es ¡tan lindo! de verles.*

Si bien Celeste previamente reconoció la presencia de su interés por la docencia en sus juegos desde niña, su experiencia en las colonias vacacionales en la que resalta el cariño de los niños, le llevan a confirmar esta inclinación. Para Marco, en cambio, la experiencia en la colonia vacacional parece tener un papel más decisivo, al reconocerla

como el punto de partida para pensar en la carrera de educación como opción, así lo explica en el siguiente extracto:

E: *¿Desde cuándo cree Ud. que quiso estudiar la carrera de educación?*

M: **Desde que empecé la colonia.** Ahí me motivó bastante para que pueda tratar con niños y, o sea, yo si estaba en la gran decisión de qué seguir, pero después me puse a pensar bien en lo que había hecho casi toda mi vida, bueno no casi toda, pero lo que hice últimamente, entonces lo que más me gustaba y ya decidí, por fin podía decidir yo qué carrera seguir, entonces fue como que ya pude seguir.

Se puede apreciar como Marco, al pensar en su elección, pone en consideración su pasado al indicar que “*me puse a pensar bien en lo que había hecho casi toda mi vida*”, mostrando también que, si bien previamente reconoció incertidumbre frente a su decisión de estudios, para él la elección de la docencia no fue algo al azar, sino una decisión reflexionada en función de su historia personal que le permitió reconocer qué era lo que a él le gustaba. En este sentido, tanto para Marco como para Celeste, las experiencias previas ligadas a la enseñanza les permitieron darse cuenta de que les gusta compartir con niños. Ellos resaltan el juego y las canciones como actividades propias de las colonias vacacionales que les agradaba, así lo indica Celeste en la siguiente parte de su entrevista:

*Los juegos, eso me gustaba más. Una vez, por ejemplo, me tocó improvisar una canción –de la mariposita, creo que era– pero era una canción, pero ya tuvimos que improvisar para niños y nos salió, ¡tan lindo!, que algunos niños ya se aprendieron esa canción, y era repite, y repite (...) y eso me gustó; yo participaba con los chiquitos. No mucho les tengo apego a los grandes, porque siento que ellos ya piensan diferente, yo siempre quiero con los pequeños, siento que ahí tengo más contacto.*

Marco, por su parte, evoca su experiencia de niño en la colonia vacacional y resalta también “*las dinámicas*”, “*las canciones*” como aspectos que le gustaban de las actividades que realizaban los guías de colonias vacacionales:

*O sea, me gustaba la forma en la que ellos mandaban [al referirse a los guías de la colonia] o la forma en la que ellos motivaban a los niños, nos motivaban a todos para que no sea aburrido o las vacaciones sean más animadas más que*



*todo, o sea siempre había dinámicas, me gustaba la forma en que nos hacían las dinámicas, el trato, las canciones, todo.*

Las colonias vacacionales se describen como una experiencia en las que los guías tienen el rol de motivar a los niños, llevarse bien con ellos y animarlos con juegos y canciones y, de hecho, esto es lo que atrae a Marco y Celeste. Al respecto Weinstein (1988) afirma que experiencias previas en educación podrían generar que se conciba que el llevarse bien con los jóvenes o niños, determina el éxito en la profesión docente o que, como afirman Book et al. (1982), se conciba la enseñanza como una forma extendida de crianza y no se valore al docente como transmisor de contenido intelectual. Estos autores coinciden en que, si bien estas experiencias previas de educación inciden en la elección de la docencia, es necesario reconocer cómo también pueden incidir en creencias acerca de la profesión docente que no corresponden con la realidad. Si bien lo planteado por estos investigadores data de algunas décadas atrás, se considera que, a la luz de lo planteado por los entrevistados en cuanto a lo que se resalta de las experiencias que desencadenaron su elección docente, resulta completamente pertinente el reconocerlas dentro de la formación docente inicial.

Siguiendo con las experiencias previas en educación, existen otras, diferentes a las colonias vacacionales y que fueron expuestas por otros aspirantes a docentes, como fue el caso de Felipe. Él, primero enseñó canto a niños pequeños y después, en el municipio de su ciudad, enseñó a niños a tocar la guitarra. Evoca esta experiencia como aquella que, fuera de las vividas en la escuela y en el colegio, le llevó también a querer ser profesor, como lo cuenta en este extracto:

*E: ¿Cree, usted, que haya otras experiencias fuera de la escuela y del colegio que le hicieron, también, querer ser profesor?*

*F: Yo creo que sí hay una, porque, yo recuerdo cuando tenía doce años, estaba en un grupo de canto, yo tenía que ver a los chiquitos... y enseñarles a cantar, y eso era lindo, veías cómo iban aprendiendo. Y también, a los dieciséis o diecisiete años yo ya empecé a tocar la guitarra, de ahí, con mi profesor de Música -en ese tiempo, era el Director de Arte del Municipio de Azogues<sup>84</sup>- , él me decía: “Felipe vamos a enseñarles algo a los nuevos” que ingresaban, yo estaba con ellos, yo así, fresco<sup>85</sup>, les enseñaba a tocar y todo eso; me gustaba,*

---

<sup>84</sup> Capital de la provincia del Cañar, provincia en la que se ubica la UNAE.

<sup>85</sup> “Fresco” es utilizado como sinónimo de “tranquilo”.

*porque ellos aprendían, cada vez que aprendían, me llenaba de un sentimiento, decía: “al fin aprendieron”, o algo así.*

A Felipe, a diferencia de Marco y Celeste, le atrae el enseñar y mirar los resultados. Se refiere a que era lindo porque “*veías como iban aprendiendo*” y eso le mostraba el sentido de satisfacción que la enseñanza puede prometer. Felipe se acerca de una manera diferente al ámbito educativo porque vive experiencias en la que se tiene un objetivo específico: enseñar a cantar y a tocar la guitarra. Algo semejante lo vivió Victoria, pues ella reconoce que tuvo experiencias previas en educación al enseñar a sus compañeros del colegio cuando no tenían buenas calificaciones, como se indica a continuación:

*V: En las clases cuando ayudábamos a nuestros mismos compañeros, cuando, por ejemplo, no lograban una buena nota, nosotros les dábamos clases de Matemáticas, o sea, no era destacar y eso, pero yo sí les ayudaba, en Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Lengua y Literatura, en todos esos aspectos yo sí les ayudaba.*

*E: ¿Organizaban clases aparte?*

*V: Y nada de cobrado, eran nuestros compañeros, pero nosotros ahí quedábamos en un día, le pedíamos al conserje que si nos podía abrir la puerta, lo que sea, dábamos la clase, utilizábamos las cosas del colegio.*

Al referirse a las experiencias vinculadas con educación. Victoria, a más de identificar lo presentado en el extracto previo, evoca su vivencia en la carrera de enfermería que siguió antes de educación, y la identifica como un aspecto que también le permitió orientarse hacia la docencia:

*De lo que estaba estudiando Enfermería, también creo que era el trato de estar ahí con los pacientes en sus momentos más difíciles, estarles ahí apoyándoles, también, no sé, o sea -cómo le podría decir- quizá también conociéndoles a ellos, eso me ayudó; también, una razón para decir que las personas, mis mismos compañeros de trabajo, como que sí necesitaban valores y yo estaba siempre ahí como que también enseñándoles.*

En el relato de Victoria se hacen visibles los pasajes en los que ella se da cuenta que puede enseñar; lo hizo en el colegio y también cuando estudió enfermería y se relacionó con otras personas. Ella encuentra que conocer y ayudar a personas que

necesitan como los “*pacientes en sus momentos más difíciles*” y enseñarles valores a sus compañeros, le ayudó a mirarse cerca de la profesión docente.

El enseñar a otras personas en contextos no formales se convirtió también en un factor desencadenante de la elección para Hortensia. Ella relata cómo el ayudar a sus primos en sus tareas escolares le hacía notar lo que a ella le gustaría hacer: “*enseñar y aprender con los niños*”, como lo cuenta a continuación, al referirse a cómo fue su elección de la docencia:

*Cuando salimos del colegio, no sé, solo el ver los casos de mi familia, los problemas que tenían mis primos con sus profesores, solo me gustaba ayudarles en la tarea a mis primos, y solo decía: “Lo que me gustaría hacer en realidad, es enseñar o aprender también de ellos, con los niños más pequeños (...) Mi primito llegaba de la escuela y decía: “Mi profesora dijo esto, esto, esto...”, y se quedaba así, como dos horas hablando de todo lo que dijo la profesora; me parece que eso es algo que no hacen los más grandes cuando habla un profesor. Entonces, sí pienso que un profesor en la escuela te deja una huella más grande.*

En lo descrito se puede notar que esta experiencia le permitió a Hortensia conocer con quiénes quisiera trabajar, así, se refiere a su inclinación por enseñar a “*los niños más pequeños*”. En este sentido, el ayudar en las tareas a sus primos se convierte en un fondo de saber que le permite identificar el ámbito en el que le gustaría trabajar, ya que afirma que la maestra de escuela “*deja una huella más grande*”, aspecto que ha sido una constante en su relato: poder dejar una huella. En esta línea, Hortensia evoca otra experiencia que también aportó a su elección de la docencia, ligada con el trabajo en grupos infantiles religiosos. Si bien ella no trabajó como catequista, estuvo presente en una reunión organizada por ellos en navidad. Esta vivencia tuvo consecuencias en las ideas de Hortensia, como las describe a continuación:

*Nosotras solo estábamos ahí acompañándole a mi ñaño<sup>86</sup> y solo viéndole; no sé, me llegó tanto; esos niños así eran tan alegres por saber que alguien llega a animarles, y saber que aún hay una oportunidad de que... aunque tienen una realidad muy difícil hay cómo seguir sonriendo en la vida, o sea, a pesar de que tienen una situación muy compleja; y era muy triste el lugar, la verdad, a mí me pareció muy triste, pero llegar ahí, sobre todo, los más pequeños, con la música, a hablarles, eso fue una parte que fuera de la escuela o del colegio... yo dije, los*

---

<sup>86</sup> Ñaño es un quichuismo común en la zona, usado para referirse a los hermanos.

*niños son tan lindos, son tan especiales, que en serio, a ellos se les queda algo que tú haces.*

El vivir la experiencia relatada le lleva a Hortensia a concientizarse de realidades complejas y tristes en las que es posible intervenir para lograr en los niños un impacto, por eso se entiende que afirme: *“a ellos se les queda algo que tú haces”*. Hortensia muestra cómo se da cuenta de las posibilidades que puede tener al vincularse con los niños, por lo tanto, se puede afirmar que, para ella, el querer ser docente y lograr una huella en los niños, está relacionado en parte con estas experiencias previas.

A partir de la revisión de literatura se puede encontrar que la influencia de las experiencias previas en educación en la elección docente no es una característica particular de Marco, Celeste, Felipe, Victoria y Hortensia. Este resultado ya ha sido reportado en investigaciones previas en el contexto colombiano (Said-Hung et al., 2017) y en mayor número en contextos anglosajones (Bergey, 2021; Lin et al., 2012; Low et al., 2017; Sarid et al., 2020), es así que se ha encontrado que estas experiencias estimulan el interés de las personas hacia la docencia (Low et al., 2017). De hecho, en los relatos expuestos se puede advertir cómo, a los aspirantes a docentes, la experiencia vivida les ha permitido asumir un rol de educador que les ha gustado y que además les ha llevado a conocer que es posible generar un impacto en los niños. En conclusión, las experiencias previas se configurarían en un nuevo fondo de saber y también en un factor que funciona como desencadenante de la elección profesional.

Existe otro aspecto que para algunos entrevistados también les llevó a orientarse hacia la profesión docente y tiene que ver con las experiencias de aprendizaje de su biografía escolar. Las experiencias relatadas por los entrevistados y expuestas en el apartado referente a la biografía escolar, da cuenta de factores desencadenantes que activaron su motivo interno para ser docente. Estas experiencias vividas se alejan de lo satisfactorio y más bien actúan mostrando lo que un docente no debe hacer, configurándose en el relato como un factor que incide en la elección de la profesión docente.

### 6.2.3 “Elegí la carrera para poder guiar a niños como yo”

En el apartado relacionado con la biografía escolar se habló de hilos que se tejen y permiten comprender afirmaciones relacionadas con la profesión elegida. Estos hilos que se tejen parten generalmente de experiencias percibidas como negativas y que son reconocidas como situaciones que de cierta manera provocaron la elección de la docencia. Por ejemplo, Marco reconoce que lo vivido en la escuela como un estudiante

diferente, puede haber tenido incidencia en el hecho de querer ser maestro en la actualidad, como lo explica a continuación:

E: *¿Cree que las experiencias que vivió en la escuela pueden haber hecho que Ud. ahora estudie la carrera de Educación Básica?*

M: *Sí un poco, o sea sí, mayormente para poder ayudar a las personas que son más difíciles de controlar para que puedan atender a clase, entonces yo siento que eso no sería un defecto porque una profesora decía que si un niño es inquieto es normal por su corta edad. Sería preocupante si un niño pasaría solo callado o no hiciera nada, entonces eso fuera preocupante. **Entonces yo también elegí la carrera para poder guiar a los niños como yo, que no querían estudiar y eso, como que incentivarles a que estudien, buscar formas, maneras diferentes para que los niños tengan un poco más de atención.***

Marco reconoce que él era un niño que no quería estudiar. A partir de esta experiencia él quiere ser maestro para animar y “*buscar maneras diferentes para que los niños tengan atención*”. Celeste sigue esta misma línea, ya que ella también experimentó situaciones a las que consideró negativas y que se configuraron como huellas de su biografía escolar. Ella recuerda como “*había profesores molestos que solo de verles su presencia, ya le causa miedo o temor*”, o “*era una chica tímida, porque no quería participar por miedo a que me golpeen*” y al preguntar si considera que hubo experiencias escolares que se vinculen con su elección de ser maestra, ella responde:

*Sí. Yo pienso que a través de la docencia puedo cambiar esa manera de los docentes (...). Entonces, antes, yo tenía miedo de responder, ahora no; ahora yo respondo, **quiero eso yo transmitir a los niños, que no tengan miedo; o sea, que digan lo que piensen, cómo se sienten.***

Como se puede advertir en lo planteado por Celeste, el fondo de saber en el que se transforma la biografía escolar, provee de experiencias que se convierten en factores desencadenantes de la elección docente. En este sentido la docencia es vista como el medio para transformar prácticas que se consideran negativas. Este aspecto se confirma cuando Celeste se refiere a la experiencia escolar de su hijo:

*Yo tengo un hijo, entonces, veo que les mandan demasiados deberes, las mamás tienen que estar pendientes; entonces, **pienso yo que si estudio para esta profesión** –o sea, yo pienso que en el aula ya se aprende todo– **si yo sé***

*darle una clase motivadora, algo que le quede, él llegará a la casa y hará todos los deberes que le manden; pero, si yo solo le escribo, le escribo... en la casa siempre va a necesitar de los papás.*

Su experiencia como mamá le ha permitido vivenciar el exceso de deberes que tienen los niños y que lleva a los papás a prestar atención constante a este aspecto. Sobre esto se puede inferir cómo Celeste considera que la maestra no cumple su función, ya que afirma que *“en el aula ya se aprende todo”*, y sin embargo esto no se evidencia cuando los niños realizan sus deberes. Esta percepción negativa de la práctica escolar actual, concebida a través de la experiencia de ser mamá, no solo activa o mantiene su interés por la docencia, sino también configura su identidad de maestra, señalándole el camino hacia *“clases motivadoras”*, alejadas de la maestra que *“solo escribe y escribe”*.

A partir del análisis de lo planteado por los entrevistados se puede confirmar lo reportado por Bergmark et al. (2018) y Diaz y Zeballos (2017), al referirse a que los motivos para ingresar a la formación docente se basan en experiencias previas de educación y que, al reconocer experiencias negativas en la biografía escolar docente, el discurso que se genera alrededor es el de buscar cambiar estas condiciones y no reproducirlas. En esta línea se ubica también lo reportado por Kass y Miller (2018), quienes dentro de los hallazgos de su investigación encontraron que la elección de carrera docente sirvió como una experiencia correctiva de experiencias negativas pasadas de los sujetos de la investigación. Lo mismo se encuentra en lo planteado por Pennac (2008) quien cita :

El miedo fue el gran tema de mi escolaridad: su cerrojo. Y la urgencia del profesor en que me convertí fue curar el miedo de mis peores alumnos para hacer saltar ese cerrojo, para que el saber tuviera una posibilidad de pasar (p. 6)

Así, lo hallado con Marco y Celeste no es ajeno al discurso que busca explicar la elección de la docencia; la profesión docente es asumida como un medio de cambio de condiciones inadecuadas de las que los aspirantes a docentes han sido parte. En este contexto lo que se buscaría cambiar sería el limitado apoyo a niños que no quieren estudiar como los demás, el miedo en las aulas y las prácticas docentes que no promueven el aprendizaje en los niños, todas estas experiencias que causan disconformidad y que, por lo tanto, se aspira a no reproducirlas.

Bergmark et al. (2018) se refieren a que los motivos para ingresar a la docencia, al ser múltiples, pueden vincularse también con la enseñanza de ex docentes. En el apartado 5.3.3.4 se trató el tema de los maestros que se conciben como referentes ideales para los aspirantes a docentes, entendiéndolos como un modelo a seguir. En el

apartado siguiente en cambio, se identifica cómo esos y otros maestros ejercieron en algunos entrevistados un rol clave para la orientación hacia la docencia. Por este motivo, los maestros que inspiran, se configuran en un factor desencadenante de la elección docente.

#### 6.2.4 Maestros que inspiran a ser maestros

Alliaud (2003) en su investigación con docentes noveles, encuentra que en los relatos de los maestros se identifican “marcas en sus vidas”, vinculadas con la presencia de docentes que resultaron significativos. Esta significatividad, encontrada también en los relatos de nuestros entrevistados, se relaciona muchas veces con modelos antagónicos que llevan a elegir la docencia para no reproducir lo vivido con ellos, como se describió en el apartado previo, o, en el sentido contrario, a ser docentes porque estos maestros significativos les inspiraron. Felipe es uno de los entrevistados que más evoca a sus maestros como factor desencadenante de su elección; en un inicio él se refiere a sus maestros en general: “yo creo en la motivación por verme reflejado con mis docentes porque me gustaba cómo ellos interactuaban con los niños” y después él evoca a dos maestros en particular; su profesora de escuela y su profesor de música, como quienes le inspiraron en su elección, como lo cuenta a continuación:

*Cuando ingresé a la escuela, me dieron una maestra desde el primer año hasta sexto año, y era muy buena; **ella, creo que también fue una de mis principales motivos por cual me interesé**; recuerdo que ella nos hacía didácticas, juegos, nos traía comida; era lindo.*

Con respecto a su profesor de música:

*En el colegio me motivó un profesor de música que él, prácticamente, desde que entré al colegio, hasta que salí del colegio, yo me llevaba así, “súper” bien con él, me enseñaba música, me enseñó a tocar, a cantar, todo, todo tipo, igual con mis demás maestros, pero más con ese maestro (...). Y entonces, luego, me salió un cupo para la Estatal, para medicina y para la UNAE, y a mí no me gusta mucho medicina, y entonces, dije: **“quiero ser maestro”, porque me acordé de mi profesor cómo nos enseñaba; ¡era lindo!***

En lo expuesto se puede notar que a Felipe le gustaba lo que hacen sus maestros, para él es “lindo” que la maestra haga juegos y que traiga comida a clase, y

que por lo tanto haga actividades diferentes a las tradicionales, pero también valora lo académico, que su maestro le enseñe; tal como lo hizo su profesor de música. Cuando Felipe piensa en elegir una carrera recuerda que pensó en ellos y esto se reconoce cuando afirma: “quiero *ser maestro porque me acordé de mi profesor cómo me enseñaba*” y, al hablar de su maestra, “*ella fue uno de mis principales motivos por el cual me interesé*”, mostrando de esta manera el papel que jugaron en su elección.

Los maestros como fuente de inspiración de la profesión tienen otro sentido para Daniela. Para ella, los maestros de su biografía escolar le orientaron a ser docente, no solo a partir de la observación de su práctica caracterizada por paciencia y ayuda a los demás, sino también por lo que decían acerca de la docencia. En el siguiente extracto se puede ver la manera en la que Daniela evoca como recuerdos de pantalla, lo que su maestra comentaba acerca de la profesión:

*Siempre he tenido la suerte de encontrarme con profesores que con los demás estudiantes son malos, pero conmigo, siempre han sido buenos. Había una profesora que decía que **es una carrera complicada, porque, siempre, hay que seguir estudiando** y... porque, a veces ya hay cosas nuevas, entonces tiene que estar estudiando siempre, y entonces dijo: “**es complicado, pero es bonito**, porque usted le llega a tener tanto afecto a los estudiantes que muchas veces, uno piensa que es la familia y se aprende tantas cosas de ellos; entonces, es bonito”. Y dije: “sí, creo que sí”. Y así, los niños, sí me llaman mucho la atención; y esa “profe” tenía así, ¡tanta paciencia! Y... también había un chico que estudiaba y trabajaba, trabajaba en eso de las soldadoras y entonces, llegaba con los ojos bien rojos, y ella sí lloraba, decía: “¡pobrecito, si fuera mi hijo, no le permitiera eso!”; pero, bueno, siempre hay papás que no son tan preocupados por los hijos. Entonces, ahí, ella me dijo que **estudie: “¡Usted va a poder!** Si es que les da confianza a los estudiantes, va a poder, **como involucrarse más en la vida personal** y tal vez le pueda ayudar a salir de varios problemas por los que están pasando”. Entonces, eso sí me gustaría mucho.*

El discurso de la maestra recordado por Daniela, no solo se enfoca en hablar de la profesión, su complejidad y la necesidad de estudiar siempre, también trata acerca de motivarla para la docencia. Daniela evoca lo que le decía su maestra: “*usted va a poder*” y también expone un discurso alrededor de la docencia vinculado con el afecto, la paciencia e incluso la ayuda a los estudiantes que tienen problemas. Estos aspectos los resalta como aquellos que le hacen pensar que sí le gustaría ser maestra. Se puede notar que su inclinación hacia aspectos humanos de la docencia es recurrente, por



ejemplo, ella identifica, a más de la maestra mencionada, a otro docente que contribuyó en la elección docente y resalta su experiencia de vida en la que la docencia jugó un papel fundamental, al configurarse como un escape frente a los problemas, tal como indica en la siguiente parte de la entrevista:

E: *¿Y en la escuela, alguna experiencia o algún aspecto que haya contribuido a tomar su decisión de ahora, de querer ser profesora?*

D: *Sí. También hubo un profesor —bueno, todavía creo que es rector—. Él también me dijo que ha pasado por algo tan triste, que lo único que le cambió es -o sea, tiene hijos “enanitos”; y él es un grande, y no sé por qué le salen “enanitos”, y después se murieron-; entonces, **él dijo que no sabía qué hacer con su vida, entonces decidió ser profesor, y dijo que los estudiantes, le habían cambiado la vida;** y que también él puede contribuir, enseñarles de lo que él sabe. Y después, los estudiantes le llegaban con cartas a agradecerle y a decir que él es muy buen profesor. Cuando él supo que yo entré acá, me dijo: “le felicito, porque me da gusto que esté siguiendo mis pasos y algún día, antes que me muera, quiero verle dando clases”. Dije: “¡Gracias! yo también espero eso”. Entonces, ahí me dijo que es bonito y que voy a aprender a amar más la carrera cuando dé clases; pero, siempre y cuando debo ser responsable, y más que todo, seguirme preparando; y, tener un amor a la carrera.*

En el relato de Daniela se puede identificar cómo los maestros que le inspiran a ser docente se vinculan con sus motivos internos, y es que, el afecto, el agradecimiento, la ayuda, la paciencia y el cambiar vidas, son aspectos que están dentro de sus intereses, haciendo evidente un discurso tutelar en el que se liga la docencia con el apoyo y la ayuda, discurso propio de los orígenes de la profesión docente (Davini, 1995), aspecto ya mencionado también en el apartado 5.3.5.1 referido a la supremacía de lo humano sobre lo académico. Por otra parte, es común entre personas que se inician en la docencia que la conciben más relacionada con lo afectivo que con aspectos académicos ligados a la enseñanza (Alliaud, 2003), tal como le sucede a Daniela, pero con un aspecto adicional, pues esta vinculación con lo afectivo es usada para explicar su elección de la docencia.

La inspiración para elegir la docencia también proviene de las marcas que han dejado los maestros en los aspirantes a docentes. En los párrafos anteriores se advierte que a Felipe y Daniela les gusta lo que ven de sus maestros y lo que les dicen, reconociéndolos como significativos e importantes para su elección docente, en cambio a Hortensia el gusto por sus maestros tiene que ver con lo que lograron en ella al generar

un cambio en su vida. Es así que cuando Hortensia se refiere a aspectos de su escuela que tienen que ver con su decisión de querer ser maestra, ella habla de los maestros que fueron un punto de inflexión en su biografía escolar:

*Sobre todo en mi segunda escuela, la forma en cómo mis profesores -los de quinto, sexto, séptimo, los tres fueron profesores- se interesaron más en la parte humana, en que tú te destagues como un sujeto, más que las notas (...). Entonces, sí **me gustó bastante la forma en que un docente te cambia la vida**, porque yo de seguir con las otras profesoras que tenía, que no te daban mucho apoyo o que ya te juzgaban por algo que dijo una anterior profesora, sí hace la diferencia. Por ejemplo, los otros profesores te apoyaban siempre para cualquier estudiante; ellos, lo que decían: “lo más importante es que no hay que dejarse llevar por los anteriores años”; siempre decían: “bueno, el profesor del año anterior me dijo esto, -dice, pero es un nuevo inicio”; y siempre eso es lo que más me gustaba; hay un nuevo inicio, y que por mucho que hayamos cometido errores en el pasado, podemos de nuevo iniciar y empezar bien. **Y así, eso es lo que más me deja para seguir esta profesión, fueron esos profesores para mí**, porque me dejaron una gran marca y saber que sí puedo lograr lo que yo creo.*

Este extracto de Hortensia da cuenta de cómo ella aprende las posibilidades que tiene un docente con su profesión. Así como los docentes de su escuela anterior no le apoyaban o “le juzgaban por algo que dijo una anterior profesora”, los docentes que inspiraron a Hortensia le enseñaron lo contrario; tanto así que ella lo concibe como una “marca” que le llevó a aprender que puede lograr lo que ella crea. En este sentido podría resultar inverosímil cómo lo planteado por Hortensia encaja fácilmente en las ideas de Jackson (2007), al relatar sobre sus maestros y sus enseñanzas. El autor también reconoce que hay marcas de los docentes que generan cambios reales en la vida -como lo reconoce Hortensia- e igualmente se refiere a que esas marcas adquieren una precisión tan dramática que puede recordarse el hecho y las palabras específicas que marcaron este cambio, tal como se evidencia en la entrevista de Hortensia. Ella recuerda con exactitud las palabras de sus maestros: “siempre hay un nuevo inicio, y que por mucho que hayamos cometido errores en el pasado, podemos de nuevo iniciar y empezar bien”. Efectivamente, son estos maestros, y lo que lograron en ella, quienes le enseñaron que desde esa profesión se puede cambiar la vida de los estudiantes, así como lo hicieron con ella, por eso su experiencia con estos maestros significativos se convierte en un factor desencadenante de su elección.

Para finalizar el tema referente a los factores desencadenantes, se encuentra que, más allá de la familia y los maestros, se han presentado también otras personas que han jugado un papel al animar a algunos de los entrevistados para ser docentes.

En el siguiente apartado se explica el rol que han jugado dentro de la decisión de ser docente e incluso su incidencia para el ingreso a una Universidad en particular.

#### 6.2.5 Los otros y su papel

En investigaciones reportadas acerca de la elección docente, sobre todo en el contexto anglosajón, se explora la existencia de la “influencia de conocidos” en la decisión de ser maestros. Said-Hung et al. (2017), siguiendo la línea anglosajona, encontraron que en el contexto colombiano la influencia de conocidos en la elección de la docencia es de los factores que tiene menor valoración. A partir de los relatos de los entrevistados se encuentra algo semejante ya que sólo Victoria identifica que haya existido influencia de otras personas diferentes de maestros o familiares. Ella evoca un evento específico en el que un compañero de su anterior carrera le habló acerca de la idea de ser docente:

*V: Y ahí fue donde conocí a un compañero [en la carrera de enfermería], que me habló de la docencia y ahí fue donde dije: “Voy a tomar ese cambio en mi vida y me voy para allá”. Y aquí estoy.*

*E: ¿Qué le dijo su amigo?*

*V: Me dice: -tú tienes cara- como que de ser profesora: ¿te gustan los niños? - Sí, sí me gustan”-. Y la verdad, sí. Dice: “¿Por qué no postulas? -y me habló de la Universidad-.*

*E: ¿Él estudiaba aquí en la UNAE?*

*V: No. Él también estaba estudiando Enfermería, pero tenía a su abuelita que se estaba preparando aquí, y ahí me habló de aquí. Y ahí llegué, entré realmente a nivelación y me gusta.*

Lo evocado por Victoria da cuenta de cómo la idea de ser docente proviene de alguien de su entorno, no de ella misma. A diferencia de los otros entrevistados, la docencia como una opción inicia en ese momento, cuando está estudiando otra carrera. Este evento, que se percibe como un factor desencadenante, genera en Victoria ideas vinculadas a esta profesión que surgieron en la entrevista y que ya se han descrito previamente, por ejemplo, encuentra que el trato con los pacientes en enfermería se relaciona con educación, recuerda que a ella en el colegio le gustaba enseñar a sus compañeros y que le sigue gustando hacerlo con sus compañeros de enfermería y, a

partir del diálogo con su compañero de trabajo, reconoce que le gustan los niños. Es de esta manera que la docencia ingresa en su vida y a partir de que la enfermería no cumplió sus expectativas<sup>87</sup>, se decide a realizar este cambio.

El papel de las otras personas puede tener diferentes características. Para el caso de Victoria fue generar la idea de ser docente, para Daniela, en cambio, fue motivarla hacia la formación universitaria en general mediante frases de apoyo y constante atención, como lo cuenta en la siguiente parte de su entrevista:

E: *¿Podría definir a alguien que le inspiró para ser maestra?*

D: *Principalmente fue una señora que es mi vecina. Antes que ingrese yo acá [en la Universidad], trabajaba, y no me gustaba trabajar, porque veía que todos estudiaban y decía: “yo no quiero trabajar; yo quiero estudiar”. Entonces, ella me dijo: “Usted, no, no, toda su vida no pase lamentándose, sino, haga algo”. Entonces, ahí, ella es -algo así como mi segunda mamá- y, entonces, ella fue la que me dijo, y digo: “no, sí; yo sé que puedo estudiar”; y, entonces, decidí.*

E: *Y ahora, ¡ya está aquí en tercer ciclo!*

D: *¡Sí, siempre le agradezco! Y ella me dice: “¡Mira, ya estás en tercero!”. Digo: “¡Ay!, ¡sí!, es como si recién hubiese entrado”. Dice: “¡Sí!”. Y, entonces, sí, ella fue la que -aparte de todos, así; claro que mis tías, y entonces, sí, así, pero, no, nunca, así como ella- porque me decía: “Pero ya, ¿está pendiente?, ya van a ser las inscripciones; así, ya va a ser; pero, ¡vaya a ver!”; Entonces, era siempre así, insistente para que yo haga...*

Daniela reconoce a su vecina como la responsable para atreverse a ingresar a la Universidad, incluso la atención hacia ella que la describe como “insistencia”, le llevó a cumplir con lo necesario para entrar a la Universidad. En este camino nuevamente surge una persona que tiene incidencia en su decisión; se trata de un amigo que le habló acerca de la una Universidad en particular, lo que le llevó a ingresar en esta. Lo cuenta en la siguiente parte de la entrevista:

*Como nunca tuve el apoyo de mis papás, y nada; entonces, un amigo me dijo: “¿Por qué no ingresas a la UNAE?”; entonces, ahí, vi que lo de la Universidad era solo de docentes y tenían un modelo pedagógico interesante y, era una Universidad emblemática, entonces, dije: “vamos, si es que yo entro ahí voy a*

---

<sup>87</sup> Este aspecto se describirá posteriormente al hablar del papel de las prácticas preprofesionales en la elección profesional.

*poder ser, así, una docente de calidad, diferente a los que son tradicionalmente”. Entonces, eso fue que me llamó la atención y decidí ingresar aquí.*

Lo evocado por Daniela muestra cómo este factor desencadenante se vincula con motivos internos, pues el enterarse de una Universidad específica para formar docentes, se enlaza con sus ideas de ser una buena maestra, por eso se dice *“voy a poder ser una docente de calidad, diferente a las que son tradicionalmente”*, mostrando también implícitamente una visión negativa de los docentes, que le lleva a ella a querer ser diferente. Siguiendo las ideas de Hodkinson y Sparkes (1997) con respecto a su visión sociológica de la toma de decisiones, se puede advertir cómo la *“casualidad”*; -el hecho de que alguien le hable a Daniela sobre la Universidad de Educación-, es un elemento clave para ella, pues a raíz de esto toma la decisión de ingresar a la Universidad de formación docente.

El hablar de una Universidad centrada en la formación docente como el escenario pertinente para aprender a ser maestro, surge también en la trayectoria de otro entrevistado: Felipe, y llega de igual forma, por medio de otra persona, tal como cuenta: *“un amigo de aquí de años, creo que lo conocí una vez estando jugando fútbol, él me dice: “oye, ¿escuchaste de la oferta de la UNAE?” –Le dije: “¡sí!” (...) dice: “está bien, hay prácticas”.*

Se resalta en este extracto el hecho de hablar bien de una Universidad por la posibilidad de realizar prácticas. Este aspecto, que requiere su espacio propio de análisis, se percibe como lo positivo de un lugar de formación docente. Se aprecia también cómo la UNAE, una Universidad nueva, con su distinción de Universidad emblemática, es parte del discurso del entorno de algunos de los entrevistados.

Es importante mencionar que los factores desencadenantes que se han identificado en el relato de los entrevistados tienen el papel de activar o estimular motivos internos. Pueden existir experiencias previas en educación, familiares que son docentes, maestros que inspiran y personas que animan a ser docente, pero no necesariamente estos factores intervienen en la elección. Hay otro tipo de factores que Low et al. (2017) lo denominan *“drivers”*, que, como se lo explicó en el capítulo II, se los ha entendido como *“factores conductores”* y son aquellos que provocan directamente que una persona se dedique a la docencia.

### 6.3 Factores conductores

Siguiendo las ideas de Low et al. (2017), se han identificado en los relatos de los aspirantes a docentes aspectos concernientes a motivos internos que se los ha

identificado como impulsores de la elección docente. Dentro de estos factores se pudo identificar en las respuestas de los entrevistados aspectos vinculados con el valor intrínseco de la profesión, que se refiere al gusto por la tarea docente en sí, el valor social, que tiene que ver con el interés por ayudar a los demás y generar transformaciones sociales y la autopercepción, en el que se incluyen las habilidades propias que se vinculan a la docencia.

### 6.3.1 Valor intrínseco: gusto por estar con niños

Mirar la profesión docente es alcanzar un sueño para algunos entrevistados. Lo es para Marco, quien indica: *“mi sueño desde pequeño siempre fue estar con los niños”*, y de la misma manera para Celeste: *“yo desde pequeña siempre he tenido ese sueño de ser docente. Yo quería trabajar en una oficina, pero yo siento que a mí me gustan los niños; siento esa conexión, pienso que yo sí les puedo ayudar mucho”*. En lo planteado se reconoce la elección de la docencia, no como un aspecto puntual que surge al finalizar el colegio sino, al configurarlo como un sueño, implica una situación ideal y esperada, en la que Celeste y Marco estarían a gusto, sobre todo por estar con niños.

Para el caso de Felipe, él también se refiere al gusto por los niños y lo amplía, al explicar que ese gusto se debe a la satisfacción que le produce el estar con ellos y mirar cómo aprenden; como se puede ver en el siguiente extracto:

*Me gusta estar con niños: me dieron un chance para experimentales, para cambiarme, para ser licenciado en colegios; y yo no me veo mucho en los colegios, **me veo con los niños, porque a mí me fascina estar con ellos. Es chévere cuando ellos aprenden** o hacen cualquier cosa divertida, es hermoso; yo creo que es por eso.*

A partir de lo planteado se puede advertir la vinculación del gusto por estar con los niños, con la docencia, e incluso, como lo caracterizan Celeste y Marco, el visualizar la profesión docente como un sueño. Lo identificado en los relatos de los entrevistados coincide con diversas investigaciones reportadas sobre la elección docente. Estas investigaciones, aunque con marcos teóricos diferentes, se refieren acerca de la presencia de motivos<sup>88</sup> intrínsecos vinculados con el disfrute de la tarea docente en sí y la satisfacción que genera, como uno de los factores que explican la elección docente (Avendaño y González, 2012; Dufraix Tapia et al., 2020; Gratacós, 2014; Pidello et al.,

---

<sup>88</sup> Puede encontrarse también como motivaciones, razones, necesidades, motivos pragmáticos, entre otros.

2013; Said-Hung et al., 2017; Sánchez, 2015). Alliaud (2003), por su parte, también encuentra en su investigación que para algunas personas la elección docente se explica por el gusto por la docencia y también por el amor a la misma, y lo vincula con el discurso vocacional propio de los rasgos fundantes de la profesión, así como con un discurso que legitima la elección realizada en maestros en ejercicio. Un ejemplo de lo planteado con respecto al amor y gusto por la docencia como uno de los factores que incide en la elección, se evidencia en lo expuesto por Hortensia:

*A mí, cuando me dicen lo que puede ganar un docente nunca se me pasó por la mente algo económico como era algo que ellos pensaban [sus compañeros de colegio]. Yo sí digo: ¡no!, así yo pudiera escoger medicina, así me pagaran tanto, digo: ¡no, no es algo que me gustaría hacer! Algo que me gustaría hacer es estar junto a personas que desean aprender, yo deseo que ellos aprendan también. Yo creo que si vamos a hacer algo, tiene que ser algo que nos guste, no voy a estar toda mi vida haciendo algo que no me gusta hacer, puedo no ganar el mejor sueldo del mundo, pero sé que voy a estar feliz, **porque estoy haciendo algo que amo, entonces...***

Se puede apreciar cómo factores extrínsecos vinculados con lo económico no se convierten en un motivo para disuadir la elección docente. El valor del amor a la profesión es parte del discurso de Hortensia, ratificando así lo planteado por Tedesco y Tenti Fanfani (2006) con respecto a que, a pesar de las transformaciones que se han dado en las sociedades latinoamericanas, persisten ideas de docencia relacionadas con vocación que compiten con la idea de docencia mirada también como un trabajo asalariado.

En este contexto, es indiscutible afirmar que dentro de los factores que inciden en la elección está el gusto por lo que implica la profesión y el amor a la misma. En los casos particulares mencionados, ese gusto se explica por el agrado de compartir con los niños. También se encuentra, a raíz de los relatos de algunos de los entrevistados, que tanto Celeste, Marco y Felipe comparten, a más de afirmar el gusto por los niños, el hecho de haber tenido experiencias previas de educación. Al respecto se podría conjeturar que son estas experiencias previas las que les permitieron descubrir o confirmar lo que les gusta. Incluso en estudios sobre el tema (OCDE, 2009) se habla de una posible relación entre el deseo de enseñar y la experiencia previa de trabajo con niños, por lo tanto, estas experiencias evocadas se confirmarían como desencadenantes de la elección profesional docente. En el siguiente extracto de las entrevistas de Marco y Felipe se puede encontrar cómo al hablar de las experiencias

previas en educación se evoca el gusto y la satisfacción que les produce trabajar con niños. Felipe cuenta:

*F: Pues los niños me motivaban, o sea la forma en que a uno le agradecen.*

*E: Lo que me decía, ese abrazo, esas gracias del final.*

*F: Claro, porque se siente más que todo diferente la forma en que ellos agradecen porque es algo que es muy sincero siempre, sentía yo de mi parte que un abrazo es súper sincero y las palabras también, siento que son más sinceras que de una persona mayor.*

En esta línea Marco también resalta el cariño de los niños:

*Lo que más me gustaba era el cariño de los niños, que hay niños que toman tanta confianza con uno, entonces como que se acercan demasiado, o ya le comienzan a contar cosas de la familia, o le abrazan, cada vez que llegan le abrazan, así con una sinceridad tan grande, entonces uno ahí se siente bien, o al finalizar le agradecen, entonces eso es como una sensación de que se hizo bien, o sea que en serio le sirvió al niño.*

En estos dos extractos se puede apreciar cómo se encuentra satisfacción en el abrazo, cariño y agradecimiento recibido de los niños. En investigaciones sintetizadas por Hoyle (2001) se identificaría lo evocado por Marco como recompensas intrínsecas, vinculadas con la satisfacción laboral de la enseñanza, es decir, si bien la profesión tradicionalmente no ha tenido el estatus esperado, el agradecimiento y cariño de los niños se configurarían en recompensas, es por eso que Marco lo describe como “*una sensación de que se hizo bien*”. Al igual que Marco, Felipe también se refirió en apartados previos, al gusto por “*ver como aprenden los niños.*” En el extracto a continuación amplía esta idea haciendo énfasis en el agrado que le produce dar clases:

*E: ¿Por qué Ud. considera que puede ser profesor?*

*F: Ya no puedo decir porque me gustan los niños. Yo creo, porque yo me siento motivado, **me siento a gusto dentro de un salón de clase, porque es algo que me encanta, me gusta.***

*Realmente, **me gustaría, si es posible, en este momento, dar clases a los niños como lo hago, a veces en el Municipio.** Yo me siento bien cuando estoy dando clases.*



Para Felipe fue clave su experiencia enseñando en el municipio. Esa es la experiencia que le permite reiterar: “*me gusta*”, “*me encanta*”, debido al estado de bienestar con que lo vincula. A lo largo de los relatos se puede ir viendo cómo las experiencias previas, entendidas como factores desencadenantes, se vinculan con los factores conductores que se exponen en este apartado.

### 6.3.2 Valor social

Elegir ser maestro ha sido explicado por algunos de los aspirantes por el gusto que se tiene por la tarea docente, pero también ellos mismos mencionan otros motivos vinculados con las posibilidades que brinda la profesión para generar cambios sociales. El cambio al que se refieren se vincula con el efecto de la docencia en los niños, es así que se habla de ayuda, apoyo y el logro de huellas positivas en sus vidas, como motivos para querer ser maestro.

Se ha encontrado que las ideas altruistas de los aspirantes vinculados con su elección, se conectan con experiencias vividas en su biografía escolar. Por ejemplo, ya se habló de Marco en el apartado 6.2.3 sobre el sustento de su elección en la posibilidad de guiar a niños que tuvieran problemas de atención como él lo tenía, y de Celeste y sus ganas de ser docente para que los niños no tengan el mismo miedo que ella tuvo con sus maestros. Todas estas experiencias negativas llevan a pensar en cambios de la práctica docente, pero también se presenta lo contrario; la vivencia de experiencias gratificantes que buscan ser reproducidas debido al efecto conseguido. Así Daniela, al hablar de situaciones del pasado que se relacionan con la docencia, indica el agradecimiento que tiene a su maestra debido a la ayuda que le brindó cuando tenía problemas:

D: *Bueno, sí..., por el divorcio de mis papás. ¡Eh!, bueno, yo cuando no sabía qué hacer, le conté a mi “profe”, y entonces, a mí también, sí me gustaría ser así, apoyarles, brindarles la confianza que... así, toda la confianza para que ellos me cuenten...*

E: *Para que puedan contar con lo que usted contó.*

D: *Sí, entonces ahí poderles ayudar, porque, o sea, uno sí se siente agradecida toda la vida con las personas que a una le han ayudado; entonces a mí sí me gustaría eso. ¡Así! **Ser profesora, darles la confianza y ayudarles**; también, a estudiar, y; también, para que puedan enfrentar sus problemas.*

El pensar en los niños es la base de esta mirada social de la profesión en la que se habla de ser docente para que ellos “*puedan enfrentar sus problemas*”, así como

otros aspirantes se refieren a “ayudar”, a “dejar una huella positiva” y “lograr que aprendan”, dando cuenta de esta manera de representaciones altruistas que están vinculadas con la profesión docente y que se configuran en factores que inciden en la elección. Al respecto, Tedesco y Tenti Fanfani (2006) reconocen que, a partir de los rasgos fundantes de la profesión, se relaciona la docencia con un compromiso ético-moral con el otro, por lo tanto, lo expuesto por los entrevistados es congruente con este planteamiento, y seguramente por este aspecto es que el altruismo es parte del discurso de la elección de la profesión docente. En tal sentido, en el contexto latinoamericano se encuentra que el altruismo, junto con motivos intrínsecos, son de los más valorados al explicar la elección de ser maestro (Britos et al., s. f.; Dufraix Tapia et al., 2020; Pidello et al., 2013; Said-Hung et al., 2017).

### 6.3.3 Autopercepción

Al insertar la decisión de ser maestro en el proyecto de vida de los aspirantes a docentes, se buscó reflexionar explícitamente acerca de los aspectos personales que les permitirían a los entrevistados ser maestros, es decir, se habla de la percepción de sí mismos frente a la realización de la tarea docente, lo que implicaría implícitamente también una visión de la profesión docente. En primer lugar, se encuentra que se reconoce que existen diferencias acerca de los requerimientos para estudiar una carrera y otra. Existen profesiones que se miran más exigentes y que no estarían acordes a las posibilidades de la persona. Este aspecto es específico de Marco, pues, el reconocer que no cuenta con las bases académicas para acceder a la carrera de fonoaudiología, como se explica en el apartado 5.2.2 relativo a las desventajas de la educación formal recibida, y, al considerarse una persona no estudiosa, limita las opciones de su elección:

*A mí siempre me han gustado las películas de terror y eso, entonces me hubiera gustado seguir las de detectives y eso policías, entonces si me hubiera gustado ser médico forense, era como un sueño que tenía pero sabía que no podía cumplir (...) yo sabía cómo era; primero una persona ni tan estudiosa... entonces yo siempre le vi a la medicina, pero ya como costumbre de ver que en medicina se tiene que ser un alumno de diez sobre diez y **súper inteligente y todo, entonces yo me dije que no, que no se va a poder***

A partir de lo planteado, se puede inferir que se concebiría la carrera de educación como menos exigente que la carrera de medicina, y, por lo tanto, a partir de la percepción de Marco como “no estudioso”, seguir la carrera de medicina no es posible para él. Lo expresado por Marco coincide con lo reportado por Davini (1995) en una

investigación realizada en la década del 90, en la que se encuentra que un buen número de estudiantes de la carrera de Magisterio expresa que se siente incompetente para afrontar carreras “más pesadas”, en lo que a trabajo intelectual se refiere. Otro aspecto que resulta necesario resaltar en lo expuesto por Marco, es que, si bien su elección está restringida, existe una conciencia acerca de estas limitaciones. En este sentido se evidencia lo planteado por Hodkinson y Sparkes (1997) con respecto a la caracterización de las decisiones como pragmáticamente racionales. Lo planteado por estos autores permite comprender que las oportunidades son objetivas y subjetivas y que configuran horizontes para la acción que delimitan la visión del mundo y las elecciones que pueden realizarse en él. Así, ser médico forense estaría fuera de este horizonte de acción para Marco, debido a que su percepción sobre lo adecuado y lo posible le lleva a desechar esta opción.

También se encuentra entre las respuestas de los entrevistados que se identifican en ellos mismos características pertinentes para ser docente. Por ejemplo, Hortensia reconoce en ella habilidades comunicativas que le posibilitan ser maestra, como lo explica en el siguiente extracto:

*En mi familia siempre que hablo me gusta preguntarles de todo; y me gusta, sé que puedo llegar a ellos; porque, por ejemplo, eso es algo chocante de mis compañeros [los compañeros de la Universidad], que cuando exponemos “es que hablan con una voz baja, ni sé qué, ni sé cuánto” [dice en voz bajita], a veces como que me da ganas de lanzarles un cuaderno, digo: “los niños no van a aprender así, **si un profesor no se expresa bien**”. A veces me dicen que grito mucho y digo -a veces sí exagero un poco al hablar, cuando hablo solo con una persona- pero soy así (...), por ejemplo, cuando expongo algún tema, me gusta hablar, aunque a veces me confundo, me gusta hablar dirigiéndome a todos y a veces no me importa mucho en qué tono, **pero que me puedan escuchar todos y me puedan entender**, a veces me da iras cuando algún compañero: “¡Que no puedo...! [dice en voz bajita]”, digo, no sé cómo va a llegar a ser docente y cómo el estudiante va a aprender. Yo siento que el niño -cuando pienso en mi niñez- cuando un profesor habla bajo, no me da ganas de aprender, pero si el docente pone en un tono más agradable, más llamativo, el niño es como que se queda atento y **eso es lo que pienso, que tengo una capacidad, porque me gusta hablar fuerte, me gusta hacer énfasis; incluso, a veces, cuando me gusta narrar algo, me gusta contarlo o bajar la voz, subir; entonces, sí me gusta, porque, incluso, cuando a veces expongo, mis compañeros son así: “como que ¡Hum!, sí expones bien**”.*

Este extracto de Hortensia no sólo muestra el reconocimiento de su competencia en cuanto a la expresión oral, también da cuenta de la relación de la docencia con la comunicación y el vínculo cara a cara que requiere la escucha al otro, así como la motivación para lograr esta escucha. Hortensia justifica esta importancia al evocar su niñez y afirmar que *“cuando un profesor habla bajo, no me da ganas de aprender”*, se infiere entonces que el tono de voz y la expresión oral correcta, serían para ella elementos claves dentro de la tarea docente.

Con respecto a las características personales percibidas, Felipe posibilita la docencia en su proyecto de vida, gracias a la motivación que tiene, mientras que, para Daniela, su manera de ser es la que le permitiría ser docente, como lo indica:

E: *¿Por qué cree que usted, Daniela, puede ser profesora?*

D: *Primeramente..., porque **yo sí soy bien sensible**, y creo que una persona tiene entender sobre todo y ser sensible, para poder entender los problemas por los que están pasando. Porque, creo que hay que estar consciente por lo que están pasando los niños, entender cómo son las familias, si les apoyan, para poder saber. O sea, supongamos que un niño no presta la atención, entonces, yo tengo que saber qué le está pasando a ese niño, entonces, creo que, **más que enseñarles, uno tiene que saber las vidas más de ellos**. Y, entonces, yo pienso que soy así, o sea, no soy como muy dura; digamos. Soy bien flexible. Entonces, yo pienso que sí puedo enseñarles.*

Detrás de lo planteado por Daniela se encuentra información de la tarea docente en la que se pone en segundo plano la enseñanza y se resalta el aspecto humano<sup>89</sup>. Al mirar la docencia de esta manera lo que se requeriría en el docente son habilidades de tipo personal, que se vincularían con un discurso de tipo vocacionista. En este sentido Daniela se refiere a que *“más que enseñarles, uno tiene que saber más la vida de ellos”* y se reconoce como una persona *“sensible”* que sí le permitiría alcanzar lo expuesto. Al respecto, Davini (1995) afirma que en la actualidad, al rescatarse el discurso vocacionista ya mencionado, se privilegia el compromiso afectivo con los alumnos.

Siguiendo lo expuesto, otros entrevistados también se refieren a aspectos personales, tal es el caso de Celeste. Ella se refiere a su capacidad para ganarse el cariño de todos, pero también muestra otra representación acerca de la profesión

---

<sup>89</sup> De este aspecto ya se ha referido en el apartado 5.3.5.1 titulado el aspecto humano sobre el académico.

docente usada para legitimar su elección. Al respecto se habla de la planificación como el medio que le permitirá ejercer la docencia, dando cuenta en este sentido de la presencia de una tradición normalizadora-disciplinadora que, en palabras de Davini (1995), sigue presente en la actualidad, tal como se muestra a continuación:

E: *¿Por qué Ud. Celeste considera que puede ser docente?*

C: *Siento que yo sí **puedo controlar a un bebé**<sup>90</sup>, **siento que me puedo ganar el cariño de todos**, siento que **a través de la planificación** que nos enseñan yo puedo dar una clase en donde no esté hablando por hablar sino ya tengo mi planificación y sé lo que voy a dar y sé lo que les va a quedar.*

En primer lugar, el discurso vocacionista en el que se resaltan las cualidades personales está presente, al afirmar “*siento que me puedo ganar el cariño de todos*”. Por otra parte, se advierte una percepción de la formación docente de carácter instrumental, en la que se reconoce que “*a través de la planificación que nos enseñan puedo dar una clase* “. Celeste también se refiere a un “saber hacer” que tiene que ver con el disciplinamiento, al autoperibirse como capaz de “*controlar a los bebés*”. En este sentido, lo planteado da cuenta de cómo Celeste legitima su elección, enmarcada en una tradición propia de los rasgos fundantes de la profesión. Al respecto cobran sentido las ideas de Davini (1995), al plantear que esta tradición sigue presente en las imágenes sociales circulantes e incluso pueden configurarse como puntos enquistados que contribuyen a fomentar en la escuela rituales y rutinas homogeneizadoras, aspecto completamente incoherente dentro de un mundo naturalmente diverso. Se puede concluir entonces que las habilidades percibidas, ligadas a la compatibilidad con la tarea docente, dan cuenta de tradiciones normalistas que son parte del discurso de los aspirantes a docentes.

A manera de cierre de este capítulo se puede identificar, en primer lugar, que la elección de la docencia se desarrolla en un escenario que va desde la incertidumbre, hasta la certeza total de querer ser maestro. El proceso de elegir una carrera se enmarca en un escenario de posibilidades que configura un horizonte para la acción. Es decir, se confirma que las percepciones sobre lo posible y lo adecuado delimitan las elecciones profesionales a realizar.

Al referirse a los factores que intervienen en la elección de la carrera se toma lo planteado por Low et al.(2017) para exponer la existencia de factores desencadenantes,

---

<sup>90</sup> En su entrevista Celeste resalta su inclinación hacia trabajar con niños pequeños (5-6 años) se infiere que el uso de bebés iría en este sentido.

que mueven u obstaculizan la elección y factores conductores, que son internos y llevan directamente a tomar la decisión. Dentro de los factores desencadenantes se encuentra que las otras personas juegan un rol fundamental, sobre todo aquellas que están vinculadas con la docencia, es decir, los maestros de la escuela y los docentes que son parte del entorno familiar. Todos ellos se configuran en fondos de saber que les permite a los aspirantes conocer acerca de la profesión, comparar lo observado con sus propios gustos personales y representarse como futuros maestros. Otro aspecto que es importante relevar es el vinculado a la experiencia. En este ámbito se identifican dos tipos de experiencias: las relacionadas con la escuela y las provenientes de experiencias educativas informales. Estas últimas se refieren no solo a dirigir colonias vacacionales, sino también a experiencias de enseñar a compañeros o ayudar a primos pequeños en sus tareas escolares. Todos estos recuerdos que se evocan se identifican como momentos claves de la elección al mostrarles que, lo que están haciendo, les gusta y por lo tanto podrían dedicarse a eso. La otra experiencia tiene que ver con la biografía escolar y específicamente se refiere a aquellas vivencias que buscan ser desterradas, por lo tanto se decide ser maestro para no replicar lo sucedido, sobre todo porque las consecuencias fueron vividas en “carne propia”, es así que cobra sentido el elegir la carrera *“para poder ayudar a niños como yo”*.

Es necesario mencionar que dentro de los factores desencadenantes se ubican también aquellos que obstaculizan la elección docente. Dentro de estos se ha encontrado la presencia de visiones de la familia que van en contra de la elección docente. En este sentido, se puede advertir que un entorno económico no favorable tiene un peso, ya que la inmediatez de la satisfacción de necesidades económicas no da cabida a la posibilidad de estudiar. En esta línea, que se valore el trabajo sobre la formación universitaria podría tener sentido, sin embargo, también aparecen prejuicios relacionados al rol de la mujer en el que el matrimonio y la dependencia económica se sugieren como mejores decisiones frente al estudio. En virtud de lo mencionado, lo planteado por Hodkinson y Sparkes (1997) con respecto a la integración de factores sociales y culturales en las decisiones personales, se hace evidente, a pesar de que no haya jugado un papel definitorio en la elección profesional.

Para finalizar este capítulo, se identifica dentro de los factores conductores de la elección docente, el gusto por trabajar con niños, la posibilidad de generar cambios sociales vinculados con el efecto de la docencia en los niños y la autopercepción que les permite reconocer características personales alineadas a un discurso vocacionista de la profesión. También se puede advertir que esta mirada hacia uno mismo ha llevado a tomar decisiones que pueden ser explicadas desde los planteamientos ya mencionados de Hodkinson y Sparkes (1997), al entender las decisiones como

pragmáticamente racionales, por lo tanto se elegiría también en función de la exigencia de la profesión y su compatibilidad con las capacidades percibidas por la persona.

## Capítulo VII

### La docencia como parte del proyecto de vida

El proyecto de vida de los aspirantes a docente sigue su curso y se ubica ahora en el presente; un presente como estudiantes de primer año de formación docente, con ideas de la profesión que se han fortalecido, ampliado o incluso transformado, al menos eso es lo que sugeriría su nueva condición. Sus experiencias educativas universitarias les han permitido ya ser parte de aulas escolares y acercarse en otro sentido a la profesión elegida, así como a relacionarse con docentes universitarios que, para algunos entrevistados, se configuran en referentes de la profesión.

En este contexto se inicia el presente capítulo; refiriéndose al rol de la experiencia universitaria en el sostenimiento del proyecto profesional de los estudiantes. Como afirma Guichard (1995), el proyecto es susceptible de ser cuestionado, validado o alentado, de tal forma que es necesario identificar el papel de la formación universitaria. Dentro de este apartado se ha dado un espacio a las prácticas preprofesionales, sobre todo porque es un tema que surgió espontáneamente en los relatos de los entrevistados, dando cuenta de la importancia que tiene para ellos, al permitirles ratificar la pertinencia de su elección, y también como un fondo de saber de la profesión docente.

En una segunda parte se hará referencia a las representaciones sociales. Si bien en el capítulo V ya se habló de este tema vinculado a la biografía escolar, en este capítulo se lo hace desde la posición de estudiantes universitarios que se forman para ser maestros. Al respecto se entiende que las representaciones sociales no son construcciones estáticas, sino que se generan, fortalecen y transforman en la realidad intersubjetiva de encuentro con el otro. De ahí que explorar acerca de su contenido desde la posición de futuros maestros adquiera sentido.

Para finalizar este capítulo se habla de la construcción del proyecto a futuro de los aspirantes a maestros. Este apartado se organiza en función de aspectos que se identifican como orientadores de la trayectoria pensada (o no tan pensada) de los estudiantes, y tiene que ver con la visión de querer ser un maestro diferente, los medios para conseguirlo y las representaciones de futuro en cuanto a su grupo y lugar de trabajo esperado. Al concluir este apartado se desarrolla una idea generalizada por los entrevistados en la que *“no quedarse solo de maestro”* conduce a algunos a mirar la formación de posgrado como la posibilidad de expandir y también de asegurar su inserción profesional.



## 7.1 Las clases de la Universidad y su poder

El ser estudiante universitario implica una experiencia nueva para muchos y permite a los estudiantes conocer, desde un enfoque formal, la profesión elegida. Se advierte que ser estudiante de la carrera de Educación Básica les ha permitido ratificar su elección. Esta afirmación se realiza porque, aunque a la docencia se la ha conocido desde distintos fondos de saber: la biografía escolar, los docentes en la familia e incluso desde experiencias previas ligadas a la educación, lo que se conocía parece no ser suficiente para comprender y valorar la carrera elegida. Por ejemplo, en el siguiente extracto de la entrevista de Felipe, se puede notar cómo las clases de la Universidad recibidas aportan en este sentido:

F: Yo, **como no estaba tan enterado de la Universidad**, y al momento de entrar, ya vi lo que es y lo que iba a ser la carrera, y cada vez que recibo clases de mis profesores, sí te motivan mucho, porque **comprendes la importancia de esta carrera**, en verdad.

E: Y, ¿qué hacen los profesores para motivarles, para que usted crea que es importante?

F: Los de aquí, por ejemplo; ellos dicen que la carrera es buena. Por ejemplo, había una profesora que decía que nosotros, a los chiquitos les podemos ir **formando sus identidades**, y eso es algo ¡hermoso!. Por ejemplo, en el caso, sería, de mi maestra, que ahora mismo le digo que voy a ser profesor, imagínese que un alumno mío me diga: “Voy a ser profesor”, sería algo ¡hermoso!

(...) Y los profesores nos dicen que **nosotros seremos unos guías para cambiar al país**, algo así.

Para Felipe, el discurso que circula en las aulas universitarias le permite comprender la importancia de la carrera elegida vinculada con la formación de la identidad en sus futuros estudiantes, aspecto que reconoce como “*algo hermoso*”. Es así que para el entrevistado lo que dicen sus maestros en las aulas universitarias le motiva y tal parece que es importante para contener su decisión de ser maestro. Otro aspecto que ratifica a los aspirantes acerca de estar en el lugar correcto, es el vinculado a vivir prácticas opuestas a las resaltadas de la biografía escolar, por ejemplo, Celeste<sup>91</sup> valora cómo su docente de la Universidad no les hace sentir mal en clase cuando se comete un error, como se explica en este extracto:

---

<sup>91</sup> En capítulo V Celeste evoca huellas de sus maestros en las que identifica el miedo a equivocarse y por lo tanto a participar. Lo que vive en la Universidad es diferente.

*A mí sí me gusta la carrera, en ese sentido, sí me gusta, yo así esté mal, como dice la “profe” Esperanza<sup>92</sup>, uno siempre participa, **ella no nos dice: “No, está mal”**, sino cuando ya está mal la pregunta, ella dice, por ejemplo: “A ver, pero veamos, reformulémosle de otra manera la pregunta”, entonces, ya uno sabe que está mal, pero bueno, no le hace quedar mal; así pienso yo.*

Este papel de los profesores universitarios se identifica como importante para otra entrevistada también. Victoria afirma que ingresó a la docencia para probar suerte y reconoce que sus docentes universitarios influyeron para que ella empiece a enamorarse de la carrera de Educación Básica, como lo explica a continuación:

*E: ¿Qué cree que pasó que hizo que a Ud. le guste la carrera?*

*V: Creo que era el trato de los mismos profesores, realmente porque ellos aparte de estar ahí, no sé, imponiendo lo que saben, ellos conversaban con nosotros, motivándonos más que todo, y eso realmente me ayudó bastante; el acompañamiento de ellos. Y también porque son preparados, ya le digo, y ellos se ponían a contar una cosa, a hablar de otra cosa y sabían mucho, yo decía: **“pero, yo también quiero llegar a ser así como ellos”**, y espero llegar a ser como ellos.*

El valorar que los docentes universitarios acompañen y motiven, junto con su preparación académica, se resalta en la respuesta de Victoria, tanto así que ella afirma que “*espera llegar a ser como ellos*”, configurándose en sus modelos y llevando también a Victoria a reflexionar sobre su decisión de estudio. El valorar la práctica de sus docentes es solamente uno de los aspectos que hicieron que Victoria sostenga su elección profesional, ella también resalta otras experiencias que le llevaron a “*enamorarse*”, como ella misma afirma, de la carrera. En los siguientes extractos de la entrevista de Victoria se puede identificar que la posibilidad de reflexionar en las aulas universitarias, el sentimiento de competencia adquirido al lograr hacer una tarea y el compartir con los niños, se convierten en aspectos importantes para el sostenimiento de la elección.

*Porque uno, realmente, se enamora de los niños. Porque **uno aquí puede venir a reflexionar en la Universidad y nadie te va a decir “así no es”**, aquí aceptan*

---

<sup>92</sup> Nombre ficticio de la docente para respetar su anonimato.

*todo y depende de ti lo que vayas aprendiendo, y con cada día que pase va a ir mejorando.*

Al hablar de las clases de la Universidad:

*Empezábamos a las ocho de la mañana y terminábamos cuatro o cinco de la tarde y realmente me fue súper bien y me identifiqué, **me sentí, realmente de nuevo que me venían las ganas de estudiar.** Y cuando realizamos “El Piensa<sup>93</sup>”, nos fue súper que bien, nos felicitaron a mi grupo y ahí dije: **“No, o sea, esto sí es lo mío”**; y ya pues (...).*

*Y ahora, con niños, “no sé si me harán caso o no”. Pero, ya le digo, aquí vine a probar suerte, y realmente cuando entré a nivelación creo que me enamoré y **ahorita ya estoy enamorada de la carrera.** -Ya me enamoré completamente-.*

Se puede advertir entonces por qué el título de este apartado. Las clases universitarias tienen un poder sobre la pertinencia de la elección y, los docentes universitarios, sus ideas, su rol, las tareas que se realicen y la posibilidad de pensar diferente porque “nadie te va a decir: así no es”, pueden constituirse, como lo fue para Victoria, en los motivos para ahora sí querer ser maestra.

Por otra parte, a partir del relato de uno de los entrevistados, se puede advertir cómo en el desarrollo de las clases de Universidad los formadores de docentes se constituyen en nuevos referentes ideales. Felipe se refiere constantemente a dos formadores: el profesor Fernando y el profesor Navarro<sup>94</sup>, quienes se identifican como importantes en la orientación de su proyecto de vida y en la configuración de su identidad docente, como se muestra a continuación:

*E: Para finalizar, algo que se nos haya escapado para poder entender su decisión, personas en su vida tal vez...*

*F: Los pensadores. –Ahora ya en la Universidad–. Claro, las teorías, y realmente de profesor... el profesor Fernando, en la forma en que se desenvuelve, en la forma en que él habla, para él no todo es estudio, o sea, son las experiencias mismas de la persona. Él también, realmente, me ha inspirado demasiado.*

---

<sup>93</sup> Proyecto de Integración de saberes. Se trata de un trabajo investigativo que se desarrolla a lo largo del ciclo.

<sup>94</sup> Se han cambiado los nombres de los docentes para mantener su anonimato. Se ha utilizado un nombre ficticio -Fernando- para respetar que Felipe refiere a su profesor por su nombre; y se ha utilizado un apellido ficticio -Navarro- para respetar que el entrevistado refiere a su profesor por su apellido.

E: *¿Él es profesor de aquí, de la Universidad?*

F: *Sí, era mi tutor en primer ciclo, nos acompañó en las prácticas; y él venía, nos daba clases, y aun así se daba tiempo para tocar la guitarra, salir con sus canciones; o sea, era bien bonito; y, realmente, me gustaría que él vuelva a ser mi tutor.*

*Como le conté, también el “profe” Navarro sí me inspiró mucho, mucho, mucho. Cada vez que cogíamos clases con él nos hablaba con una forma inspiradora, nos motivaba, (...) él dice maravillas, usted se queda así como ¡guau!, nos expande, nos da un nuevo sentido al horizonte de la vida, es algo intercultural, nos contaba bellas historias, compartía momentos con nosotros, hacíamos picnics afuera, nos contaba historias, por ejemplo, la Pachamama, culturas andinas, o cualquiera de eso, y entonces, ¡cada vez que hablaba nos motivaba!, también nos contaba sobre política, la política en el Ecuador, sucesos que han pasado en otros países y al momento en que nos explicaba, él lo hacía de una forma libre, es decir, no tenía miedo de decir cualquier cosa, él estaba seguro de sí mismo, y entonces... yo tengo otro compañero que también decía: “¡guau!, yo quisiera ser como él”, yo también decía: “ ¡bien!”.*

Para Felipe es importante lo que aprende en la Universidad, se refiere a los pensadores y a la teoría, pero lo que se advierte con un mayor valor para él, son sus docentes universitarios. Dentro de lo que le atrae de sus docentes, se conjugan aspectos humanos y académicos. En la Universidad a él le atrae lo que sus docentes saben: “la pachamama”, “la política”, “sucesos de otros países” pero también lo que ellos hacen; destacando procesos comunicativos caracterizados por emoción, seguridad, libertad y motivación. Se advierte que los referentes de Felipe realizan actividades que no se limitan a dar clase, ellos “hacen picnics” y “tocan la guitarra” y estos aspectos también hacen que se sienta a gusto con la carrera elegida. Es así que la experiencia en las aulas universitarias, las clases desarrolladas, el ambiente que se genera y los vínculos que se construyen con los docentes, tienen un peso en la pertinencia de la elección docente y permite ratificar la decisión, como lo fue para Felipe, o incluso interesar a una persona que no estaba totalmente convencida, como pasó con Victoria.

En este contexto, es necesario discutir un problema de la formación docente inicial identificado por Davini (1995), a saber: el isomorfismo<sup>95</sup>; entendido como “la escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la de la escuela destinataria de la formación” (p.83), sobre todo al referirse a las relaciones entre docentes y alumnos que tenderían, en lo descrito por Felipe, a vincularse con características medulares del nivel escolar. Davini lo concibe como un problema en la formación docente inicial, en la medida que limitaría la existencia de otros procesos de enseñanza y aprendizaje y más bien se constituiría en un sistema de aprendizaje implícito que refuerza lógicas escolares. Es así que una formación docente de tipo “escolar”, aunado a los aprendizajes implícitos de la biografía escolar, configuraría a la formación docente inicial en un “episodio de débiles consecuencias” (Davini, 2010, p. 95). Se podría decir, sin embargo, a partir de los relatos expuestos, que sí se puede advertir una consecuencia no tan débil, y es su papel en la ratificación de la decisión profesional docente. Esta consecuencia, no solo es fruto de la experiencia con los docentes dentro de la Universidad, también es resultado de la posibilidad de acercarse a la vida de la escuela mediante las prácticas pre profesionales, aspecto que se destaca en el siguiente apartado.

### 7.1.1 El peso de las prácticas pre profesionales

*“Ya nos dicen profes y aún no somos nada” (Felipe).*

Los programas de formación docente, de los que son parte los entrevistados, tienen dentro del inicio de su currículo prácticas preprofesionales. Estas prácticas pre profesionales, según lo que detallan los estudiantes, se realizan en escuelas de Educación Básica y les permiten asumir una posición en el que son parte de una nueva jerarquía, es por eso que Felipe muestra su asombro al relatar que *“nos dicen profes y aún no somos nada”*. Esta experiencia de práctica preprofesional que menciona la mayoría de los entrevistados surge espontáneamente en el relato cuando se habla de la vida en la Universidad, y es usada como medio para sustentar y ratificar su decisión de ser maestro. En este sentido, se advierte que las prácticas preprofesionales son relevantes para su formación docente ya que permiten conocer lo que significa estar con

---

<sup>95</sup> Si bien Davini se refiere a este tema desde el contexto argentino en el que mayormente los maestros de escuela se forman en institutos (nivel terciario no universitario), se considera que el isomorfismo mencionado, resulta pertinente para discutir lo planteado por el entrevistado, a pesar de que se trate de una formación universitaria que, se entendería, tiene una lógica diferente a la del instituto

niños en la escuela y el impacto que se puede tener sobre ellos, como se aprecia en el siguiente extracto de la entrevista de Felipe:

F: *Como le conté, en las prácticas pre profesionales, que ya van dos que tengo, –creo que serían doce en total– he compartido con niños de séptimo de básica y por suerte de segundo año de básica.*

E: *–Le gusta más-. ¿Qué le gusta más? –.*

*Yo diría que los de segundo año de básica, aunque los de séptimo, también son chéveres, buena gente, incluso conversé con... pero los de segundo año de básica...*

E: *– ¡Sí!, ¿por qué? –.*

F: *¡Es chévere! En el primer momento cuando ingresé a mi primera práctica en ese curso, en segundo año de básica que fue en la escuela NN<sup>96</sup> de Cuenca... (...)*

*Entonces, yo entro, y ellos dicen: “¿quiénes serán?”, y entonces, empezaron a interactuar con nosotros, a cambiar información, por decir: “yo me llamo así”, y ellos decían, “profes”, y cuando dicen “profes”, todos así: “¡guau!, ya nos dicen “profes” y aún no somos nada. Entonces, cuando ya fue la segunda práctica, ellos venían corriendo y te abrazaban y te decían: “profe”, y sentían alegría de vernos y así: “¡guau! **Quiero hacer esto de nuevo**”. Lo que estoy logrando, qué estoy haciendo, más bien, pero creo que era por nuestra compañía, al final yo recuerdo, en la última práctica con mi compañero nos paramos y decíamos: “Bueno, esta es nuestra última práctica, tal vez nos manden acá de nuevo”. Entonces, yo recuerdo que todos los chiquitos venían y nos abrazaban y tú: “no me quiero ir, en serio”. No me quería ir, realmente, yo quería volver, aunque sea en vacaciones.*

En primer lugar, se puede advertir en lo expuesto, que las visitas a la escuela no son casuales, Felipe ya ha ido doce veces a la escuela y ha podido estar con niños de diferentes edades: de séptimo de básica (12-13 años) y de segundo de básica (6-7 años). Las experiencias vividas en la escuela le permiten decir “es chévere”, y le proporcionan la oportunidad de recibir el abrazo y la alegría de los niños que, aunque se encontraba en calidad de practicante, para ellos ya era “profe”. Es tal el impacto que evidencia en los niños con su presencia que menciona: “quiero hacer esto de nuevo”. Otro aspecto que se resalta es el papel de las prácticas como medio para conocer sus

---

<sup>96</sup> Siglas utilizadas para mantener el anonimato de la escuela mencionada.

preferencias dentro de la profesión, por ejemplo, Felipe en el apartado anterior, indica una mayor inclinación hacia la docencia con niños de segundo de básica, al compararlo con sus prácticas en séptimo. Lo mismo sucede con Celeste, quien también muestra inclinación por el trabajo con niños pequeños a partir de la experiencia de prácticas.

*Cuando hice las prácticas en el ciclo anterior yo sentía... –yo hice en el Portete<sup>97</sup>, me tocó con los pequeñitos, fue, ¡tan lindo!; ellos participaban. Y ahora, este ciclo, me tocó ya acá [refiriéndose a Cuenca]. En primero me tocó con unos niños ya grandecitos, les decía: “Vamos a participar”, y decían, “¡No!”, yo decía: “Pero, ¿qué es esto?”, y otro chico decía: “¡No, está mal!”, le decía. Como que ya hay ese choque entre ellos, entonces, por eso, yo sigo con los pequeños.*

A partir del relato de Celeste se puede inferir que, a raíz de su experiencia en prácticas preprofesionales, ella considera más sencillo trabajar con niños pequeños que con niños de séptimo de básica. Por otra parte, también se aprecia que en sus prácticas tuvo la oportunidad de estar en dos escuelas diferentes: una del campo y otra de la ciudad. Esta experiencia también se vincula con lo mencionado, porque le lleva a afirmar su inclinación por el trabajo con los niños de la escuela rural y además la usa para argumentar su gusto por la docencia:

E: *¿Y por qué cree que le gusta [la docencia]?*

C: *Porque me gusta ir a la escuela, quiero yo llegar ahí.*

E: *¡Ah, bueno! ya se ha ido a la escuela y ahí ha podido constatar que le está gustando.*

C: *¡Claro! Yo tuve las prácticas el ciclo anterior en nivelación.*

E: *¿En nivelación, también?*

C: *¡Sí!... Por eso siento que me gustan más los niños de la parte rural que los niños de la ciudad.*

E: *¿Y ya se ha ido a trabajar con los niños de la ciudad aquí?*

*¡Sí!*

Como se puede advertir, el tema de las prácticas preprofesionales es usado como argumento para sustentar la pertinencia de la elección docente y lo es, no solo para Celeste, sino también para Felipe, quien encuentra en las prácticas el gusto que le permite ratificar y acrecentar su motivación por ser maestro:

---

<sup>97</sup> Parroquia rural de la provincia donde se ubica una de las Universidades.

E: O sea, con el tiempo se le ha ido afirmando sus ganas.

F: Sí. Yo diría que cuando estaba en la escuela, sí me gustaba, no digamos que me nació desde la escuela, no tanto así; en el colegio me nació más, por el profesor de música. Aquí, al inicio de las prácticas pre profesionales con los niños de séptimo, sí me gustaba, porque compartía momentos únicos con ellos, era chévere, incluso, hicimos un día de despedida, y fue hermoso. Ya, luego con el “profe” Navarro **hice las prácticas, ahí sí, más, me motivaron más.**

Para Felipe las prácticas preprofesionales son una fuente de ratificación de sus preferencias, pero sobre todo una fuente de motivación, pues le han permitido compartir momentos con los niños que es lo que a él le gusta. Otro de los momentos que se resalta de las prácticas preprofesionales, es la oportunidad de participar en tareas docentes puntuales como dictar materia y leer a los niños. En la siguiente parte de su entrevista Felipe evoca lo mencionado al hablar de algo que no le guste de la profesión docente:

F: No creo que no haya nada que no me gustaba, porque es lindo, estar en un salón, o sea, también, **ya tengo mis prácticas pre profesionales con niños de la escuela, y en ocasiones sí les he dictado materia o les he leído algo**, y ver cómo ponen una carita de atención, es lindo y te motiva, eso sí te motiva en serio los niños. Algunos, por ejemplo, no pueden leer, **pero tú mismo ya les vas enseñando de poquito en poquito**, y cuando aprenden, ahí es que te motivan más. Yo creo que sería una gran motivación... tengo un amigo mío que está aquí mismo, en la Universidad, que está un ciclo más alto. Él me dijo: “es chévere, bacán<sup>98</sup>”. Entonces, él también me dijo... **Yo al principio, no me acoplaba bien, hasta las prácticas pre profesionales, hasta ahí. Ahí sí ya me motivé más.**

E: Las prácticas fueron en primero

F: ¡Ujú! Sí motivaron más.

Felipe habla de la experiencia de enseñar diciendo: “*tú mismo ya les vas enseñando de poquito en poquito*” y se refiere también al efecto de sus acciones: “*y cuando aprenden ahí es que te motivan más*” dando cuenta de su satisfacción frente al impacto en el aprendizaje visible de los niños. Este aspecto se convierte en una fuente de motivación que no es ajena para él, ya que también recalcó sobre este tema al referirse a su experiencia enseñando música a niños del municipio. También se puede

---

<sup>98</sup> *Bacán* es un término que lo usa sobre todo la gente joven, como sinónimo de excelente o agradable.



resaltar otro aspecto importante en lo evocado y es el referido al papel de las prácticas como experiencia que sostiene la elección. Si bien para Felipe su elección estaba clara, él cuenta la experiencia de su amigo para quien, la práctica preprofesional, fue la que le llevó a adaptarse a la carrera. Este aspecto se releva debido a que es similar a lo que se encuentra en otras entrevistas, por ejemplo, en la de Daniela. Ella, al hablar con sus amigos acerca de la decisión de formarse como maestra, explica cómo las prácticas preprofesionales se convirtieron en un motivo para continuar en la carrera de Educación Básica:

D: *Yo digo [a sus amigos]: “No, es que vos te vas a las prácticas y ves esos pequeñitos, y te cambia la vida; Dice: “¡En serio! ¡Ah!”. O sea, en las prácticas, usted ve a los pequeños, y toditos: “¡señorita!”. Les va y les abraza, entonces, ¡ay, uno se siente, así, feliz!; y como que ahí, ya tiene las ganas: “No, ¡voy a estudiar!; algún día voy a estar así, con ellos”.*

E: *Y eso les cuenta, usted, a sus amigos.*

D: *Sí. Y dicen: “¡En serio!, si es bonito”. ¡Sí! Y algunos han entrado acá. Por ejemplo, dos de mis amigas entraron a primer ciclo ahora. Y nada, dicen: “Vamos a ver qué pasa en las prácticas”, así. **Porque, o sea, yo sí me quería retirar al principio, porque, como que no me adaptaba; y entonces cuando me fui a las prácticas la primera vez y vi a esos pequeñitos y, ¡oh!, como que me dio ternurita; así, dije: “¡Pobrecitos! Yo les voy a enseñar”.***

En el relato de Daniela, la experiencia de las prácticas es usada como medio para justificar lo agradable que puede ser estar con los niños en la escuela, y ella lo explica diciendo: “ves esos *pequeñitos y te cambia la vida*”. Al respecto, las prácticas se convierten en la oportunidad para vivir lo que significa compartir con los niños, así, se habla de felicidad y de cambio de vida, como parte de los motivos para querer ser maestra, por lo tanto se sentencia con: “yo *les voy a enseñar*”. La importancia de las prácticas para Daniela es tal, que podría conjeturarse que, de no tener prácticas al inicio, ella ya no continuaría en la carrera. Así, se identifica el momento de ver a los niños en la escuela como aquél que le hizo mantenerse en sus estudios. Se aprecia entonces que dentro de la formación docente las prácticas preprofesionales permiten sostener la decisión, sin embargo, existen otras experiencias que dan cuenta de que pueden ejercer el efecto contrario, como lo fue para Victoria al estudiar enfermería:

E: ¡Ah!, estuvo un año en Enfermería—.

V: Sí. Y, bueno, era pagado, y ni bien me gradué, ahí estudié, pero en las prácticas, realmente, no me gustó el trato que nos daban los practicantes. (...), yo salía de prácticas, yo llegaba llorando a la casa, me sentía mal en esa clínica realmente. Y fue ahí donde —yo le digo, me dolió cambiarme—, pero para qué, si ahora me está encantando.

Se puede notar cómo las prácticas adquieren relevancia al acercarse a los espacios laborales; para Victoria la clínica como un mal recuerdo y para Celeste, Felipe y Daniela, la escuela como la fuente de motivación, sostenimiento y ratificación de la elección realizada. Así también, es en el espacio de la escuela en donde se pone en juego el desempeño de los aspirantes a docentes, es ahí donde ellos se miran cómo son frente a un grupo de niños y reconocen sus potencialidades. Por ejemplo, para Daniela, su experiencia de prácticas le permite argumentar su competencia frente a la docencia e incluso conocer qué es lo que debe mejorar, como se puede ver en esta parte de su relato:

*Y, también, ya en las prácticas, los niños sí me han demostrado que sí les caigo bien, que no soy tan mala; por ejemplo, mi compañera de prácticas, es bien dura y les grita: “¡Se me sientan!”, y yo no soy así, o sea digo, así: “¡Por favor, niño, siéntate!”, y escucha, y luego conversamos. Entonces, pienso que sí me veo como docente. Por ahí tengo que irme preparando más porque soy un poco nerviosa, y cuando me pongo nerviosa, no sé poder ni hablar; entonces, pienso que sí puedo ser docente.*

Lo planteado da cuenta de las prácticas como un espacio para conocerse a uno mismo, para saber que “cuando me pongo nerviosa, no sé poder ni hablar” y también para ver otros desempeños que van en contra de la representación que se tiene de docencia ya que Daniela puede constatar que ser “dura” y gritar no lleva a que los niños le tengan aprecio.

Cabe mencionar que Daniela constantemente evoca en su relato la experiencia de prácticas preprofesionales. Para ella lo vivido en las prácticas tiene peso y sobre todo le ha permitido conocer la experiencia de estar con niños. Es así que las prácticas se convierten en la evidencia que le permite sustentar algunas afirmaciones, por ejemplo, aquella de referirse a que los niños enfrentan problemas que generan impotencia, como indica en la siguiente parte de su entrevista:

*Bueno, yo sí les he dado la confianza [a los niños], y me han contado muchísimos problemas; y ahí, uno se siente impotente de no poderles ayudar. Yo sí me he sentido varias veces así: “¡Oh, no tengo para ayudarles!”. Lo que más me conmovió de un guagüito era que la mamá se había ido con un señor -o sea, el señor es de Quito-, y ella por irse con el señor, le dejaba al guagüito solito. Todas las semanas solo decía que le hacía una olla grande de arroz y le dejaba para que coma eso. Y nada, yo llegaba los lunes: “Señorita, deme comiendo; hice yo mismo”. Y yo digo: “¿Y qué te hiciste?”. -Solo calenté el arroz y me puse un limón-. O sea, y eso sí es triste, digo; así, la mamá no tiene conciencia, o...*

La identificación de los problemas familiares es un aspecto que resalta en la entrevista de Daniela, tanto en su biografía escolar, en su representación de la profesión como también en las experiencias que evoca de sus prácticas preprofesionales. Esta última experiencia de prácticas le permite vivenciar lo que está dentro de sus posibilidades de acción y por esto reconoce que *“uno se siente impotente de no poderles ayudar”*. Daniela, así como los otros aspirantes a docentes, no se refieren a problemas o a experiencias de corte académico vinculados con el aprendizaje, lo primero que se resalta es la relación con los niños, el abrazo, la sonrisa y lo que los niños les comentan. En este sentido, las prácticas inician tocando las emociones de los aspirantes y esto se puede evidenciar al decir *“me conmovió”, “me dio ternura”, “uno se siente feliz”, “me motiva”, “es lindo”,* entre otras expresiones que dan cuenta de cómo las prácticas se convierten en un medio para ratificar y sostener la elección, así como para motivar y conocer acerca de la profesión.

Alliaud (2003), al referirse a la formación docente, reconoce el valor de las prácticas en este proceso, sin embargo, si bien se entiende esta instancia de formación como un proceso de acercamiento, tal como lo vivieron los aspirantes entrevistados, también debe ser de distanciamiento, en la medida que se permita analizar, reflexionar (con marcos conceptuales adjuntos) y trabajar sobre las problemáticas y necesidades que la escuela plantea. Las prácticas en este contexto no pueden tener una mirada aplicacionista o deductiva, que también critica Davini (1995), ya que disociaría la teoría y la práctica, cuando en realidad lo que se requiere es un diálogo constante. En este sentido y, a partir de los hallazgos encontrados, resulta necesario valorar las prácticas, no solo desde el enfoque planteado por Davini (1995) y Alliaud (2003), sino también como una instancia de inicio de la formación docente que permitiría conocer la profesión y vivirla, con el fin de reflexionar acerca de la pertinencia de la elección profesional realizada.

Esta afirmación lleva a otra implicación importante para la formación docente inicial: su ubicación dentro del currículo. Si se resalta la importancia de las prácticas como instancia que permitiría reflexionar acerca de la pertinencia de la elección, no podrían ubicarse en los últimos ciclos de formación. Los aspirantes a docentes tuvieron la oportunidad de asistir a las escuelas desde que ingresaron a la Universidad y se puede advertir que esta experiencia tuvo peso en sus relatos, mucho más que lo que evocaron acerca de lo aprendido en las aulas universitarias. Sin embargo, valorar las prácticas preprofesionales en la formación docente no se refiere solamente a ubicarlas correctamente para que permitan sostener o no la elección profesional; el reconocer la necesidad de la inserción temprana en la escuela, tiene que ver, como afirma Davini (1995), con concebir a las prácticas como un proceso de reflexión y de transformación, y, en el contexto del tema de estudio, debe permitir poner en discusión una elección docente ratificada en un espacio escolar al que no necesariamente hay que adaptarse ni tampoco seguir “las reglas del juego” que se observan. En esta línea, Terhart (1987) afirma que el contacto progresivo con la práctica escolar lleva a adaptarse a sus estructuras, es así que las motivaciones iniciales e ideales referentes a la docencia, se olvidarían pronto al ejercer la profesión. En virtud de lo mencionado resulta necesario reivindicar lo planteado por Davini (1995), al afirmar que dentro de la formación docente inicial “la sola inmersión en la práctica no es suficiente” (p.113).

Con la inserción en la escuela como practicantes y con las clases de la Universidad, es lógico pensar que las representaciones de los aspirantes acerca de la profesión docente cambian. Su nueva condición -la de estudiantes universitarios de formación docente-, llevaría a inferir que sus representaciones sobre la profesión, inserta en su proyecto de vida, no serían necesariamente las mismas que las del pasado.

### 7.1.2 La representación de la docencia como estudiante universitario

A diferencia de otros temas que surgieron espontáneamente en los relatos, como las prácticas preprofesionales y los docentes universitarios, la visión que se tiene acerca de la profesión docente fue un tema del que se habló explícitamente en la entrevista. Todos los aspirantes coinciden en afirmar que lo que se pensaba acerca de la docencia ha cambiado. Esta transformación se refiere principalmente a que la docencia es mucho más de lo que ellos suponían en un inicio, es decir “no es *solo enseñar*”, ni tampoco se limita a no reproducir experiencias sombrías de la biografía escolar; el alcance es mayor. Por ejemplo, en las respuestas de Celeste se puede ver cómo ella ya no se refiere solamente a las relaciones entre docente y estudiante y el buen trato que se espera hacia los niños, ella ya habla de “*enseñanzas significativas*”, de “*planificación*”, de

atención a la diversidad, y evoca un lugar común en comentarios que circulan entre los maestros, al referirse a que no es posible conseguir cambios en todos los estudiantes pero por lo menos “*llegar a uno o dos estudiantes*” resultaría valioso, como se muestra en el siguiente extracto:

*Yo antes pensaba que si yo soy docente no les voy a pegar, yo pensaba, “**si yo soy profesora no les pegaré; y ellos no tendrán miedo**”, pero ahora **siento que puedo hacer mucho más, darles enseñanzas que sean significativas**; o, por ejemplo, no es necesario mandar una exagerada cantidad de deberes, sino lo ideal. (...) Como ahora estamos haciendo la investigación de la “profe”, ella dice que los deberes tienen que ser de acuerdo a la necesidad del niño; entonces, yo creo que sí se puede hacer. Póngase, si el niño está mal en matemáticas, puedo mandarle a que refuerce eso, no hay la necesidad de mandar a todos por igual, porque tal vez uno no pueda una cosa, pero... entonces, pienso que con un poquito más de tiempo, planificando mejor las tareas, se puede lograr eso.*

*(...) Los profesores nos han enseñado que sí hay cómo; o sea, como dice, **no puedo llegar a todos, pero a uno o dos que llegue**, siento que ellos me van a reconocer y va a dar fruto.*

Se puede advertir en primera instancia, que las ideas acerca de la docencia están marcadas por la biografía escolar de Celeste, así, ella como futura maestra afirma que no pegará a los niños y de esta forma no le tendrán miedo. En un segundo momento se refiere a lo aprendido en la Universidad y se acerca al proceso de enseñanza y de aprendizaje de los que son responsables los maestros. En este contexto, ella habla de enseñanzas significativas y de diferenciación en cuanto a tareas, es decir, se presume que reconoce que no todos los niños aprenden por igual. Por otra parte, lo planteado al final del extracto: “*no puedo llegar a todos, pero a uno o dos que llegue...*” da cuenta de un discurso común en el ámbito escolar y que Celeste lo reconoce dentro de lo que se dice en las aulas universitarias. En este sentido se estaría indicando implícitamente una profesión docente con un campo de acción limitado y se lo hace justamente en el espacio en el que se debe debatir, cuestionar y reflexionar lugares comunes que transitan alrededor de la formación docente. Vinculado a este tema, en el contexto ecuatoriano, Van der Bijl (2015) encontró que estudiantes universitarios de formación

docente tenían modelos mentales<sup>99</sup> más tradicionales de enseñanza y aprendizaje que los estudiantes que apenas ingresan a la carrera. En virtud de estos resultados, se podría inferir que la formación docente universitaria estaría fortaleciendo modelos mentales tradicionales de enseñanza, en lugar de transformarlos. A partir de lo expuesto por Celeste, esta idea tiene peso y permitiría pensar que la formación universitaria estaría ejerciendo exactamente la acción contraria a la esperada, generando de esta manera un isomorfismo entre la escuela tradicional y la Universidad.

Así como Celeste se refiere a que desde la docencia se puede hacer más de lo que ella pensaba, Felipe también va por esta misma línea. Para él, la mirada de docencia ligada a enseñanza se amplía, al ubicar al maestro como un aprendiz. La experiencia de práctica preprofesional le sirve como sustento para el planteamiento de su idea, como se muestra a continuación:

F: *Yo pensé que ser un docente, como me sabían decir: “**sólo va a enseñar**”, en cambio, no es así, sino, lo que aquí me han hecho comprender es que un docente, no sólo va a enseñar, sino un docente va a ser **un acompañante** para que ellos se **guíen al aprendizaje**, no nosotros enseñarles, sí enseñarles, pero **nosotros también aprender de ellos**. Por ejemplo, en las prácticas, yo tenía algunos estudiantes que me enseñaban –o sea, yo tengo mis gustos musicales– nuevos gustos musicales, había otros que llevaban guitarra, me enseñaban tantas cosas; por ejemplo, nunca había escuchado sobre un tema, ellos me decían: “esto es así”, y yo iba aprendiendo de ellos un poquito más.*

E: *O sea, decimos: “yo pensaba antes que docencia era enseñar, ahora yo pienso que es enseñar y algo más”*

F: *Sí, **enseñar y aprender de ellos**.*

En este extracto se puede advertir que se vincula lo que se aprende dentro de la Universidad y lo que se vive en la escuela que se realizan las prácticas. Se habla de “acompañar” y “guiar el aprendizaje”, como roles del docente diferentes a los mencionados en la biografía escolar, puesto que estos iban más ligados al aspecto humano como parte esencial de la profesión. Parecería entonces que para Felipe la formación que recibe en la Universidad le da un marco de significados que son parte ya de sus ideas sobre la profesión. También se puede encontrar una desvalorización de la tarea docente en el momento en que reconoce y cuenta que el discurso que escucha

---

<sup>99</sup> “Conjuntos de creencias, saberes y sentidos comunes acerca de aprendizaje y enseñanza que influyen en el modo de comprender y actuar de los maestros en la escuela” (Van der Bijl, 2015, p.226).

alrededor de los docentes es que ellos “*sólo van a enseñar*”, como si el trabajo del docente fuera una tarea aislada y aparentemente simple. Este mismo sentido de desvalorización de la profesión por concebirla poco laboriosa es identificado también por Marco. En la siguiente parte de su entrevista se puede advertir cómo esta desvalorización del trabajo docente es planteada como una idea personal, al decir: “yo *pensé que*”, y es sustentado por un discurso circundante, en el que se reconoce que: “*algunos dicen que*”, exactamente igual a cómo lo planteó Felipe, a manera de avalar las ideas previas mencionadas:

*Ser docente, siento que es algo muy grande, o sea yo pensé que, a veces algunos dicen: docentes, como que ¡baaa!, solo controlar los niños, pero yo siento que cada vez me estoy poniendo como que más obstáculos, o sea no sería obstáculos, como más ideas a pensar, como, ¿qué pasará si me tocara un niño que tiene autismo? ¿o tal vez un niño especial?, ¿o, si no puedo llegar a controlar a toda el aula?, ¿o si no puedo controlar a un niño que no quiera aprender, así como cuando yo era pequeño? Si yo, o sea esos miedos que digo, ¿si me vuelvo como esa profesora que me dijo que no mismo y que tiene que ir a buscar ayuda en otro lado?, entonces eso siento, que como que voy avanzando entonces como que van más miedos.*

Lo planteado por Marco sugiere, a más de una visión limitada de la profesión en la que es “*solo controlar los niños*”, la presencia de una tradición normalizadora, en la que el rasgo disciplinador se hace presente. Esta particularidad -la de no poder lograr controlar a toda el aula- es la que genera “miedo” en él. Lo expuesto en estas líneas evidencia lo explicado por Davini (1995), al referirse a los orígenes de la profesión y a la tradición normalizadora que sobrevive hasta la actualidad. El carácter civilizador de los orígenes de la profesión que llevó implícito el requerimiento del disciplinamiento, es todavía parte de la representación que tiene Marco de la profesión.

Esta misma autora afirma que este pensamiento normalizador (de los alumnos y de los docentes) tiende a enmarcar a los sujetos en modelos a los que habría que adaptarse y que dificultarían la percepción de lo diferente. Lo expuesto por Marco evidencia exactamente los planteamientos de Davini (1995). En el extracto se muestra el reconocimiento de las diferencias al hablar de “*niño especial*”, “*autismo*”, “*niño que no quiera aprender*” pero también muestra que lo distinto para él es una dificultad, sobre todo si se busca “*controlar*” a los niños, fortaleciendo la afirmación de la tradición normalizadora mencionada. En este sentido, se podría conjeturar que el homogeneizar

estaría implícito en la preocupación que tiene Marco acerca del control de los niños, así, la diversidad resultaría un problema.

Otro aspecto que resulta importante mencionar, es cómo Marco habla de su maestra y la convierte en la antítesis de lo que un maestro debe hacer, mostrando así que la representación actual que él construye sigue ligada a su biografía escolar. Se puede afirmar entonces que la vida de la escuela impregna las ideas que se tiene de la profesión y que, por lo tanto, explicitarlas en la formación docente resultaría clave para reestructurar supuestos, confrontarlos con datos y teorías y aprender también desde otras fuentes de información (Davini, 2010).

La vida de la escuela no solo se presenta como parte de la biografía escolar, también se habla de este contexto específico dentro de la práctica preprofesional y es esta experiencia, tal como se ha venido mostrando, la que también se usa para ampliar, consolidar e incluso rebatir las ideas previas acerca de la docencia. Por ejemplo, en el caso de Daniela, ella habla de cómo el acercarse a la realidad de la escuela le llevó a confrontar su idea inicial con respecto al trabajo docente:

*E: ¿Ha cambiado de alguna forma lo que Ud. piensa ahora que está en la Universidad, con lo que pensaba antes, acerca de ser profesora?*

*D: Yo pienso que sí. Sí ha cambiado muchísimo, porque antes: “solo voy y doy clases y allá los niños, que vean cómo hacen”. Pero cuando usted ya ve la realidad, se relaciona más con ellos, es diferente, porque, usted tiene que estar consciente por los problemas que pasan, o sea, por todo ello, y entenderles, por lo que...; así, para que aprendan.*

La posibilidad de contar con experiencias que le acercan a la realidad de la escuela, le permite a Celeste ampliar el contenido de su representación de la profesión, ahora ser maestra no es “solo dar clase y allá los niños”, es también ser conscientes de sus problemas. Es así que se reconoce que en la tarea docente inciden otros factores que complejizan la profesión.

La complejidad de la docencia tiene otro matiz para Hortensia. Ella habla de una transformación del docente que “*impone saberes*” al docente que reconoce a sus estudiantes como sujetos:

*Antes creía que nosotros, los estudiantes, en la escuela llegamos como sujetos vacíos y que los profesores son los que imponen los saberes, pero ahora sabemos que los niños, ya vienen con conocimientos desde sus casas, desde*



*sus realidades y contextos; y, nosotros, como docentes lo que hacemos es cómo ese estudiante aprende en su contexto, y es algo, a veces, muy difícil.*

Aprender acerca del reconocimiento del otro, sus ideas, su aprendizaje previo, su contexto y sus diversas realidades, es un factor que para Hortensia explica la dificultad de la profesión docente. Esta misma idea también indica la vinculación de la visión de ser humano con la docencia, una visión que se aleja de tradiciones normalizadoras, académicas o eficientistas de la formación docente, en las que no hay espacio para el sujeto de la educación ya que predominan o bien saberes básicos y la materia que se enseña, o bien técnicas de enseñanza simplificadas y eficientes (Davini, 1995). Lo vivido en la experiencia universitaria de Hortensia le permitió ampliar su visión de la profesión hacia aspectos más profundos que no están ceñidos al quehacer docente únicamente, sino hacia el reconocimiento del aprendizaje fuera de la escuela, producto de realidades y contextos diferentes.

Para finalizar el apartado de la representación social y su dinámica de transformación, resulta interesante reconocer qué representación de la profesión permitió que Victoria, la única aspirante que ingresó a la docencia para probar suerte, justifique la pertinencia de la elección. Victoria cuenta cómo en un inicio para ella la profesión docente era un trabajo “mal pagado” y cómo luego esta visión de docencia ligada exclusivamente a un trabajo remunerado, se transforma hacia un discurso vocacionista que lo usa para explicar su elección:

E: *¿Ha cambiado lo que Ud. pensaba de docencia antes, de lo que piensa ahora?*

V: *Sí. O sea, yo decía por lo que antes mi visión estaba en la medicina, yo decía: “no, los profesores son unos mal pagados”, pero no, realmente aquí, sé que realmente aquí nos preparan y que lo que están buscando es que sean profesores innovadores, reflexivos, creativos; y, realmente sí es un cambio que va a ayudar a los que ya están creciendo;*

E: *Entonces, su visión sí ha cambiado, y ahora ya no piensa que son mal pagados*

V: *No, realmente no. Yo le digo, o sea, como que **ahora sí es más por el de ayudar antes que el dinero**, el de ayudarles en los conocimientos, de acompañarles en cada etapa, en cada proceso en el que ellos están aprendiendo, más que todo.*

Lo planteado por Victoria remite nuevamente a una visión de docencia vinculada a los rasgos fundantes de la profesión. En este sentido se advierte que está latente el

principio histórico al que se refieren Tedesco y Tenti Fanfani (2006), en el que la docencia, más que una profesión, es una misión en la que la entrega es suficiente. Esta característica se evidencia cuando Victoria habla de “ayudar” como parte de la docencia, antes que de enseñar y aprender, y, a pesar de que piensa que la docencia es un trabajo con una remuneración baja, para ella eso deja de ser importante ya que afirma que “ahora sí es más por ayudar antes que el dinero”. Lo expuesto da cuenta de cómo el ingreso a la carrera de educación le llevó a fortalecer este principio fundante de la profesión que antes, según su relato, no había pensado y ahora es parte de sus planteamientos. Por otra parte, su idea de “ayudar a los niños en los conocimientos” se configura en el marco de lo real al valorar su formación universitaria, es así que Victoria reconoce que es posible “ayudar” –a los que están creciendo-, como ella misma lo dice, y que la innovación, creatividad y reflexión, es el camino; un camino que ella está transitando al formarse en su Universidad.

La idea de la docencia vinculada con altruismo también se presenta en el discurso de Hortensia, a la vez que se expone nuevamente la idea de que las carreras técnicas tienen un mayor valor, sobre todo por el factor económico. Al respecto, para esta aspirante la profesión docente no se valora desde el rédito económico que se pueda obtener, que de hecho puede ser menor que el de otras profesiones, sino se la valora por su posibilidad de dejar una huella en la vida de las personas, y esta recompensa intrínseca de la docencia es suficiente, así lo explica Hortensia en la siguiente parte de su entrevista:

*Yo dije: “así tuviera mil puntos en el examen y pudiera escoger medicina, no lo hiciera”. Y ellos (refiriéndose a sus amigos/as) me decían: “Pero por qué, pero si es medicina, vas a ganar esto, esto, esto”. Y yo nunca pensé en el sueldo. A mí, cuando me dicen lo que puede ganar un docente, algo así, **nunca se me cruzó por la mente pensar por el sueldo**, a mí solo se me vino a la mente **el poder estar con un niño y dejarle alguna huella importante en su vida**. Nunca se me pasó por la mente algo económico como era algo que ellos pensaban. Yo sí digo: ¡no!, así yo pudiera escoger medicina, así me pagaran tanto, digo: ¡no, no es algo que me gustaría hacer! Algo que me gustaría hacer es estar junto a personas que desean aprender, yo deseo que ellos aprendan también.*

La docencia vinculada al altruismo es un aspecto reconocido dentro de la literatura sobre la elección de esta profesión. El discurso de cambiar el mundo o ayudar a los demás, se vincula con los rasgos tradicionales que definieron la profesión en sus

inicios y todavía continúan vigentes (Alliaud, 2003), como se puede notar en los relatos de los aspirantes. Por otra parte, también se puede advertir que Hortensia usa el altruismo que representa para ella la docencia, con el fin de sustentar su elección de ser maestra. Este uso que ella hace de la representación de la docencia muestra lo planteado por Abric (2001), con respecto a la función de la representación social, y es que, a más de ser usada para dar sentido al mundo, Hortensia la utiliza para explicar y justificar la decisión de estudiar la carrera de educación. Es decir, representar la docencia como una profesión que permite “dejar *una huella importante en la vida de los niños*” explicaría para Hortensia el hecho de haberla escogido como su profesión.

Dentro de la teoría de las representaciones sociales, Moscovici (1979) plantea que existen dimensiones que se pueden diferenciar; como el campo, las informaciones y las actitudes. Esta composición de la representación social que fue descrita en el capítulo II, puede inferirse a partir de las respuestas de los entrevistados. Es así que, al hablar de campo de la representación de la profesión docente, que engloba la imagen del profesor, resulta común en las respuestas de los entrevistados dar una mayor valía a aspectos como la paciencia, el amor, la entrega, la ayuda y el interactuar con los niños, que coincide con los hilos conductores de las diferentes historias que se tejen alrededor de elección de la profesión docente. Esta representación de la docencia ligada a los valores es similar a lo reportado en otros contextos, por ejemplo, en Colombia (Santana y Hernández, 2014), en donde también se encontró que existe la idea del docente como reflejo de valores como respeto, compromiso, dedicación, responsabilidad, entrega y vocación, con un fin de transformación social. En virtud de lo mencionado se puede advertir que al hablar de representaciones vinculadas con valores también se incluye a la vocación dentro de este campo. Al respecto se exploró también entre los estudiantes este tema, sobre todo para conocer si este concepto, tan nombrado en lo cotidiano al hablar de la docencia<sup>100</sup>, es parte de su representación. Además, a partir de lo reportado en la primera parte de la investigación, se encuentra que la mayoría de los estudiantes (60%) asocian vocación con docencia, por lo tanto, es necesario acercarse a esta relación para comprender el sentido de este vínculo identificado por los estudiantes.

---

<sup>100</sup> El Ministerio de Educación ecuatoriano desarrolla el proceso “Ser Maestro”, al que hay que inscribirse si se desea ser docente de una institución educativa pública. A la fecha se abre el proceso para ser docente intercultural bilingüe y entre los requisitos está, a más de contar con un título de educación o de otra área, el tener vocación para la enseñanza. Se advierte entonces cómo en el discurso del contexto ecuatoriano se mira la vocación como una posesión necesaria para ser maestro, mostrando de esta manera como circula en el campo de la docencia este término y su sentido.

### 7.1.2.1 La docencia como vocación y sus diferentes matices

Hablar de vocación suele referirse cotidianamente a una condición *sine qua non* para la buena práctica docente. Los orígenes de la profesión docente, a los que constantemente se ha hecho referencia a lo largo de la investigación, han perdurado y también tensionado ciertos discursos vocacionistas en los que la entrega y el apostolado son parte del ser maestros. En ese sentido, tal como afirman Mórtoła y Lavalletto, (2018) podría sorprender que los docentes sigan usando la vocación para referirse a la docencia. Sin embargo, a pesar de que en la primera parte de la investigación la vocación fue la palabra con la que la mayoría de los estudiantes asociaron con docencia, en los relatos de los aspirantes, el término vocación no surgió espontáneamente al explicar su elección profesional. Esta particularidad es semejante a lo encontrado en el contexto argentino por Mórtoła y Lavalletto (2018), quienes también reportaron que ninguno de los aspirantes para ser maestros se refirió a la vocación para explicar la decisión de ser maestros. Otro aspecto que resaltan los autores es que, a pesar de que se encontró que la vocación no es un concepto unívoco, no se presentó dentro de las diferentes acepciones una visión innatista que afirme que se nace -o no- para ser maestro. Por el contrario, en la presente investigación este último aspecto sí es parte del discurso de los entrevistados, específicamente de Daniela, quien, a más de mirar la vocación vinculada con “seguir *los instintos*” también la entiende como un elemento clave que posibilita el ser maestro, como se muestra a continuación:

D: *Ser docente. Bueno, pienso, primeramente, que **hay que tener la vocación** y el amor para hacerlo, porque creo que requiere de muchísima paciencia; y, sobre todo, el amor, porque, bueno..., pienso que a futuro vendrían muchísimos problemas.*

*(...) Creo que la docencia necesita vocación, porque, por ejemplo, una persona que no le guste y tenga un malgenio, creo que no pueda ejercer, porque, imagínese con el genio; y como le decía, se necesita mucha paciencia. Y, creo que por eso hay muchas personas frustradas, se sienten frustradas, porque no fue su vocación, y se sienten obligadas a ir a las escuelas por un sueldo a enseñar, y tienen un genio que ni ellas se aguantan; entonces, no veo que puedan enseñar adecuadamente a los niños.*

E: *Entonces, ¿qué entiende, usted, por vocación?*

D: *Vocación. Creo que **una persona ya nace para esa carrera**; creo que debe **seguir sus instintos**, y si se siente que puede ser docente y le gusta..., creo que uno se debe seguir.*

Se puede ver en las respuestas de Daniela un vínculo entre vocación y profesión docente, así como una idea de vocación ligada a lo innato y al gusto por la profesión, gusto que se convierte en una condición básica para “enseñar adecuadamente a los niños”. Daniela usa la ausencia de vocación para explicar la presencia de maestras que no realizan bien su tarea docente y la ejercen por “obligación” y por la remuneración económica. El aspecto humano prima en su relato, y el poseer paciencia es considerado como una consecuencia de tener vocación. Celeste también se acerca a este discurso de vocación ligado a los rasgos tradicionales que definieron la profesión en sus inicios, e incluso compara la docencia con el sacerdocio, así lo dice al explicar el vínculo entre vocación y compromiso:

E: *¿Qué entiende por vocación?*

C: *Hacer algo por la pasión. Estar comprometido, **porque es como ser un “curita”**, por ejemplo, tiene que saber a lo que va y centrarse y estar en eso, que yo voy a eso y no... olvidarme del resto, olvidarme de los prejuicios y todo. Siento que la vocación sí es importante y el compromiso también. Estar comprometido y saber a lo que voy.*

E: *¿Vocación y compromiso es diferente?*

C: *Sí. Sí, porque usted puede tener vocación, pero si no se compromete, cómo va a lograr.*

E: *Entonces, vocación es que te guste lo que hagas, ¿eso me decía?*

C: *Sí, **vocación es hacer algo que le apasiona.***

Celeste en un inicio incluye dentro de vocación al compromiso, pero después lo diferencia y se refiere a la “pasión” como una condición propia de la vocación y necesaria para la tarea docente, aunque no suficiente sin la presencia del compromiso. Esta relación entre vocación y compromiso ya ha sido desarrollada dentro del campo de la formación docente. Alliaud (2015) considera que, al ser la profesión docente un “trabajo sobre los otros”, el discurso de la vocación es ineludible, sin embargo, no podría continuar teniendo los rasgos propios de su matriz fundacional. Es en este giro en donde Alliaud vincula al “compromiso” como una acepción de la vocación necesaria en los tiempos actuales y que tiene que ver con comprometerse con el ser maestros y con “el pasaje del acervo cultural a las nuevas generaciones” (p. 345). La pasión de la que habla Daniela se incluiría en este planteamiento de Alliaud, pues la autora también se refiere, al profundizar en el concepto de compromiso, a “la pasión con la transmisión y con aquello que se está transmitiendo” (p. 345) antes que el “amor a los niños” como única

condición, tema que también ha sido abordado por algunos aspirantes al referirse a la profesión docente. Dentro de esta misma idea de vocación ligada al gusto por la tarea de enseñar se ubica lo planteado por Felipe. Si bien él no habla de pasión por lo que se hace, sí se refiere a que tener vocación por la docencia lleva a generar motivación en los estudiantes, como lo explica en el extracto a continuación:

*Yo creo que docencia se asocia con vocación, porque yo creo que el docente, no solo debería enseñar. Por ejemplo, en nuestra primera práctica, con mi compañero vimos que los docentes no están motivados por la carrera, por ejemplo, en mi primer proyecto “PIENSA”<sup>101</sup>, vimos falta de motivación a los niños, porque había una docente que enseñaba la vieja escuela, solo hablaba y escribía, escribía... y ya se acababa la hora y los niños eran aburridos (...) yo creo que esa docente no motivaba a los alumnos y ella no estaba motivada, creo que no le gustaba eso. (...) Porque yo conozco a otros docentes, por ejemplo, el “profe” Navarro o la docente de este segundo ciclo que ella hacía una buena labor, una hermosa labor que ella dijo que desde niña ella ha sido inspirada por una profesora y por la mamá que también ha sido docente. Y yo **creo que la inspiración y la motivación desde niños nos nace como vocación para elegir esta carrera**, porque nosotros elegimos, porque nos sentimos conformes y motivados para elegir esto (...) De acuerdo a mis diferentes experiencias, creo que cuando un docente está motivado y él se siente docente, como yo creo que sería el “profe” Navarro, porque él se motiva cada vez que nos da clases, (...) un docente cuando tiene una vocación demuestra motivación y demuestra su verdadera forma de ser, si es que le gusta, lo demuestra, o si no, no; creo desde mi punto de vista y mis experiencias.*

Felipe utiliza sus fondos de saber -biografía escolar y prácticas preprofesionales- para evidenciar la diferencia de la docencia con y sin vocación. La vocación para él es una posesión ligada al gusto por la profesión, el no tenerla implica ausencia de motivación, tanto para la persona que ejerce la docencia, como para sus estudiantes. Si bien no reconoce la vocación desde un enfoque innatista, sí considera que es una posesión que surge mucho tiempo atrás, por eso afirma “*creo que la inspiración y la motivación desde niños nos nace como vocación para elegir esta carrera*”. En este sentido, sus buenos maestros, como el “*profe Navarro*” por ejemplo, al mostrarse motivado en el desarrollo de sus clases, le muestra a Felipe lo que implica tener

---

<sup>101</sup> Proyecto de investigación que vincula las asignaturas de cada periodo de estudio.

vocación. Es así que, siguiendo a Dubet (2006), no se podría decir que el discurso de vocación ligado a lo sagrado haya desaparecido en el contexto de lo planteado por Felipe, sino que solamente se ha reinterpretado desde un enfoque psicológico que valora el gusto por el trabajo docente, como una motivación clave para ejercer la docencia.

Para finalizar este apartado en el que los aspirantes explican la vocación ligada al servicio y al gusto por la docencia, se presenta otro matiz de la vocación que tiene que ver con las destrezas necesarias para ser maestro. Tener vocación significa “poder hacerlo”, porque se cuenta con las competencias para saber llegar a los niños, tal como lo expresa Hortensia en la siguiente parte de su entrevista:

*La vocación es algo que tú lo llevas y también ser docente tampoco lo puede ser cualquiera. Si bien me han dicho que viene un ingeniero y se prepara en un taller de docente y va a la escuela, pero si él no tiene esa vocación de ser docente, jamás va a llegar a los niños. A veces pasa con mis compañeros que no sé por qué, pero a veces me gusta jugar en mi mente, decir: “él va a ser un gran maestro, porque tiene la vocación”, **la forma en cómo se expresa**, digo: “él tiene vocación”, pero hay otros compañeros que están allí porque les tocó, digo: “no tiene vocación, es que está aquí por azar del destino, no sé, pero no tiene vocación, **porque no tiene el espíritu para querer enseñar** y eso es algo que tiene en la vocación y a algunos les hace mucha falta, así que no cualquiera viene de afuera y se para al frente de tantos niños, lo cual es difícil. Y algunos piensan que lo puede hacer cualquiera y por eso están allí, pero no. Yo pienso que parte de la vocación, es parte de nosotros también el que podemos pararnos frente a los niños y saber poder expresar lo que dice un libro complejo, y saberlo expresar de una mejor forma que lo entiendan ellos; o sea, **es algo muy difícil** y pienso que no todas las personas pueden llegar a esos niños. Entonces, **no cualquiera puede ser un docente**, creo yo.*

Hortensia habla de tener el “*espíritu para poder enseñar*” para argumentar que no todas las personas pueden ser docentes, y que, por lo tanto, la preparación no es lo único importante en el camino de ser maestro; lo es también el tener vocación. Se puede retomar la idea de la docencia como “*trabajo sobre los otros*” para afirmar que esta particularidad de la profesión requiere una habilidad clave identificada por Hortensia: expresar ideas complejas para adaptarlas a los niños, poseer esta habilidad significaría tener vocación. A partir de lo planteado, parecería entonces que la competencia comunicativa no sería parte de la formación sino inherente al sujeto que quiere ser

docente. Victoria, que se enmarca en esta misma idea de vocación vinculada a competencias docentes, complementa esta idea al referirse específicamente a: “*saber desenvolverse, expresarse, el tener conocimientos*” como otros aspectos que son parte de la vocación, convirtiéndose entonces la vocación en una condición *sine qua non* para ser maestros. Esta idea de vocación vinculada al “saber hacer”, también es referida por Davini (1995) al criticar la visión de la práctica como un espacio para “detectar las vocaciones para enseñar” (p. 113), entendiéndose así que el sentido de vocación va por la misma línea de lo planteado por las entrevistadas: vocación como “un saber y un poder ser maestro”.

Al buscar explicar la relación entre vocación y docencia se encuentra necesario mirar atrás. Sí, mirar atrás hacia un estado ecuatoriano católico cuya vocación de maestro estaba ligada al servicio de una educación clerical, y luego, a una vocación, como afirma Puruncajas (2011), ligada a la motivación de una educación liberal al servicio de la patria. Es necesario precisar que, al ser las representaciones sociales conocimientos socialmente construidos, producto de informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que son transmitidos a través de algunas vías, entre ellas la tradición (Jodelet, 1985), se entendería por qué persisten componentes axiológicos e incluso competencias innatas que denotan cómo se entiende una vocación que se impone sobre el profesionalismo de la docencia. Dubet (2006) afirma que las profesiones que implican trabajo con otros, se han racionalizado y se despegan de su función sagrada, sin embargo, es necesario entender este despegue como una transición que continúa, es así que los planteamientos de los entrevistados que relacionan la docencia con una vocación ligada al compromiso semejante al del “*curita*”, a “*instintos*” o “*amor y paciencia*”, dan cuenta de este proceso en el que se muestra que todavía se mantiene la idea de que es necesario estar “*hecho para ser maestro*”. Otro aspecto que explicaría la persistencia del discurso vocacional, es la creencia de que la complejidad y particularidad de la profesión docente, al trabajar con niños y niñas, requiere un plus que debería ya ser visible en la formación docente, es decir, la formación docente enseñaría realmente a ser maestros solamente a los que tengan vocación.

Otro aspecto importante para conocer las representaciones sociales de la docencia es su dimensión relacionada con la información. Dentro de este tema se ha hablado con los entrevistados acerca del conocimiento que se tiene sobre las actividades que realiza un docente y de su percepción acerca del papel de la docencia en la sociedad. En el apartado siguiente se detalla cómo la representación social de la profesión se configura también de las acciones que se identifican como propias de la



práctica docente y que permitiría comprender lo que los aspirantes suponen realizar cuando sean maestros.

#### 7.1.2.2 *¿Qué hace un docente?: la información que se tiene sobre la profesión*

Como bien lo ha planteado Alliaud (2004) y se ha sostenido en esta tesis, los maestros noveles, y también los estudiantes de formación docente, no son inexpertos en el campo de la educación; ellos se insertan al mundo escolar con un cúmulo de ideas y creencias acerca de la vida de la escuela y del trabajo docente. Lo planteado por los entrevistados lo confirma, al mostrar que las personas que eligen la docencia tienen ya una idea de lo que se trata la profesión. Al respecto se encuentra que la profesión tiene que ver con actividades que pueden entenderse de conocimiento común: como planificar y dar clase. No obstante, la mirada que se tiene acerca de la planificación difiere entre la valoración de su importancia y la percepción de control sobre la práctica docente, es así que para Hortensia la planificación ejerce un rol que ella no comparte; tal como se puede apreciar en el siguiente extracto de su entrevista:

*El docente, por ejemplo, ahora es algo complicado; porque, si bien los docentes, como lo veo, solo transmiten contenidos y contenidos, como es muy difícil ir contra de este sistema donde la planificación... [sic] y **ellos se apuran en acabar rápido sus actividades**, entonces los niños, a veces, pierden como esa emoción. Y cuando les veo a mis primos, a veces, es chévere, porque vienen alegres por lo que dice un profesor cuando se esmera en hacer algo creativo; pero, otros días, también vienen, así como que: "hoy estuvo aburrido", porque el docente es como que: "¡Ay, hoy tengo que acabar la planificación!", entonces se apegan tanto al sistema.*

La crítica de Hortensia va hacia el cumplimiento de la planificación como centro de la tarea docente. Este cumplimiento exigido por el sistema, como ella lo plantea, lleva a los docentes a realizar actividades de transmisión de contenidos. Justamente es en esta particularidad en donde radica, desde su punto de vista, la complejidad de la profesión, ya que "es muy difícil ir contra de este sistema", es decir, que las actividades que realiza el docente es producto de un sistema rígido enfocado básicamente en el cumplimiento de la planificación. Se puede advertir entonces la continuidad del rasgo disciplinador planteado por Davini (1995), en el que los docentes se conciben como "grupos sujetos" (p. 28) a las normas desarrolladas por las autoridades educativas.

Frente a lo planteado por Hortensia surgen otras ideas que en cambio van en sentido contrario, y valoran el rol de la planificación y su cumplimiento. Parecería que

se entiende la planificación como una parte central de la tarea docente, como se puede advertir en lo planteado por Celeste, al referirse a lo que hace un docente:

C: ***Primerito, planificar la clase, saber cuántos niños voy a tener. Planificar, primerito eso, porque si no sé qué les voy a dar, hasta el tiempo que tengo, o sea, en esa planificación tiene que estar todo, el tiempo, qué les voy a dar, qué les va a servir y qué no; o sea, qué voy a hablar, como dice la “profe”, no puedo llegar a clase sin saber de qué les voy a hablar o abran el libro y sigamos en la página 45 y ni siquiera sé qué está ahí, primero, ya, irme improvisando la clase.***

E: *¿Y qué no le gustaría acerca de las actividades de un docente?*

C: *Pienso, a veces, que diga no se pueda planificar y que me llegue la hora exacta y que no pueda acabar la planificación. Dije: “hoy voy a hacer esto”, pero no avance o el tiempo... eso, siento.*

Se advierte que para Celeste la planificación es una herramienta en la que constan todos los elementos para realizar la tarea docente, desde los contenidos, hasta lo que el docente va a decir, es así que se refiere a que “*en esa planificación debe estar todo*”. Lo expuesto parecería indicar la relevancia de su elaboración y también de su uso, pues, a diferencia de Hortensia quien critica el rol del docente limitado al cumplimiento de la planificación, Celeste reconoce este cumplimiento como una parte inherente de la profesión, tanto así que el no poder finalizar una planificación, es una de sus preocupaciones futuras.

Siguiendo el tema de la planificación como una de las tareas que debe realizar un docente, se encuentra que también es donde radica un aspecto que complejiza la profesión, así, Hortensia habla de que planificar implica pensar en actividades diferentes a las tradicionales como parte del día a día del maestro:

E: *¿Un profesor en general, ¿qué debería hacer?*

H: *Bueno, si trabajara en una jornada matutina, llega a clases -por lo general dicen que hacen su planificación antes- y me imagino que llega a la casa y debe seguir planificando, o sea, o ver estrategias que hagan la clase un poco menos aburrida o menos cotidiana, sino decir: “oye, hay un cambio, mañana vamos a hacer esto o vamos a ir afuera”, no sé, me imagino que el docente llega a clases, intenta hacer alguna actividad con los niños, me imagino que acaba su jornada, pienso **que debería ir a la casa a seguir planeando**: “¿qué va a hacer mañana?”, porque, a veces, hay algunos que improvisan en ese momento: “¿qué*

*hacemos?”, y vienen, aunque tengan una planificación, es como que... Entonces, sí pienso que los profesores también deberían saber qué hacer, algo innovador en ese momento.*

Hortensia indica que la planificación debe ser el medio para plantear actividades diversas, ella habla de innovación, de cambio, de preguntarse constantemente “¿qué voy a hacer mañana?” como parte de la tarea docente. También se advierte que se reconoce un trabajo fuera de la escuela, al referirse a “seguir planeando” en casa, y es que, esta necesidad de que las actividades que se planifiquen sean diferentes a las tradicionales, implica un trabajo previo. En este sentido se reconoce que el trabajo del docente no se limita al espacio escolar exclusivamente ni tampoco podría desarrollarse de la misma manera cada día. Se requieren estrategias, estudio de temas a enseñar y pensar continuamente en qué hacer para que la clase sea llamativa para los niños. Esta idea de saber qué es lo que se va a hacer no se limita a un plan previo sin más, se advierte que en la información acerca de la docencia existe una disconformidad con actividades docentes tradicionales y más bien se identifica una necesidad de cambio en las actividades de enseñanza, como lo explica Marco en el siguiente apartado:

*M: Yo creo que desde la noche sería de **planificar para el siguiente día**, pero lo que yo siento es que tendría que ser algo muy preparado porque con los niños es como que más complejo, entonces, tendría que ver **más estrategias**.... los temas que se van a ver cada día, que **sea más llamativo***

*E: ¿Cuáles de esas actividades, es la que más le gusta a Ud., es decir, qué actividades de ser profesor le gustan?*

*M: Yo creo que, al momento de **enseñar, pero con cosas dinámicas**, al momento de que no sea solo que el profesor escribe y ellos escuchan, yo creo que eso sería lo más interesante... **diferentes formas, objetos o material para que ellos aprendan de diferente manera.***

La dificultad de la profesión radica en las exigencias de lo que implica un trabajo con otros y es que, como afirma Marco: “tendría que ser algo muy preparado porque con los niños es más complejo” y esa particularidad que se reconoce, es aquella que implica desafíos. En este sentido el desafío está en hacerlo diferente. Se advierte una disconformidad con una enseñanza en la que los estudiantes no tengan gusto por aprender, por eso se identifica que es necesario “enseñar con cosas dinámicas”, “usar objetos, materiales”, como una manera de alejarse de la enseñanza tradicional. Haría falta entonces reconocer esta información acerca de la profesión docente, en la que

hacer lo correcto implica hacerlo diferente a lo acostumbrado, con el fin de profundizarla y debatirla con otros marcos de significado que pueden aprenderse en la formación docente.

Otro aspecto que se fortalece dentro de los planteamientos de los entrevistados, es la imagen de un docente “cumplidor”, identificando en su accionar tareas de tinte burocrático, en las que “llenar papeles” es otro aspecto más por realizar, así lo expresa Daniela:

E: *¿Cómo sería un día de trabajo de un docente?*

D: *Bueno, un día creo que..., no sé; sería..., creo que... muy cansado. Porque la verdad, tiene que estar todo el tiempo con los niños, luego irse a comer, y por las mismas, a llenar papeles y deberes, y planificar para alguna otra clase; creo que es cansado.*

Esta idea de un trabajo cansado, si bien va ligada a lo hablado previamente, al referirse a que la tarea docente no finaliza con la estancia en el lugar de trabajo -la escuela-, también tiene que ver con “*estar todo el tiempo con los niños*”, aspecto que también reconoce Dubet (2006) sobre la profesión, al caracterizarla como “desgastante” (p. 136). El autor se refiere a que la complejidad de la docencia no es necesariamente perceptible por los demás, y es constituida por una larga lista de pequeñas fatigas vinculadas con el trabajo con niños, como por ejemplo, sus preguntas, el ruido, el apego a un grupo y luego a otro, después a otro... En fin, características que Dubet (2006) considera como parte del trabajo con escolares.

Siguiendo la imagen del docente “cumplidor” se encuentra también que existe conocimiento sobre los procesos evaluativos a los que deben someterse los maestros que trabajan en la educación pública ecuatoriana. Se habla que estudiar y pasar pruebas es parte de lo que hace el docente. Daniela lo indica en el extracto a continuación:

*Ahora es de estar dando pruebas continuamente; también creo que es de pasar por unas pruebas psicológicas; y bueno, yo le he visto a mi tía que siempre está estudiando para poder seguir en los concursos, y poder seguir teniendo el trabajo.*

Estudiar es una exigencia que permite tener una plaza laboral, y así lo ha aprendido Daniela de su entorno. Se habla de “*dar pruebas constantemente*” mostrando así que en el contexto ecuatoriano se percibiría un modelo alejado de lo vocacional, y más cercano a un sentido de profesionalidad en el que, según lo planteado por Vezub

(2005), se encuentra la implementación de mecanismos nacionales de evaluación docente y nuevos requisitos para ascender en la carrera. Estos aspectos son parte de la información que configura la representación de la docencia y muestra una mirada de la profesión que no es solamente “*dar clases*” como algunos aspirantes escuchaban, sino también una profesión que está ligada a lo público y que por lo tanto el Estado tiene injerencia. También se puede advertir que el tener docentes en la familia permite acceder a una información sesgada, en el que se habla de dar “*pruebas continuamente*” o “*estudiar*”, pero enfocado en la posibilidad de “*poder seguir teniendo el trabajo*”, fortaleciendo esa imagen de docente cumplidor de la norma. Es decir, hay que estudiar, no para mejorar el trabajo docente; hay que estudiar para continuar en el magisterio.

En conclusión, dentro de la representación de la docencia se encuentra información acerca de su complejidad, del cansancio que generan las tareas que exige, de la ausencia de restricción espacial, pues el trabajo docente no solo se hace en la escuela, se planifica, se piensa y se cuestiona fuera de ella, así como se llenan papeles, se participa en concursos y se cumplen las planificaciones (aunque no a todos les parezca). Estas actividades, caracterizadas de complejas y reconocidas como parte de la profesión aparentemente no han influido, hasta ahora, en su decisión de ser maestros, sin embargo, podrían incidir en el tipo de gestión cognitiva que se adopte. Esta afirmación se la hace en función de los planteamientos de Abric (2001) con respecto a las funciones que ejercen las representaciones sociales. Se expone que cómo se represente una tarea, en este caso la tarea docente, determinaría directamente el tipo de gestión cognitiva que adopte un grupo. En virtud de lo expuesto se puede conjeturar que la representación de la tarea docente como compleja, llevaría a una exigencia dentro del plano cognitivo para el grupo de aspirantes a docentes.

Otro aspecto importante por mencionar, es que la caracterización de las actividades docentes realizada por los aspirantes, contradice lo planteado por parte del *FIT- Choice Scale*, pues desde este marco teórico, mencionado recurrentemente en la literatura sobre el tema, se considera que la conciliación trabajo-familia, permitida por el horario de trabajo docente, es un factor que motiva a la elección de la profesión (Said-Hung *et al.*, 2017), sin embargo, para los aspirantes entrevistados no sucede igual. Si bien Victoria se imagina que cuando se es docente se puede “*pasar tiempo con la familia, porque hay tiempo para todo*”, no se presenta con contundencia esta idea de que particularmente la docencia permita una mayor posibilidad de tiempo libre, lo contrario, más bien la mayoría de entrevistados reconoce que la docencia requiere mayor trabajo, ya que su tarea no finaliza al salir de la escuela.

Es importante regresar nuevamente a una de las funciones de la representación social: la orientación de la práctica. Al respecto se asumiría que ideas que circulan

alrededor de la profesión como “*solo se da clases*” o “*ser maestro es fácil*”, no tienen cabida en el grupo de entrevistados ya que su práctica futura iría en otro sentido. Los aspirantes a docentes se refieren a cambiar lo tradicional, planificar para ejercer con responsabilidad la tarea, pero también algunos se posicionan en un marco prescriptivo en el que se debe acatar la norma. Al respecto, se advierte un contenido de la representación social ligado a la tradición eficientista de la docencia, explicada por Davini (1995), en la que el maestro es configurado como un técnico que busca moverse de lo tradicional a lo moderno, de lo rutinario a lo dinámico y, por tanto, de lo arcaico a lo renovado. Un currículo prescripto, en este caso, alrededor de límites de tiempo, dificulta el “*salirse del sistema*” como lo dijo una de las entrevistadas y denota también el furor planificador en el que todo tiene que estar previsto y controlado, como indicador de una correcta tarea docente. Es decir, parecería que la tarea de la modernidad ha sido bien realizada. Se advierte entonces que en los contenidos de la representación de los aspirantes a docentes conviven tradiciones normalizadoras y eficientistas, en las que se identifica “el saber ser docente” ligado al gusto por la profesión, la paciencia y el amor como valores claves y la necesidad de contar con espíritu y carisma para poder enseñar y, por otro lado, el “saber hacer docencia”, vinculado con planificar, cambiar lo rutinario y cumplir con los tiempos prescriptos por el currículo como norma, aunque se esté o no de acuerdo. En este escenario también existen indicios de una conciencia de que el rol del docente no puede limitarse a cumplir con el currículo escolar y, por lo tanto, surge la necesidad, aunque sea complicado, de ir en contra del sistema.

El tema de las representaciones sociales es amplio. Con lo mencionado no se puede afirmar que ha podido ser abarcado en su totalidad. Se ha hablado de la información que se tiene de la docencia con respecto a las actividades que se realizan, también se han identificado los campos de las diferentes representaciones: el furor planificador, el vocacionismo y la crítica al sistema. Sin embargo, en el diálogo con los aspirantes se han encontrado otros aspectos relevantes que también configurarían la representación de la profesión. Uno de estos aspectos tiene que ver con la docencia ligada a la sociedad, su papel entre lo deseable y lo real, así como la valoración social que se le atribuye.

#### *7.1.2.3 La necesaria transformación social y la docencia*

Resulta innegable para algunos de los entrevistados el hecho de que la sociedad en la que vivimos no es la que deseamos; se habla de injusticias, de corrupción, de niños sin atención de su familia y maltrato, como evidencias de una sociedad que necesita cambios. En este contexto, que describe Hortensia en el siguiente apartado,

se reflexiona sobre el papel del docente; es así que se considera que mejorar la sociedad es posible desde el trabajo con los niños:

*El papel del docente en la sociedad es transformarla. Transformarla, porque si bien los niños replican o cualquier estudiante replica todo lo que hace el docente y la sociedad en sí, parte de eso se refleja lo que hacen los docentes, si el docente hace algo malo se va a reflejar en los niños y los niños están construyendo la sociedad; entonces los docentes no solo deberían dar contenidos; también es la parte humana, y esa parte humana cambia la sociedad que, a veces, vivimos con tanto maltrato, injusticia, corrupción, y si nosotros enseñáramos desde las bases en la escuela a cambiar, a tener un pensamiento humano de verdad a los niños, ellos, a su vez, multiplican a otras personas y, aunque es muy difícil, pero, aunque sea, con un grano de arena; sí creo que cambiamos en algo, si hiciéramos bien nuestro papel, porque cuando no hacemos bien nuestro papel, también podemos hacer lo contrario: perjudicar la sociedad, por ejemplo.*

Lo planteado por Hortensia da cuenta primero de una conciencia social acerca de lo que se vive en la actualidad, se habla de “maltrato, injusticia y corrupción”, y segundo, de cómo frente a este panorama se identifica la necesidad de ser más humanos, por eso se habla de maestros que no enseñen únicamente contenidos, sino que enseñen “la parte humana” a los niños, de tal manera que trascienda a los demás y se aporte para la transformación social. El tema de la transformación social se ubica también dentro de las razones para elegir la docencia por algunos aspirantes y es que, como se puede advertir, se mira la docencia como la posibilidad de mejorar la sociedad.

Al respecto, Su (1997) encontró en el contexto estadounidense que los estudiantes de formación docente de los grupos minoritarios (hispanos, asiáticos y afroamericanos) tienen una conciencia de las desigualdades en las escuelas y en la sociedad que les lleva a mirar a los docentes como agentes de cambio; este mismo aspecto lo identifica Dufraix Tapia et al. (2020) en el contexto chileno, al afirmar que los estudiantes de pedagogía, con cercanía a contextos vulnerabilizados, muestran sensibilidad frente a problemáticas escolares y sociales y que, miran la docencia como la posibilidad para generar el cambio que ellos esperan. Este aspecto reportado se vincularía también con las representaciones planteadas por los entrevistados; representaciones que surgen en un contexto de reconocimiento de prácticas escolares discriminatorias y de ambientes socioeconómicos desfavorables. Por ejemplo, con respecto a ambientes socioeconómicos desfavorables, en el apartado 5.1.6 referido a la

historia de cada uno de los entrevistados, se describe el contexto de Hortensia, en el que se identifica lo mencionado. En suma, se podría conjeturar que este acercamiento a una escuela y sociedad no deseable, generaría conciencia sobre el escenario actual y llevaría a mirar la docencia como el medio para la necesaria transformación social.

Esta necesidad de cambio también es percibida por Celeste. A diferencia de Hortensia, para ella el medio para lograr el cambio tiene que ver con el desarrollo del pensamiento en los niños, como lo describe en el siguiente extracto de la entrevista:

E: *En el cuestionario se preguntó acerca de palabras o expresiones que se asocian con docencia. ¿Con qué lo asocia usted?*

C: *Cambiar.*

E: *¡Sí! ¿Y cree que desde la docencia es posible cambiar este mundo?*

C: *¡Sí!*

E: *¿Por qué?*

C: *Porque yo puedo. Por ejemplo, los niños vienen de la casa y escuchan todo, o sea, no diciendo: “Usted tiene que pensar así”, sino hacerle ver de diferentes perspectivas, decirle; esto está pasando, esto no pasa; y entonces ellos buscan la manera de indagar la información, sacar sus propias conclusiones; pero, ellos ya están pensando. No es que yo le digo –por ejemplo, unas listas–: “Usted, tiene que votar por él, porque esto es así”; no, sino yo decirle: “Aquí, esta lista nos ofrece esto, pero creo esto”, les digo todas las alternativas y ellos tienen la posibilidad de elegir y pensar.*

E: *¿Pensar por sí mismos?*

C: *¡Sí!*

Celeste, al hablar de cambiar, mira el desarrollo del pensamiento autónomo de los niños como el medio para lograrlo. En este sentido su papel como futura docente iría en contra de mostrar una sola verdad, ella se refiere a “*hacerle ver diferentes perspectivas*” y a que los niños tengan “*la posibilidad de elegir y pensar*”, así la docencia cambiaría el mundo. En esta misma línea, se presenta otra idea con respecto a la manera de alcanzar la transformación social; Daniela se refiere a que el docente para cumplir su papel necesita trabajar con la familia. Ella reconoce que no solamente los docentes educan, sino también la familia y, al no cumplir la familia su rol, el docente debe “*concientizarlos*”, como lo explica en la siguiente parte de la entrevista:



E: *¿Cuál debe ser el papel del docente en la sociedad?*

D: *Bueno, principalmente, concientizar a los padres de familia y tener mucho más vínculo con ellos, porque el docente tiene sus conocimientos, hay muchas personas que no son estudiadas, entonces creo que si es que él transmite los conocimientos y les hace entender a los padres de familia mediante reuniones, entonces, ahí creo que les pudiera ayudar, también para que los padres les puedan ayudar a los niños; porque, no solo son los docentes, sino también los padres de familia tienen que ver mucho más; entonces, ahí, creo que hubiera una sociedad mucho mejor.*

Daniela plantea trabajar con la familia como la posibilidad de mejorar la sociedad, a diferencia de Hortensia y Celeste, quienes se refieren al trabajo exclusivo con los niños. Entender el rol docente vinculado al trabajo con la familia amerita también pensar qué es lo que se espera de la formación docente para cumplir este papel, y es que, esta necesidad de vincularse con la familia ha sido recurrente en el relato de Daniela. En el capítulo anterior ya se puede identificar cómo ella evoca ausencias y carencias afectivas familiares que le llevan a construir un hilo a lo largo de su historia vinculado con una relación estrecha entre docencia y familia, y lo dice nuevamente al detallar el rol del docente:

*Creo que con la familia es lo primordial, porque si es que los padres... [sic], porque hay muchos padres que no entienden, no les apoyan, no ponen parte de ellos, no se dedican... Por ejemplo, en la escuela que estaba, había alumnos que tenían padres ladrones; entonces, eso creo que no les está dando ningún buen ejemplo a sus hijos; entonces, con el tiempo sus hijos van a hacer lo mismo, si es que no... Por lo contrario, si el docente, por ejemplo, hablara con los padres, les hiciera entender; y entonces, eso creo que cambiaría, la vida de muchos alumnos, de muchos niños.*

Se habla de cambiar la vida de los niños, por lo tanto, lo que posibilitaría el docente iría ligado nuevamente al campo de la representación social que se había mencionado en el apartado anterior -la ayuda a los niños-. Las ideas que plantea Daniela en su relato fortalecen la afirmación de que la historia personal es uno de los factores que incide en la construcción de la representación social (Guichard, 1995), por lo tanto, resultaría relevante en la carrera de Educación Básica partir de estas ideas previas, reconocerlas y reflexionarlas, como parte del camino de la formación docente.

Otro planteamiento previo que se tiene de la profesión y que es pertinente analizar en el marco de su elección, es la percepción de la valoración social de la docencia. Para los entrevistados, la profesión docente se percibe como relevante para la sociedad, pero, a pesar de su importancia, se considera que esta no es valorada como debería, de hecho, se indica que tiene una valoración menor que otras profesiones. En este sentido, el siguiente tema que se inserta dentro de la representación social es la valoración de la profesión elegida. La docencia se inserta en el proyecto de vida de los aspirantes a maestros y se la reconoce como una profesión que no tiene el reconocimiento social que se merece.

#### *7.1.2.4 El desencuentro entre la valoración social de la docencia y la personal*

En el capítulo IV referente a los resultados de la parte cuantitativa de la investigación, se reporta que cerca del 35% de los estudiantes consideran que la profesión docente es menos valorada que otras profesiones. Lo planteado por los aspirantes de primer año no es diferente de lo que se percibe en otros contextos con respecto a la profesión docente. Es así que se puede sumar el contexto chileno (Cabezas y Claro, 2011) y también lo encontrado por la OCDE en su investigación con 25 países, en los que se habla de que los docentes perciben que su trabajo es subestimado. Los estudiantes entrevistados se vinculan también con esta idea ya que miran la docencia como una profesión que no es reconocida como debería, existiendo un desencuentro entre lo importante y compleja que resulta para ellos la profesión y la percepción que se tiene acerca de cómo la valora la sociedad. Un ejemplo de la importancia que se atribuye a la profesión docente es lo planteado por Felipe, quien afirma que los docentes, al relacionarse con los niños, trabajan con los futuros profesionales que son quienes “*crean la sociedad*”, como lo explica a continuación:

*Yo creo que un docente al interactuar con los niños, ellos crean la sociedad, es decir, porque esos niños serán ingenieros o serán doctores o tal vez también serán docentes, yo creo que un docente aporta mucho a la sociedad porque ellos son los que van a crear otras carreras y ellos seguirán creando más carreras y más.*

Felipe reconoce un aporte de la docencia a la sociedad desde la formación de sus actores, a saber, los niños que serán los futuros “*ingenieros o doctores*”. Lo planteado ilustra ciertas expresiones que se escuchan alrededor de la docencia al referirse a esta como la “*profesión de las profesiones*”. Otro aspecto que también es motivo de desencuentro, es el no reconocimiento de la complejidad de la profesión.

Hortensia plantea que ignorar la dificultad que implica la docencia lleva a descalificarla y por consiguiente a recibir una remuneración económica baja, como lo indica en el siguiente extracto de su entrevista:

*E: Y a este profesor, ¿cómo cree que le ve la sociedad? Bueno, habíamos hablado un poco cuando me comentó que sus compañeros dicen: “eso no te da plata”.*

*H: Pienso que sí está también mal pagado, porque aceptémoslo; si bien la sociedad le ve a alguien primordial a un doctor, le paga mejor porque está viendo la salud de las personas, pero no reconoce tanto el papel del docente que también está trabajando como un sujeto, y no le reconoce todo su trabajo. Por ejemplo, un doctor, si bien le revisa que todo esté bien, hasta ahí acaba, pero en cambio el docente no solo se acaba en una revisión, está todo el tiempo, y eso es algo que la sociedad no ve, que el trabajo del docente es algo muy difícil y la sociedad en sí no reconoce ese trabajo. Si bien antes habían subido los sueldos, pero de nuevo lo bajan; entonces, están descalificando el trabajo que está haciendo el docente. Sí me parece que en parte la sociedad, sí da una calificación de que tampoco es muy buena la profesión, también del docente que tiene todo el cargo del niño, por ejemplo, si bien algunos padres piensan que todo lo que tiene que saber el niño viene de la escuela, pero tampoco asumen las responsabilidades que tienen, el niño cuando va a la escuela también tiene una falencia, también desde el hogar y es como que los papás dicen: “no, es que eso ya se tiene que encargarse la escuela”, cuando debería ser la escuela y la sociedad junta.*

Lo planteado por Hortensia muestra su inconformidad con respecto al mayor prestigio que se atribuye a los médicos en comparación con los docentes. Referirse a la carrera de medicina es un tema que también surgió cuando se conversó acerca de la elección profesional, bien sea porque no se pudo ingresar a ella, o porque, a pesar del reconocimiento de una mayor retribución económica, no se la concebía dentro de las preferencias de algunos estudiantes. Se habla del desconocimiento acerca de la complejidad de la profesión relacionada con la prolongación de su tarea, ya que “no solo se acaba en una revisión [como el doctor], está todo el tiempo” y también a la responsabilidad que se le atribuye. Con respecto a este tema, Tedesco y Tenti Fanfani, (2006) plantean que la escuela en la actualidad está sometida a un nuevo conjunto de demandas sociales e incluso se afirma que se pide a la escuela lo que las familias no están en condición de dar. Así lo expone Hortensia, al indicar que algunos padres “no

*asumen las responsabilidades que tienen*”, pues, desde su visión, la educación no es trabajo exclusivo de la escuela, sino de la sociedad en general.

Este desconocimiento de la familia acerca de lo que implica la tarea docente, también es mirado como la causa de la desvalorización de la profesión para otra aspirante a docente. Celeste encuentra que la idea de que el trabajo del docente es sencillo se explica por el desconocimiento de lo se requiere para ser maestro, como se muestra a continuación:

*La sociedad le ve así, no le da mucha importancia al docente de Educación General Básica, siente que es muy poco preparado: “Manejar a los niños de escuela, eso es... usted, les pone una tarea, y ya”. O sea, ellos dicen así, los papás. Pero, no es así; ellos no entienden que uno también tiene que tener ese carisma como para ganarse a los niños, usted no puede ganarse a todos, también se necesita un carisma para llegar a los niños.*

En lo planteado por Celeste, se afirma que la sociedad mira la docencia como una tarea que requiere poca preparación ya que se trata de “*poner una tarea y ya*”, aspecto que ya se había mencionado como parte de las opiniones que Celeste escuchaba en su entorno con respecto a su elección profesional. A partir de lo planteado por Hortensia y Celeste, se advierte que el hablar de la valoración social implica referirse a los padres de familia como la fuente de donde proviene la mirada de la profesión docente. Lo expuesto por las entrevistadas da cuenta de que el desencuentro entre las diferentes valoraciones sociales de docencia, es resultado de otro desencuentro: el de la familia y la escuela. En este sentido, se considera que la familia tiene una idea diferente a la de los docentes con respecto a los roles que se deben cumplir. Celeste considera que hay un desconocimiento acerca del carisma que se requiere para “*ganarse a los niños*”. Es decir, la docencia es mirada no sólo como un saber hacer, sino también implicaría poseer una característica específica necesaria para el trabajo con los niños.

Frente al desconocimiento de lo que involucra la tarea docente por parte de la familia, se encuentra que algunas entrevistadas coinciden en resaltar la falta de cumplimiento del rol de la familia en la educación de sus hijos. Es precisamente esta visión negativa acerca del papel de la familia la que no daría validez al desprestigio del trabajo docente proveniente de los padres. En otras palabras, así como se desvaloriza la tarea docente, también, del otro lado, se desestima el trabajo de la familia en la educación de sus hijos. En lo planteado por Daniela se puede apreciar lo mencionado:

E: *¿Cómo valora la sociedad a la docencia?*

D: *Bueno, he visto muchos casos. Bueno, yo he visto personas que dicen que los docentes son unos ociosos, que ganan de balde<sup>102</sup>, **que no hacen nada, que no enseñan nada**; o sea, siempre les consideran así; pero, yo pienso que no es así, o sea, porque ellos están... [sic], o sea, **nunca están pendientes de sus hijos** y mucho menos van a saber cómo es un docente y la vida que él lleva. Entonces, si es que hubiera comunicación, creo que pensarían diferente.*

En lo expuesto por Daniela, el afirmar que se piensa que los docentes “*no hacen nada, no enseñan nada*” es explicado por el desconocimiento de las personas, específicamente los padres, acerca de la tarea docente que se realiza con sus hijos. Este desencuentro que se ha mostrado a lo largo de los planteamientos de los entrevistados, entre familia, sociedad y educación da cuenta de cómo se está asumiendo el rol docente, y, sobre todo, cómo, a pesar de mensajes negativos que circulan alrededor de la docencia, los estudiantes deciden elegirla. Esta paradoja podría explicarse a partir de lo expuesto por Abric (2001) con respecto a una de las funciones de las representaciones sociales. Este autor se refiere a la función identitaria de la representación, al jugar un papel en la salvaguarda de la imagen de su grupo de pertenencia, en este caso, se entendería que el grupo de aspirantes a docentes, valoren positivamente la profesión elegida, aunque no necesariamente el entorno lo haga.

## 7.2 Construir el proyecto a futuro

La construcción del proyecto a futuro implica una “selección y conformación de hechos pasados a la luz de una intención futura” (Guichard, 1995, p. 18). Como se ha podido advertir del análisis precedente, las entrevistas a los aspirantes a docentes pretendieron evocar ese pasado para vincularlo con las decisiones presentes y las proyecciones a futuro. En este marco se pretende que lo planteado por los entrevistados supere al “deseo de ser o hacer algo” y se configure en proyecto, en la medida en que sea resultado de una triple reflexión entre el pasado, el presente y los medios para alcanzarlo. Es así que se pudo percibir que el diálogo con los entrevistados propició que se miren como docentes y que piensen acerca de su futuro al haber tomado ese rumbo. Guichard (1985) afirma que los proyectos no son inmediatamente claros y accesibles para todos los adolescentes y esto se confirma al hablar con los aspirantes a docentes. Se aprecia que hay entrevistados que tiene identificado su camino a seguir, es así que

---

<sup>102</sup> Expresión utilizada como sinónimo de “en vano”.

lo explican y sustentan, y, por otra parte, otro grupo -la mayoría- que reconocen que el futuro todavía no ha sido pensado.

En el siguiente apartado se da cuenta de lo mencionado, así como también de los medios y las metas que pretenden alcanzar en su futuro.

### 7.2.1 Querer ser un docente diferente

La posibilidad de hablar del proyecto futuro llevó a los estudiantes a mirarse como maestros. Sus respuestas permitieron inferir cómo sus experiencias escolares, las de prácticas preprofesionales y también las provenientes de las clases de su universidad, se convierten en espacios de formación docente que configuran su visión como docentes. Es así que se pueden apreciar certezas en cuanto a su identidad profesional que se empieza a construir, por lo tanto, ya se habla sobre todo acerca del maestro que no quieren ser. En este sentido, lo evocado en el capítulo relacionado a la biografía escolar, muestra que ser el maestro que enseña tradicionalmente, al que se le tiene miedo, que excluye, etiqueta o al que le etiquetan de corrupto, se convierten en la orientación para girar el timón e ir en dirección contraria. Al respecto se presenta lo planteado por Marco:

*Yo siento que debería ser excelente en lo que hago para poder tener así un respeto y más que todo que los padres de familia vean, o sea opinen y digan no, que este profesor es bueno, o; no va a ser de esos que dicen que hablando con él, o dándole algo tal vez podría ayudar a mi hijo y eso. Entonces yo siento que eso, quisiera llegar a ser un profesor así.*

Si se mira atrás en el relato de Marco, él ha considerado que se vincula a los maestros con corrupción. La experiencia escolar que ha descrito y que ya ha sido referida previamente, permite comprender el porqué de lo planteado en el extracto anterior. La disconformidad con la docencia de su entorno, configura lo que él quiere ser: un maestro al que respeten porque no se deja corromper; por lo tanto se refiere a no dar cabida a que suceda el que “dándole algo tal vez podría ayudar a mi hijo”. Para el entrevistado es importante cómo le puedan ver los padres de familia, dando cuenta de esta manera que el reconocimiento de los otros se muestra como un aspecto relevante al mirarse como docente. Lo planteado a continuación por Celeste refuerza esta idea, ya que ella también se inserta en esta línea al querer ser una docente recordada y valorada por sus estudiantes:

E: *¿Algo más que pueda relacionarse con la docencia, que le parezca importante para usted?*

C: *El ganarme el cariño de ellos, dejar una huella, cuando por fin ya esté viejita y ellos ya se gradúen, yo diga: “Él fue mi estudiante”, que ellos me quieran; por ejemplo, que ellos digan: “Ella fue mi ‘profe’”, como muchas veces pasa: “Ve, ella fue mi ‘profe’, ella fue mi ‘profe’”, pero no de una manera, por ejemplo: “¡Ay, esa ‘profe’!”.*

Se puede notar cómo el trabajo con los otros que implica la docencia, involucra otros vínculos para Celeste. Ella habla de “ganarse el cariño” y “que ellos me quieran”, como metas a lograr en su profesión. Este aspecto coincide nuevamente con lo ya mencionado en el capítulo anterior, pues, según lo investigado por Alliaud (2003), se reconoce una tendencia en las personas que se inician en la docencia, a concebirla más ligada con lo afectivo y relacional, que con la enseñanza en sí.

Para otros entrevistados, el eje del docente que quieren ser es explícito: ser un maestro diferente. Aquí se ubica la dicotomía entre lo tradicional y lo nuevo, el aprendizaje activo y el pasivo, y, sobre todo, la concepción negativa del pasado, que lleva a buscar ser otro tipo de maestro. Por ejemplo, Daniela se refiere al entrar a su Universidad como una posibilidad de “ser una docente de calidad y diferente a los que son; así, tradicionalmente”. La idea de cambio y de romper con lo típico, también se encuentra en lo planteado por Hortensia, como se puede ver en la siguiente parte de su entrevista:

H: *Deseo que los niños me escuchen y digan que la profesora es muy divertida, me gusta sus clases; no como el típico profesor que viene con su voz pasiva y no se le entiende. Pienso que sí es algo que hay que cambiar, y pienso que los docentes debemos ser muy divertidos, sobre todo, con los niños, o sea, aprender con los contenidos, pero de una manera divertida, que los niños aprendan divirtiéndose; más que nada, no cansados, aburridos, estresados, porque pienso que no se les va a quedar el aprendizaje; en cambio...*

E: *-Ni a los grandes-.*

H: *¡Exacto! Y es así, cuando a veces, en las clases llega un profesor y es más espontáneo se nos queda más las clases, entonces, si es un profesor muy pasivo, a veces, todos como que ya queremos que termine la clase y eso es algo que no desearía que jamás me pase; entonces, desearía que los estudiantes desearan que durara la clase más que se acabara*

En el extracto específico de Hortensia se puede apreciar a qué se refiere el cambio del docente tradicional. Ella quiere que sus estudiantes deseen estar en su clase, no porque le quieren, a diferencia de otros entrevistados, sino porque aprenden de una manera divertida. Al respecto alude a características personales, ella se refiere a que los docentes “*debemos ser muy divertidos*”, como un aspecto que configuraría el perfil del docente deseado. Como se puede advertir en lo planteado por Hortensia, las experiencias propias son aquellas que le permiten sustentar sus ideas, es así que se confirma que la experiencia, tal como afirma Larrosa (2006), forma y transforma, en este caso formaría la representación del maestro que se quiere llegar a ser.

La disconformidad con el pasado educativo que se puede ver en las respuestas de Daniela y Hortensia en expresiones como: “*no como el típico profesor*” o “*diferente a los que son tradicionalmente*”, dan cuenta de una tradición eficientista de la docencia, propia de la modernidad, en la que lo tradicional se concibe como caduco (Davini, 1995) y, por lo tanto, si se quiere ser docente, no se podría pensar en esta línea. Haría falta pensar cómo estas rupturas permiten reflexionar acerca de la docencia más allá de enfocarse únicamente en hacer cosas diferentes.

Siguiendo con el proyecto a futuro de los aspirantes a docentes, se habló acerca de acciones específicas a realizar para cumplir la meta planteada: ser un docente diferente a lo tradicional. En el apartado a continuación se encuentran algunas ideas recurrentes entre los aspirantes a docentes en cuanto a su decisión de ser maestros y el camino a seguir para hacerlo realidad.

### 7.2.2 La dedicación como medio para el logro

Mirar al futuro como docentes significa tratar algunas aristas. El proyecto de vida no se refiere solamente a dónde se quiere llegar, pues como afirma Guichard (1995) también se refiere a los medios para poder hacerlo. Al hablar de este tema, los estudiantes coinciden en que el estudio, el esfuerzo y la dedicación, son factores necesarios para alcanzar el futuro que se piensa. Lo planteado puede ejemplificarse en algunas respuestas de los entrevistados:

*Estudiar y esforzarme mucho hasta lograr graduarme (Felipe).*

*Estudiar mucho, leer más que todo, eso ya he planeado, todo lo que me mandan me pongo a leer. O sea, ahorita, es leer, y leer, y leer, y estudiar (Celeste).*



*Lo que pienso hacer es para ello, seguir estudiando mucho. Bueno, trabajo los fines de semana, también, para poder pagar mis gastos; entonces, eso, y comprometerme en estudiar (Daniela).*

Para los entrevistados, el poder alcanzar una meta académica significa estudio y esfuerzo, pero se hace énfasis en “*mucho*”, denotando que su idea futura requiere un trabajo superior al común. Si bien es cierto que todos los estudiantes reconocen el esfuerzo, la dedicación y el estudio como factores claves dentro de su proyecto a futuro, también se identifica que existen otras condiciones necesarias para la consecución del proyecto, que no pasan únicamente por el esfuerzo personal, como lo indica Hortensia:

*Entonces, para seguir mis sueños es poner más dedicación a lo que hago, porque, si bien, cuando estudio; a veces no estudio del todo bien. [sic] Me concentro solo en las clases, me ha ido un poco bien, pero igualmente, se me hace complicado, o sea, al momento de hacer las tareas e investigar, se me hace muy complicado. Entonces, sí pienso que, para conseguir mis sueños, primero que tengo que pedirle a mi mami que me ayude poniendo internet, porque en serio, es algo tan importante ahora, porque no puedo hacer una tarea.*

En lo planteado por la entrevistada, se puede advertir cómo para ella no ha sido suficiente la dedicación y el estudio. Hortensia reconoce que es necesario tener las condiciones para poder estudiar, que, para su caso, es tener internet. Con lo expuesto se puede debatir la comprensión del principio de meritocracia en las sociedades latinoamericanas con contextos sociales y económicos desiguales. Es decir, lo planteado por Hortensia muestra cómo el camino para la consecución del proyecto a futuro no es igual para todos, ni tampoco una responsabilidad netamente individual ligada al esfuerzo y la dedicación.

### 7.2.3 Trabajar: ¿dónde y con quiénes?

Al hablar de la profesión elegida se motivó a los estudiantes a mirarse en un futuro más cercano -en 5 años- y luego en uno más lejano -5 años más-. En este contexto, los aspirantes a docentes mostraron sus preferencias en cuanto al lugar de trabajo y a las edades de los niños con quienes se ven en la escuela. Nuevamente lo planteado da cuenta de cómo las experiencias previas marcan sus ideas posteriores, es así que la mayoría de estudiantes se ve trabajando en la zona rural (como en la que algunos estudiaron) y con niños de grados inferiores, tal como lo experimentaron en sus prácticas preprofesionales.

### 7.2.3.1 La escuela rural sobre la urbana

Al hablar de la escuela en la que los estudiantes se miran como docentes, es común que se prefiera la escuela rural sobre la urbana, así se advierte que existe una representación de la docencia ligada al altruismo y conciencia social sobre la existencia de lugares con mayores necesidades que otros. En este sentido se prefiere trabajar en escuelas rurales por dos aspectos: primero por la preferencia por el campo y las posibilidades de enseñanza que provee, y segundo, por concebir la escuela rural como un espacio con mayores necesidades que las escuelas urbanas. El siguiente extracto de la entrevista de Celeste ilustra lo planteado:

E: *¿En qué escuela quisiera estar?*

C: *Yo, en la escuela que sea. Yo sí desearía trabajar en la escuela rural. Muchos quieren aquí, en la urbana, pero yo sí deseo trabajar en la rural, siento que ellos necesitan más apoyo que los de la urbana. Yo siento... ellos son ¡tan sinceros! y siento que ellos necesitan un poco más de nosotros.*

En esta línea Marco también se proyecta hacia el trabajo en la escuela rural, pero, a más de identificar que en la zona rural los niños tienen necesidades, se refiere también a lo que él haría para mejorar sus condiciones educativas:

E: *Entonces, ¿por qué le gustaría trabajar en una escuela del campo?*

M: *Porque siento que allá los niños son como que más... [sic] Yo vivo en el campo, entonces siento que a veces a los niños les falta un poco más de información, como que en sí los padres no les hablan tanto de cómo es la vida en realidad, y siento que si trabajara con niños de campo les hablara un poco más de cómo es, o les sacara a los parques y [sic] intentar hacer varias dinámicas en la que ellos intenten querer visitar varios lugares.*

Los planteamientos previos se refieren a mirar a los niños de las zonas rurales con menos posibilidades de aprendizaje. Es importante acotar que los extractos de las entrevistas pertenecen a aspirantes a docentes que se educaron en zonas rurales y que, por lo tanto, han tenido una relación más cercana con la educación rural, sin embargo, en aspirantes educados en escuelas urbanas, también se presenta la misma proyección de la escuela rural como lugar de trabajo. Lo contado por Hortensia ejemplifica lo señalado:

E: *¿En qué escuela se imagina, usted? ¿Ha pensado en eso?*

H: *Sí; por ejemplo, una vez estábamos hablando con mis compañeros -en el anterior interciclo- en qué escuela nos gustaría trabajar y siempre pienso, a veces me gustaría trabajar en las escuelas rurales, no sé por qué, pero me gustaría, porque los niños necesitan; no sé, como que pienso que sería una buena profesora, y pienso que los buenos profesores necesitan estar en esos lugares, porque, si bien, a veces, no hay un buen equipo docente en esos lugares y luego por qué las dificultades; a veces anhelo estar en esas partes.*

Desde la literatura relacionada con políticas educativas latinoamericanas, se afirma que los mayores índices de pobreza se concentran en las zonas rurales, por lo tanto se las identifica como sectores desfavorecidos (Fabara-Garzón, 2017; OREALC y UNESCO, 2013; Treviño et al., 2016). Esta mirada de zona rural como sector desfavorecido es compartida por los aspirantes a docentes, mostrando que ellos tienen conciencia acerca de la desventaja de la escuela rural frente a la urbana y, exactamente, esta visión es la que les sirve de sustento para querer estar ahí. Incluso, si se mira lo planteado por Hortensia, ella caracteriza que el escenario educativo actual en las zonas rurales no es el adecuado, al decir: *“no hay un buen equipo docente en esos lugares”*, por lo tanto, los *“buenos docentes”*, como ella lo va a ser, deben estar ahí.

Los problemas de educación en la zona rural de algunos países latinoamericanos se vinculan con escasez de profesores (OREALC y UNESCO, 2013), y por lo tanto se sugiere que desde las políticas educativas se busque atraer a los docentes a trabajar en esas zonas (OCDE, 2009). Al respecto se encuentra que existen contextos fuera de la región en los que se plantean políticas de incentivos para que los docentes trabajen en escuelas rurales, sin embargo, regresando al contexto local, más que incentivos, haría falta cuestionar si las condiciones de trabajo en las zonas rurales son las adecuadas para desarrollar el trabajo docente. Este cuestionamiento radica en que los aspirantes a docentes entrevistados se refieren a las escuelas rurales como su escenario de trabajo, sin embargo, la escasez de docentes reportada mostraría que el aparente interés inicial no necesariamente se consolida cuando los estudiantes adquieren su título.

Otro aspecto que resalta en las entrevistas es que, a partir de su conciencia sobre la situación dispareja de la escuela rural, se genera la aspiración por mejorar las condiciones educativas y sociales, dando cuenta nuevamente de la presencia del altruismo como parte del contenido de la representación social de la profesión docente.

### 7.2.3.2 Estudiar en una institución pública y volver a ella

Al igual que para algunos entrevistados que se refirieron espontáneamente a su educación rural y su interés de volver a ella, resulta interesante reportar como para una aspirante a docente es un “*deber*” el trabajar en una escuela pública. Es decir, el pensar en lo privado no es posible al haberse servido de los fondos públicos, por lo tanto, hay que retribuirlo. El siguiente extracto de la entrevista de Hortensia, da cuenta de lo reportado:

*A veces deseo trabajar en una escuela fiscal<sup>103</sup>, pero jamás se me pasó por la mente en una escuela privada. Por ejemplo, una compañera me dijo que ella anhela trabajar en una escuela privada, digo: “pero yo estoy estudiando con los fondos del pueblo debería trabajar para el pueblo”, y a veces lo privado, no sé, no me gusta mucho... no sé si será algo que he visto desde lejos, pero no me gusta mucho cómo se trabaja en el ambiente privado.*

Se puede notar en lo planteado, cómo Hortensia expone su conciencia social y mira la docencia al servicio de la sociedad, por eso se refiere a “*debería trabajar para el pueblo*”, y por el pueblo se refiere a la educación pública, así como ella la recibió y ahora cuenta con la oportunidad para retribuirlo. Su resistencia hacia el ámbito privado la explica en este sentido.

Este volver a lo público que plantea Hortensia también lo reporta la UNESCO (2019) en el contexto peruano con algunas estudiantes de formación docente que han estudiado en instituciones públicas. Sin embargo, también se refiere a que no todas las personas con experiencia en la educación pública quieren volver a ella cuando sean maestros, atribuyendo este poco interés que existe a razones económicas.

Para finalizar este apartado, se considera pertinente referirse a la tesis planteada por King (1993) y Su (1997), y retomada por Dufraix Tapia et al. (2020), para el contexto chileno, en la que se confirma que los estudiantes pertenecientes a los sectores desfavorecidos presentan motivaciones con un componente crítico y transformativo, es decir, que la cercanía con contextos desfavorecidos tendería a configurar una conciencia social que llevaría a mirar la docencia como un medio para la transformación social. Se podría conjeturar que para el caso de la presente investigación sucedería lo mismo. Los aspirantes a docentes se refieren a cambiar las condiciones de la educación rural, a preferir lo público antes que lo privado porque se requiere trabajar “*para el pueblo*”, e incluso otros aspectos que han ido mencionando en sus respuestas, en los

---

<sup>103</sup> A la escuela pública también se la llama escuela fiscal.

que se infiere la mirada de la profesión docente como un medio para la transformación educativa y social. Tal vez en ese sentido, la preocupación de organismos internacionales alrededor de “quienes quieren ser docentes hoy en América Latina”, no está tomando en cuenta que los más *talentosos*, que implícitamente no estarían eligiendo ser docentes, no tendrían necesariamente una conciencia social que les permita mirar la educación como un medio de transformación. Se puede cuestionar incluso si resulta conveniente para todos el que la docencia esté enfocada hacia la transformación social. Cobra sentido también referirse a lo planteado por Birgin (2000) y reconocer a los ingresantes desde sus posibilidades: experiencias de vida, saberes y cultura, que pueden ser legítimos para enseñar, y para este caso específico, para aportar a sectores educativos tradicionalmente desfavorecidos.

### 7.2.3.3 Trabajar con niños pequeños

Otro aspecto del que se habla en las entrevistas y que surgió espontáneamente en algunos tramos del diálogo, es la preferencia por un grupo etéreo de estudiantes frente a otro. Se infiere una visión de que el trabajo con niños de los primeros años es más sencillo, por lo tanto, se preferiría trabajar con ellos, como lo cuenta Daniela a continuación:

E: *Veámonos, entonces, en unos cinco años. ¿Cómo se ve? ¿Qué se imagina haciendo?*

D: *Dando clases a unos pequeños niños; o sea, siempre me ha gustado con pequeños, nunca me gustaría con grandes.*

E: *Y, ¿por qué será?*

D: *Pienso que, no sé, ellos como que son más comprensibles, sensibles y escuchan; en cambio, los jóvenes, como que son un poco más rebeldes y para ellos deberíamos tener un carácter más fuerte como para tratar con ellos, pero yo no tengo un carácter fuerte; entonces, así, siempre me gustaría con niños.*

Daniela se refiere a la rebeldía como un aspecto que dificulta el trabajo con niños grandes, sobre todo porque requiere características personales que no son compatibles con las que ella percibe de sí misma.

La preferencia por ser maestra de los primeros años no solo es de Daniela, pues es recurrente entre los entrevistados, sin embargo, las razones que la sustentan difieren. Nuevamente se puede ver el papel de las prácticas preprofesionales ya que es ese espacio el que se usa para respaldar las ideas que se mencionan, por ejemplo, en lo expresado por Celeste a continuación:

C: *En primero me tocó con unos niños ya grandecitos, les decía: “Vamos a participar”, y decían, “¡No!”; yo decía: “Pero, ¿qué es esto?”, y otro chico decía: “¡No, está mal!”; le decía. Como que ya hay ese choque entre ellos, entonces, por eso, yo sigo con los pequeños.*

E: *Pequeños, ¿de qué grado, por ejemplo?*

C: *Hasta tercer grado, hasta cuarto grado; quinto, sexto y séptimo como que ya el compañero le dice: “¡No, está mal!”; o “¡No hagamos!”; o ya les da pereza. A veces, usted les dice: “¡Participa!”; y él le dice: “¡No, es que no, no, no!”; dicen así. En cambio, los chiquitos, usted les dice, ellos de una, así esté mal, ellos...*

Saber dónde quiero estar y con quién, es parte de construir su proyecto a futuro. En el planteamiento previo se puede ver cómo las prácticas pre profesionales producen aprendizajes que no necesariamente están en el currículo de formación docente y que están orientando las ideas de Celeste. Ella ha aprendido en sus prácticas que es “lindo” trabajar con niños pequeños y no con niños grandes. Daniela por su parte considera que el trabajo con niños mayores requiere un carácter fuerte. Todas estas ideas que son producto de las experiencias de los aspirantes, configuran hacia dónde voy, por lo tanto, es necesario que se hagan visibles en los espacios de formación docente y que, como afirma Davini (2003), se provea de marcos de significado para mirar la realidad educativa.

#### 7.2.4 “No quiero quedarme solo de profesora”

Al hablar de futuro se pudo notar diferencias en cuanto a la claridad que se tiene con respecto a lo que se va a realizar una vez terminada la Universidad. Si bien es cierto que todos se ven en el futuro trabajando como maestros<sup>104</sup>, hay aspirantes que saben lo que van a hacer, e incluso toman acciones concretas desde ya; como es el caso de Felipe, quien cuenta: “*mi meta es sacar una maestría en educación intercultural*” y por lo tanto, esta meta específica le lleva también a poner su proyecto de vida en marcha:

*Yo, de lo que estoy enterado; lo que conversé con el profesor Navarro porque me llevo muy bien con él, busqué a un profe Castañeda, (...). Él es una buena persona; él también siempre nos ha apoyado en cualquier cosa –más el “profe”*

---

<sup>104</sup> Este aspecto se vincula con lo reportado en el capítulo IV del presente trabajo. 90 de cada 100 estudiantes respondieron entre probablemente sí y definitivamente sí, a la pregunta de si se ven trabajando como maestros.

*Navarro—, él me dijo: “lo que hay que hacer es, aquí —ya cuando nos graduemos— nuestro título sale con Licenciatura en Educación Básica, luego tenemos que sacar un máster, una maestría, y hay la maestría para Educación Intercultural, creo que es aquí tal vez o en Quito —estoy investigando un poco—, el “profe” Navarro dijo que también hay como ir a Brasil para sacar un doctorado que eso es más potente y eso también tal vez estaba pensando hacer eso, porque, fuera “bacán” también, tener dos títulos.*

La formación de posgrado parece un eslabón indiscutible en la formación académica. Felipe se refiere a estudiar una maestría específica e incluso habla de estudios doctorales. Se advierte que existe un “furor” por los estudios de posgrados, ya que todos lo incluyen en su proyecto de vida, además que es entendido como un mecanismo para ser más que una maestra, cómo lo plantea Daniela:

*D: **No me quiero quedar solo así, de profesora, y sí me gustaría tener maestrías, y también me gustaría seguir estudiando inglés, porque en eso soy un poco mala; y así.***

*E: ¿Y por qué cree que la maestría? ¿Qué cree que le permitiría hacer si es que estudia la maestría para no ser solo profesora?*

*D: Creo que eso abre más oportunidades para ingresar a instituciones, por ejemplo, no tan al campo; porque, bueno, creo que eso brinda más facilidad para tener muchas más oportunidades de trabajo.*

La visión de la maestría como un continuo de la formación docente por parte de los aspirantes a maestros es una evidencia de lo planteado también por Vezub (2005) al referirse al sentido de profesionalización que se busca dar a la docencia en la actualidad. Como se planteó en el primer capítulo, la docencia como profesión ha llevado a la aparición de nuevas ofertas de formación y postítulos, a las que es necesario seguir para “tener más oportunidades de trabajo”. Opuesta a esta idea se encuentra lo planteado por Hortensia, quien, al referirse a seguir estudiando como el resto de aspirantes, lo hace para seguir siendo maestra, como se puede ver a continuación:

*Yo lo que siempre anhelo es, por ejemplo, superarme en cuanto a títulos, pero [sic] ... si algo leí: por ejemplo, era en un texto de Savater es que, por ejemplo, los mejores docentes que tienen su PhD están dando en la Universidad y qué profesor con PhD está dando en una escuela, entonces, a mí me encantaría lograr un título, no sé si es posible de alto nivel, pero quedarme en la escuela,*

*donde realmente la verdadera calidad está en la escuela; obviamente, la Universidad necesita calidad, pero también en las escuelas, me imagino yo; entonces, me encantara tanto tener una buena posición en titulación, pero quedarme en el mismo lugar, en las escuelas.*

A lo largo de la entrevista Hortensia se ha caracterizado por planteamientos diferentes con respecto a sus compañeros. Por ejemplo, es la única aspirante a docente que en sus respuestas utiliza un marco de referencia diferente al suyo o de las personas que le rodean, lo planteado se evidencia en este caso puntual, en el que usa lo leído de Savater para sustentar sus ideas. Por otra parte, también se puede notar que para ella el posgrado es visto como un medio de ascenso personal, no social, por eso expone al inicio *“superarme en cuanto a títulos”*. Estas diferencias descritas lo que hacen es remarcar la normalidad de la diversidad y la riqueza que existe en el capital biográfico y en las interpretaciones de los aspirantes a docentes, que, de hecho, se insiste, en que deberían convertirse en los puntos de partida de la formación docente universitaria.

A manera de síntesis, el presente capítulo buscó acercarse a los factores que inciden en la elección de la docencia, entendiendo que esta elección no implica únicamente el momento específico de seleccionar la carrera, también se refiere a seguirla eligiendo a lo largo del curso de vida. Lo planteado muestra cómo la formación universitaria, en la que se incluyen los docentes y sus clases, así como las prácticas preprofesionales, se configuran en factores que juegan un rol importante en el proyecto de vida de los aspirantes a maestros.

Se ha podido identificar que las prácticas preprofesionales tienen un peso en la elección. Todos los entrevistados han tenido la oportunidad de visitar instituciones educativas y ser parte de la vida de la escuela. Esta experiencia es continuamente evocada y utilizada como sustento para referirse a su elección profesional. En este sentido, hace falta debatir sobre las prácticas, sobre todo al reconocer el valor que tiene para los estudiantes. Al respecto, no se trataría simplemente de ubicar las prácticas desde el inicio de la formación docente, es necesario sí, pero de nada serviría si estas no son utilizadas para reflexionar acerca de la pertinencia de la elección en un marco que mira a las prácticas como objeto de estudio, tal como lo afirma Davini (1995). También es preciso alertar acerca de lo mencionado por esta misma autora, al referirse a la inmersión temprana en la escuela por parte de los estudiantes de formación docente, ya que puede posibilitar que la práctica se convierta en un espacio para consolidar rituales, justamente cuando lo que se pretende es lo contrario.

Con respecto a las representaciones sociales que se construyen, se han identificado sus contenidos en función de dos de sus dimensiones, esto es el campo y



la información que se tiene de la profesión. En lo planteado se repite lo ya encontrado con respecto a la presencia de tradiciones normalizadoras y eficientistas. Estas últimas se caracterizan por una mirada de docente técnico en la que la previsibilidad y el control que permite la planificación, se configura en una tarea clave de los docentes desde la visión de los entrevistados. En este contexto también se encuentran planteamientos que confrontan al sistema educativo y su furor por cumplir lo planificado. Así, se considera que lo prescrito por el sistema escolar limita la actividad docente a una transmisión de contenidos, por lo tanto, afirmaciones de este tipo, evidencian un componente crítico dentro de la representación social. Lo encontrado lleva a cuestionar el rol que juega en la formación docente lo que traen los aspirantes con respecto a sus representaciones acerca de la profesión y que, incluso, parecería que muchas veces son reforzadas por otras experiencias, como las de prácticas preprofesionales. En este sentido haría falta, tal como indica Davini (1995), promover una reestructuración de los modos de pensar y valorar que pueden tener los ingresantes a la carrera docente. Si lo que se enseña en la docencia es promover aprendizajes a partir de las ideas de los alumnos, resultaría paradójico que sea exactamente en la misma formación docente donde no se lo ponga en práctica.

Un aspecto que resalta también de este capítulo es la valoración a la transformación social como parte de la representación del docente y su rol en la sociedad. Así, se reconoce el papel que puede llegar a tener el docente en un entorno caracterizado por injusticia, pobreza, exclusión, miedo, corrupción, que llevaría a entender que se eligió la docencia desde esta mirada. En virtud de lo mencionado, hace falta recurrir a Birgin (2000) para evidenciar que la idea de docentes o aspirantes a docentes como “sujetos deficitarios” cae por su propio peso. El hecho de que los aspirantes a docentes se miren en un futuro en una escuela rural porque se la considera un sector desfavorecido, da cuenta del compromiso y de cómo la mirada del docente alejado del grupo de los *talentosos* que se ha criticado a lo largo de este trabajo, tiene más evidencias para ser debatida. En esta línea también haría falta pensar por qué, a pesar de este interés generalizado de trabajar en escuelas rurales, todavía son las escuelas que tienen dificultades en conseguir docentes. Esta problemática lleva a pensar que no solo el compromiso es necesario, sino también el planteamiento de condiciones de trabajo pertinentes para ejercer la docencia en esas zonas.

Para finalizar, se advierte que el sentido de profesionalización del que habla Vezub (2005) es parte del futuro que se construye. Así, no se podría hablar de docencia si no se habla de posgrado ya que hay más títulos y más por estudiar, por lo tanto, no es posible “*quedarse solo de maestro*”. En esta línea se advierte diferencias en cuanto a la claridad del proyecto que se construye a futuro. En algunos aspirantes se habla de

que hay que estudiar, pero no se sabe qué, en otros, se identifica plenamente la meta e incluso el camino que se necesita recorrer. Un aspecto que se puede resaltar es que se habla muy poco de lo que se aprende en las aulas universitarias, es decir, se plantean escasos argumentos de tipo académicos para sustentar las ideas acerca de la profesión. Una de las razones puede ser que son estudiantes que apenas están un año, e incluso menos en la formación universitaria, lo que hace que las fuentes con las que cuentan para sustentar sus ideas provienen de su experiencia escolar, del entorno y de sus prácticas preprofesionales. Allá es a donde se recurre para hablar de la docencia como profesión y de su elección como parte de su proyecto de vida. Otra razón más para concebirlas como punto de partida de la formación docente.

## Conclusiones

La investigación realizada se propuso comprender la elección de la docencia en Educación Básica de los estudiantes de las Universidades públicas ecuatorianas de la Zona 6, y lo hace a partir de mirar la elección de la profesión como parte del proyecto de vida de las personas. Tal como se ha podido advertir a lo largo de los capítulos desarrollados, se ha estudiado el tema tomando elementos objetivos y subjetivos, en los que se entrelazan características sociodemográficas, contextos sociales y experiencias, así como representaciones que construyen los aspirantes a la docencia sobre la profesión elegida.

Al referirse al interés por comprender la elección de ser maestro, es necesario acercarse a la situación del contexto ecuatoriano que difiere de otros contextos latinoamericanos. Como se describe en el capítulo I, la elección de una carrera universitaria en el Ecuador ha tenido algunas variaciones (y las sigue teniendo), que han dependido de los cambios de gobierno en el país. Mientras se realizó la investigación muchos de los estudiantes universitarios contaban con una beca económica exclusiva para carreras de formación docente y circulaba un discurso que promovía que “los mejores” ingresen a esta profesión. Este discurso compartido por organismos internacionales (Navarro, 2002; OCDE, 2009, OREALC y UNESCO, 2013), la promoción de becas económicas y los exámenes de ingreso con un requerimiento de 800 puntos sobre 1000, desconocía otro tema; ¿por qué, un estudiante bachiller, elige como carrera universitaria la docencia? Es así que resulta necesario dar un giro a esta mirada prescriptiva y mirar el presente para conocer y valorar a los sujetos que deciden ser docentes en la actualidad. De hecho, desde la literatura sobre formación docente se afirma que “los docentes son portadores de supuestos que merecen ser considerados en el ámbito de la formación inicial y en servicio” (Davini, 1995, p. 35), entonces comprender su elección y las representaciones que asignan a la docencia dentro de este marco, debería ser el punto de partida de todo aprendizaje y, por lo tanto, uno de los aportes de esta tesis doctoral.

El interés por el tema de estudio también se relaciona con una vacancia temática encontrada en la revisión de la literatura. Si bien el tema de la elección docente ha sido estudiado, tanto a nivel latinoamericano como anglosajón, algunos estudios se enmarcan en otra problemática, pues sustentan la pertinencia de sus investigaciones en la necesidad de hacer la profesión docente atractiva (Cabezas y Claro, 2011; Dauhajre y Escuder, 2002; Gratacós y López-Jurado, 2016; Said-Hung et al., 2017). Esta tesis doctoral se aleja de lo mencionado y más bien pretende separarse explícitamente de

esta aparente tendencia de algunas investigaciones. De lo que se trata es de valorar a los aspirantes a docentes, reconocerlos como sujetos con una historia y sentidos propios que configuran su elección. Por otra parte, tal como consta en el primer capítulo, se han relevado investigaciones que estudian la elección de la docencia desde enfoques teóricos psicológicos, sociológicos e híbridos. Varios de estos trabajos abordan el objeto de estudio utilizando conceptos como motivaciones, percepciones, actitudes o compromiso, entre otros, sin embargo, no toman referentes teóricos como proyecto de vida; un concepto más individual y psicológico, junto con la representación social, que implica una visión que combina lo psicológico con lo sociológico, categorías que son un componente clave del sustento teórico de la presente tesis. Esta decisión en cuanto al abordaje del problema de investigación ha permitido comprenderlo desde un enfoque que evidencia la multidimensionalidad de la elección docente.

Con respecto al contexto ecuatoriano, la elección de ser maestros se aborda escasamente en una investigación (Fabara-Garzón, 2013), a pesar de la inserción de políticas educativas que han pretendido dar otra mirada al ingreso a la formación docente. Por lo expuesto, los resultados de esta tesis contribuyen a comprender por qué, en el contexto local, los estudiantes universitarios eligen la carrera docente y la insertan en su proyecto de vida, conociendo las representaciones que ellos asignan a la profesión elegida.

Para dar respuesta a la interrogante principal: ¿por qué la docencia es parte del proyecto de vida de los estudiantes de las carreras de Educación Básica de las Universidades públicas ecuatorianas de la Zona 6? se diseña una investigación con enfoque mixto y un diseño explicativo secuencial (Creswell y Plano-Clark, 2011), que organiza el trabajo en dos partes; una cuantitativa que da respuesta a las características sociodemográficas de los aspirantes a la docencia mediante una encuesta, entendida como la exploración de elementos objetivos, y otra cualitativa, que se acerca a los sujetos, sus representaciones y proyectos de vida, mediante una entrevista con un enfoque narrativo biográfico. La decisión de asumir un enfoque biográfico para la entrevista permitió construir relaciones entre diferentes factores que actúan para impulsar la decisión de ser docente y que no se los puede entender aisladamente, porque, tal como se plantea en el capítulo de referentes teóricos, existe una dinámica más profunda entre los factores de socialización y otras dimensiones motivacionales que influyen en la docencia como una elección profesional (Low et al., 2017).

Como se expone en el párrafo anterior, la primera parte de los resultados de la investigación da cuenta de los elementos objetivos o el “nivel material” planteado por Davini y Alliaud (1994), de los aspirantes a la docencia, es decir sus características sociodemográficas. Entre los resultados de esta parte de la investigación se indica la

presencia de estudiantes no tradicionales, de estudiantes que son parte de la primera generación de universitarios de sus familias y una mayoría de estudiantes mujeres, entre otros resultados, que son recurrentes en investigaciones sobre el tema, sobre todo en el contexto latinoamericano. Esta mayoría femenina en la profesión docente se la explica desde el origen de la docencia que configura una tradición normalizadora, en la que ser maestra se vincula con una continuidad de la educación familiar (Davini, 1995), aspecto que, si bien no se presenta con la misma fuerza que en los inicios de la modernidad, se advierte que aún se mantiene en el tiempo con la presencia mayormente femenina en la docencia.

El aspecto que resalta y que difiere de otras investigaciones en cuanto a la relevancia que se le proporciona, es la alta presencia de experiencias previas en educación en la vida de los aspirantes a docentes. Si bien otras investigaciones se refieren a este aspecto y lo incluyen como antecedentes o dentro de los factores de socialización relacionados con la elección docente (Gratacós, 2014; Said-Hung et al., 2017), se considera necesario analizar este tema con mayor profundidad. Se encuentra, tal como se plantea en el capítulo IV, que más de la mitad de los estudiantes universitarios han tenido experiencias previas como instructor o educador en asociaciones, academias y/o grupos juveniles. Este número alto también se presenta en investigaciones en otros contextos, sin embargo, no se ha reportado este tema como un ámbito importante en la vida de los estudiantes para su decisión de ser maestros, relevancia que sí es encontrada en los relatos posteriores de los estudiantes. En virtud de lo mencionado, si se asume que el periodo vivido en la escuela siendo niños es una fase formativa clave y que abordarlo permite comprender la práctica profesional (Alliaud, 2004), lo mismo sucedería con este periodo previo en el que se dan los primeros pasos en liderar situaciones de aprendizaje, aunque sean fuera del ámbito escolar. En este sentido, se concluye que es necesario considerar las experiencias previas en educación como un espacio formativo, que necesita ser reflexionado en formación docente ya que, como afirma Weinstein (1988) puede generar un isomorfismo con los objetivos de enseñanza que restaría importancia a la dimensión académica de la docencia.

Siguiendo la idea del reconocimiento de las experiencias previas como otra instancia de formación docente, se encuentra que más de la mitad de las experiencias señaladas por los estudiantes se vinculan con haber sido líderes o instructores en grupos juveniles católicos. Al respecto, se puede conjeturar que representaciones relacionadas con rasgos fundantes del oficio docente como vocación y sacrificio incorporadas en la historia de las personas (Vezub, 2005), y presentadas en los relatos de los entrevistados, podrían haberse desarrollado o fortalecido con estas experiencias de tipo religioso. Analizar este tema, para conocer la influencia significativa o no de este

espacio de formación en las representaciones de los futuros maestros, es una deuda pendiente para futuras investigaciones. De todas maneras, sea cual fuere el tipo de experiencia previa en educación, se concluye, como se afirmó en el párrafo previo, que es importante su reconocimiento en la formación docente inicial al entenderla como otro fondo de saber.

A lo largo de los siguientes capítulos se organizan los resultados de las entrevistas biográficas diacrónicamente, empezando con un pasado lejano en el que se incluye la biografía escolar y también la mirada de los aspirantes acerca de su propio contexto. Esta última parte mencionada resulta relevante ya que, si bien hay resultados cuantitativos en la primera parte acerca del sostenimiento del colegio y edad de los aspirantes a docentes, la riqueza del estudio cualitativo permite advertir lo que significan esos datos para los estudiantes. Así, se encuentra que más allá de referirse a estudiantes no tradicionales por una edad mayor a la de los demás, los estudiantes se *sienten* no tradicionales y, por lo tanto, esta diferencia para ellos sí tiene un papel al pensar en el ingreso a la formación universitaria, ya que funciona como disuasor de su elección. Por otra parte, también se describen contextos con bajos recursos económicos y con una educación pública deficiente, lo que tendría relación con lo planteado en investigaciones reportadas en el contexto latinoamericano. Sin embargo, lejos de entender que “es un problema que sean los jóvenes pobres quienes llegan a la formación docente” (Terigi, 2013, p. 42), cómo se ha criticado a lo largo de esta tesis, lo encontrado llevaría a conjeturar lo opuesto, en función de lo reportado por Dufraix Tapia et al. (2020). Se encuentra que la cercanía con contextos desfavorecidos tendería a configurar una conciencia social que llevaría a mirar la docencia como un medio para la transformación social. Este planteamiento adquiere más fuerza a lo largo de la tesis, al encontrar ideas en esta línea al referirse al proyecto de vida.

Con respecto a la biografía escolar, se la entiende, desde los referentes teóricos planteados, como experiencia formativa en el sentido de Larrosa (2006), y como un fondo de saber (Davini, 1995). Se encuentra que lo evocado acerca de esta instancia permite identificar los hilos que orientan las representaciones de la profesión y la elección docente realizada. Así, se encuentra que experiencias alrededor de la vida escolar sugieren elementos que forman parte de la representación de la docencia. Se advierte que el maestro que deja huella no lo hizo porque enseñó matemáticas, lengua o historia de una manera inolvidable, el maestro que deja huella ayudó a los demás, se sacrificó y valoró a sus estudiantes; y siguiendo la misma lógica, aunque parezca contradictorio, deja huella quien produjo miedo y maltrato. Son precisamente estos aspectos los que se valoran, por una parte, como huellas a imitar, y por otra, como huellas que no deben ser reproducidas. Lo relevado en la biografía escolar da cuenta

de la prevalencia del componente humano sobre lo académico dentro de las representaciones sociales de la docencia.

Antes de puntualizar los resultados referentes a los factores que inciden en la elección de la docencia se expondrán algunas conclusiones respecto al elegir una profesión o ser elegido por una profesión. Se advierte que el momento de decidir una profesión las opciones de elección son condicionadas en función de lo que se percibe como disponible o adecuado. Así, se encuentra que carreras que se comprenden como de un alto esfuerzo cognitivo o que requieren capital económico, no son parte del horizonte de acción de la mayoría de los entrevistados. En este sentido, no se elige libremente, y esto debido a que el individuo no puede separarse de factores externos que a la larga influyen en la toma de decisiones (Hodkinson y Sparkes, 1997). En virtud de lo expuesto, se puede afirmar que, tal como afirma Bourdieu y Passeron (2009), existen restricciones para la elección en un contexto que se reconoce con una distribución desigual de las posibilidades educativas. Así, ser piloto o médico forense no es posible, estudiar psicología y fonoaudiología tampoco, por lo tanto, las opciones se restringen a aquellas que el capital cultural y económico lo permita o que presenten la posibilidad de una beca económica.

Al preguntarse acerca de los factores que intervienen en la elección profesional docente, se desarrolla en el Capítulo VI el momento de la elección. Los factores que se identifican tienen que ver con el contexto social: personas, eventos y experiencias previas que activan (o no) el motivo interno de la persona para elegir la docencia (Low et al., 2017). Frente a lo expuesto, se encuentra necesario abordar nuevamente las experiencias previas en educación ya que no solo tienen un valor por ser parte de las características de los aspirantes a docentes, sino también, como ya se mencionó, por el papel que juega en la elección. Al respecto, se puede afirmar que estas experiencias se configuran en un factor desencadenante de la elección al permitir a los aspirantes reconocer su inclinación por la docencia. Es necesario mencionar que dentro de los entrevistados no todos habían liderado eventos educativos en academias o grupos juveniles, sin embargo, los que no eran parte de este grupo, reconocían otras situaciones que tienen que ver con apoyar académicamente a compañeros de colegio, a familiares en tareas escolares, o a compañeros en contextos de trabajo. Es así que experiencias que involucren relaciones con los otros en un contexto de ayuda también son reconocidas como factores desencadenantes de la elección. Lo planteado también tiene otro tipo de implicaciones para la formación docente, ya que, encontrar que el compartir con otros en situaciones educativas es satisfactorio, podría generar un optimismo ingenuo al creer que el relacionarse bien con los jóvenes o con los niños es suficiente para ser docente (Weinstein, 1988).

En esta línea de factores desencadenantes de la elección, resulta necesario destacar la interacción que tienen con factores de tipo interno de los sujetos, a los que se los ha identificado en el capítulo de referentes teóricos como factores conductores. Al respecto, en las investigaciones vinculadas con el tema del presente estudio, se relevan taxonomías que muestran razones y motivaciones para ser maestro, concernientes con aspectos intrínsecos, extrínsecos y altruistas de la profesión (Gratacós, 2014; Said-Hung et al., 2017; Watt et al., 2012). El presente trabajo también encuentra que la elección de la docencia es explicada por aspectos de tipo intrínsecos, relacionados mayormente con el gusto por compartir con los niños, y con altruismo, sin embargo, estos aspectos han sido comprendidos con mayor profundidad al vincularlos con los factores desencadenantes identificados en las entrevistas. Para precisar lo mencionado, se liga a la docencia con altruismo al entenderla como una posibilidad de mejora de condiciones no favorables para los niños. Se encuentra que estas condiciones están ligadas a la propia experiencia; exclusión, maltrato, miedo, pobreza y problemas familiares que afectan a los niños. En paralelo con lo mencionado, se puede hipotetizar también que este resultado puede explicarse con lo reportado en investigaciones de contextos latinoamericanos ( Dufraix Tapia et al.,2020) y anglosajón (Su, 1997), en las que se afirma una relación existente entre razones altruistas y la conciencia de las desigualdades en el ámbito social y en los establecimientos educativos.

Siguiendo la línea diacrónica trazada y, una vez que se han reseñado los resultados relacionados con el pasado lejano: la biografía escolar y los factores desencadenantes y conductores de la elección docente, se encuentra también como un espacio necesario a ser explorado el momento mismo de cursar la carrera de Educación Básica y por lo tanto ser oficialmente un estudiante universitario. En este momento es necesario posicionar una categoría que adquirió fuerza, más de la que se había pensado, en los relatos de los aspirantes a maestros, y se refiere a las prácticas preprofesionales. Todos los estudiantes entrevistados han realizado prácticas preprofesionales como parte de su formación docente en la Universidad y las nombran continuamente. Se ha podido encontrar que las prácticas preprofesionales no solo se entienden como una fuente de aprendizaje, sino también como una experiencia que les permite ratificar su elección profesional. Es decir, la práctica se convierte en un elemento que no solo les lleva a corroborar que quieren ser maestros, sino también que sostiene la elección realizada. Es así que programas de formación docente con un enfoque deductivo que pone a las prácticas al final del currículo, limitaría a los estudiantes en cuanto a la reflexión de la pertinencia de su elección. Sin embargo, el peso que tienen las prácticas en los relatos requiere ser resignificado a riesgo de que su valor lleve a pensar que con ubicarlas al inicio de los currículos de formación docente es suficiente. En virtud de lo mencionado



se requiere, tal como afirman Davini (1995) y Alliaud (2003), asumir la práctica como un objeto de estudio en el que la discusión y la reflexión acerca de la problemática educativa sea la tónica. Se podría añadir que, al advertir que las prácticas son utilizadas para ratificar la elección de ser maestro, se vincule lo encontrado, con esta mirada de las prácticas como objeto de estudio, de tal manera que permita también reflexionar acerca de la pertinencia de la elección profesional. Lo planteado nuevamente tiene implicaciones para la formación docente, ya que posibilitaría reajustes curriculares a la luz de conocer el papel que está teniendo las prácticas para los estudiantes de formación docente.

Otra de las interrogantes que se plantea este trabajo tiene que ver con las representaciones que los aspirantes a docentes asignan a la profesión elegida. Este aspecto resulta clave, al entender que el hecho de representar la profesión de una u otra forma implica el incluirla o no en su proyecto de vida, ya que las representaciones sociales funcionan como orientadores de las conductas (Jodelet, 1985). Al respecto, se encuentra que las representaciones de la profesión docente han variado para los aspirantes, sobre todo cuando las construyen desde su condición de estudiantes universitarios de formación docente. Entre las representaciones de la profesión se advierte que entran en tensión elementos ligados a las tradiciones expuestas por Davini (1985): normalizadora, academicista y eficientista, encontrando un mayor peso en la primera, en la que se resalta el aspecto humano vinculado con un discurso tutelar relacionado con la docencia. También se encuentra que circulan ciertas ideas acerca de aspectos vinculados con un docente técnico (tradicción eficientista) en el que el control, el sistema, la norma y la planificación, resultan claves en la docencia. Esa es la información con la que cuentan los aspirantes a docentes acerca de la profesión. Se podría hipotetizar que sus fondos de saber: biografía escolar, docentes del entorno, clases de universidad y prácticas preprofesionales fortalecerían estas ideas. Por otra parte, resulta necesario resaltar en el análisis de una entrevista en particular, que se advierten componentes críticos que cuestionan al sistema educativo y su furor planificador. Este aspecto da cuenta de representaciones que, aunque continúe predominando el aspecto humano, también muestra al docente como un sujeto político que discute la realidad educativa. El hallazgo mencionado permite discutir el escepticismo frente a las posibilidades de cambio que genera el deterioro del prestigio de la profesión y las condiciones laborales (Davini, 1985), en un marco en el que una visión ético-política de la formación docente es necesaria.

Siguiendo los resultados vinculados con las representaciones sociales de la profesión se advierte, como se expuso previamente, que están compuestas en su mayoría por información que destaca las tradiciones mencionadas por Davini (1985), sin

embargo, se encuentra una diferencia en cuanto a la supremacía de una u otra. Así, se encuentra un mayor valor a la tradición normalizadora al referirse a la profesión docente de la biografía escolar. Por otra parte, la tradición eficientista que no estaba presente en las representaciones previas, sí se muestra al referirse a la docencia desde la posición de estudiante de la carrera de Educación Básica. Se puede conjeturar entonces que representaciones que ligan la docencia con apoyo, ayuda, guía, bondad, serían aquellas que formaron parte de la decisión de ser maestro y que estas se han ido vinculando con representaciones docentes relacionadas con previsibilidad, control y planificación.

En este punto también existe otro tema que resulta necesario resaltar debido a su recurrente relación con la docencia: la vocación. Se encuentra que los aspirantes a docentes vinculan la profesión con la vocación, sin embargo, al igual que lo reportado por Mórtoła y Lavalletto (2018), no la utilizan para explicar su elección profesional. La vocación para los entrevistados tiene diversas acepciones que va desde una condición innata, destrezas necesarias para ser maestro y gusto por la profesión, hasta verla como un servicio a los demás. Estos planteamientos que se caracterizan por poseer rasgos propios de la matriz fundacional muestran la necesidad de ser resignificados, siguiendo lo planteado por Alliaud (2015). Así, no se trata de separar la vocación del discurso docente, se trataría de reconfigurarla hacia una visión de compromiso con el ser maestro y con la transmisión de la cultura a las próximas generaciones.

Una vez indicados los resultados que tienen que ver con las representaciones sociales de la profesión y los factores que inciden en la elección de la carrera, se hará referencia a lo hallado en cuanto a las representaciones de futuro de la docencia, insertada en el proyecto de vida. Se advierte que en los planteamientos de futuro de los entrevistados se precisa una ruptura con el docente tradicional caracterizado como “aburrido y pasivo”, hacia un docente que sea lo opuesto. Al respecto se encuentra que la biografía escolar entendida como experiencia, al ser la que forma y transforma como afirma Larrosa (2006), sirve de sustento para referirse a la tarea docente. La línea recurrente de valorar lo humano se encuentra también en esta parte y coincide con lo encontrado por Alliaud (2003) al plantear que hay una tendencia en los primeros años de valorar lo afectivo y relacional en la docencia, más que la enseñanza en sí.

Para cerrar el apartado de los resultados vinculados al proyecto de vida, se encuentran hallazgos que dan cuenta de la representación de la docencia a futuro ligada a la transformación social. Así, la conciencia de la existencia de sectores desfavorecidos y de limitaciones en los sectores educativos lleva a los aspirantes a mirarse en escenarios de ese tipo para poder generar cambios. Este resultado encontrado lleva a mirar nuevamente la idea planteada en la introducción acerca de seleccionar a los *talentosos* que denota una mirada de déficit en los aspirantes actuales. Lo hallado con

respecto a trabajar en escuelas públicas, rurales, con necesidades, muestra un compromiso con el cambio social que no se evidencia generalmente al hablar de la selección de sujetos para ser maestros. Existen investigaciones, como la mencionada por Dufraix Tapia et al. (2020) que muestran que esta conciencia de inequidades es el resultado de la cercanía que se puede haber tenido con estas. Así, los aspirantes a docentes de esta investigación enseñan que, aunque su contexto y educación no sea la que ellos aspiraban, lo aprendido en su curso de vida les lleva a mirar la docencia como una posibilidad de transformación social. En este sentido hay que preguntarse qué es lo que se pretende al fortalecer la docencia: mantener el estatus quo o promover la transformación social mediante la educación.

Habiendo reseñado los resultados de esta tesis, interesa puntualizar su alcance, efectuando algunas consideraciones metodológicas y teóricas. Con respecto a lo metodológico, es necesario precisar que lo encontrado no puede generalizarse a todos los aspirantes a docentes del contexto ecuatoriano. Los resultados de la investigación se refieren solamente a un grupo de aspirantes a docentes provenientes de una región específica del Ecuador, un país caracterizado por su diversidad cultural, por lo tanto, lo planteado no podría ser extendido a otra población. Además, desde la teoría pragmáticamente racional de elección de carrera (Hodkinson y Sparkes (1997), se afirma que los factores sociales y culturales juegan un papel en la elección profesional, por lo tanto, contextos diferentes incidirían en la elección de manera diferente también. En esta línea cabe mencionar otras posibilidades de estudio que enriquecerían la comprensión de la elección de la docencia. Así, resultaría interesante investigar, a más de aspirantes a docentes de otras zonas del Ecuador, a estudiantes de universidades privadas. El plantear una investigación con esta población permitiría diferenciar representaciones de la profesión en el proyecto de vida desde otro contexto. Es decir, permitiría conocer si la cercanía o no con sectores desfavorecidos se vincula con representaciones con componentes críticos que miran la docencia como una posibilidad de transformación social.

Además de las consideraciones metodológicas expuestas, se realiza otra consideración de orden teórico que tiene que ver con la formación de la investigadora. En este sentido, cabe mencionar que los resultados de la encuesta y la entrevista fueron analizados desde una formación en psicología educativa. Se considera que una formación sólida en sociología podría enriquecer el estudio realizado.

Para concluir esta tesis es necesario mencionar que lo expuesto permite tener una visión más amplia acerca de la elección de la docencia, sin limitarla a razones jerarquizadas sino a comprenderla dentro del curso de la vida. Lo encontrado, al acercarse a aspirantes a docentes permite mirarlos como sujetos y no como una variable

de ajuste. Uno de los aportes de este trabajo es exactamente ese: reconocerlos como seres humanos con una historia y representaciones de la docencia, que hace que la elijan para que sea parte de su proyecto de vida. Con los resultados de esta tesis se busca debatir retóricas centradas en conocer la profesión docente y su elección, para así poderla hacer más atractiva para los más *talentosos*. Por los motivos expuestos estos resultados pueden ser de utilidad para la formación docente inicial: su currículo y didáctica, ya que al conocer las representaciones de la profesión y el valor que se asigna a las experiencias, se reconocen los puntos de partida de la formación.

## Referencias bibliográficas

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones* (Coyoacán). Embajada de Francia en México.
- Aisenson, D. B. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados. *Espacios en Blanco*, (21), 155-182. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803007.pdf>
- Aldrich, H. E., y Kim, P. H. (2015). A life course perspective on occupational inheritance: serf employed parents and their children. *Sociology of Entrepreneurship*.
- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En P. Editores (Ed.), *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar* (pp. 39-80).
- Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Universidad de Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1(2014), 319-349.
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina : hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 125-134.
- Araya Umaña, S. (FLACSO). (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales* (127), 3-83. <https://doi.org/10.1174/021347407782194425>
- Auguste, B., Kihn, P. y Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching. An international and market research-based perspective*. Mckinsey & Company.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Avenidaño, C. y González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 21-33. <https://doi.org/10.4067/S0718->

07052012000200002

- Balyer, A. y Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career : Students ' Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115.  
<https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>
- Banchs, M. A. (1986). Concepto de «Representaciones Sociales». Análisis comparativo. *Revista Costarricense de Psicología*, (8-9), 27-40. <http://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf>
- Barberá, E., Candela, C., y Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 275-285. <https://doi.org/10.1174/021347408784135805>
- Bergey, B. W. (2021). "The stereotype does not define us": The social influences and life experiences that led Asian American men to pursue a teaching career. *Teaching and Teacher Education*, (103), 3-11.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103352>
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., y Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266-281.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
- Bilim, I. (2014). Pre-service Elementary Teachers' Motivations to Become a Teacher and its Relationship with Teaching Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (152), 653-661. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.258>
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En CLACSO (Ed.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (Vol. 6, Número 2, pp. 103-239).  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf>
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En *Diez miradas sobre la escuela primaria* (1a ed., pp. 267-294). Siglo XXI.  
<https://e67tabare.files.wordpress.com/2011/11/terigi-flavia-diez-miradas-sobre-la-escuela-primaria.pdf>
- Birgin, A. (2015). Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. *Nodos y Nudos*, 4(39), 29-37.  
<https://doi.org/10.17227/01224328.4354>
- Book, C., Byers, J. y Freeman, D. (1982). Student Expectations and Teacher Education Traditions with Which We Can and Cannot Live. *Journal of Teacher Education*, 9-13.
- Bordelon, T. D., Phillips, I., Parkison, P. T., Thomas, J., y Howell, C. (2012). Teacher Efficacy: How Teachers Rate Themselves and How Students Rate Their

- Teachers. *Action in Teacher Education*, 34(1), 14-25.  
<https://doi.org/10.1080/01626620.2012.642282>
- Bottinelli, L. (2014). ¿Quiénes eligen la docencia hoy? En *Le monde diplomatique* (21).
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (S. XXI (ed.); 1a ed.).
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2009). La elección de los elegidos. En E. A. S.A (Ed.), *Los Herederos* (2da ed., pp. 12-45). <https://doi.org/PDF>
- Branda, S. A., y Porta, L. (2017). Relatos de historias vividas:reconceptualización de las biografías escolares de futuros profesores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación.*, 11(categoría I), 63-89.  
<https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/3643>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., y Terry, G. (2019). Thematic Analysis. En *Thematic analysis. Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 843-860). [https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4\\_103](https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103)
- Britos, G., Castellini, E., Franco, C., y Rodríguez, C. (s. f.). ¿ Por qué los jóvenes eligen la docencia ? ( Narrativas para repensar el sentido de la elección de la docencia...). *Tramas*, 19-29.
- Bullough, R. (1997). Becoming a Teacher: Self an the Social Location of Teacher Education. En *International Handbook of Teachers and Teaching* (1a ed., pp. 19-134). Kluwer Academic Publishers.
- Cabezas, V., y Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿Cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? *Temas de la Agenda Pública*, 6(42), 1-16.
- Canett, Z., García-Poyato, J., y Jiménez, A. (2017). Estudio exploratorio de las influencias sociales presentes en la elección de la carrera docente en tres Escuelas Normales de Baja California. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Canrinus, E. T., y Fokkens-Bruinsma, M. (2013). Changes in student teachers' motives and the meaning of teacher education programme quality. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 262-278.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845162>
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J., Bucheton, D., Demougin, P., Gordon, J., Udave, J., Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J., Bucheton, D., y Demougin, P. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe To cite this version : HAL Id : hal-00922139*.
- Castorina, J., y Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico: una relación problemática. *Boletín de psicología*, (86), 7-26.

- Castorina, José Antonio. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Revista Psicologia da Educação*, (44), 1-13. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Castorina, José Antonio, y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación lenguaje y sociedad*, IX(9), 25.
- Castorina, Jose Antonio, Barreiro, A., y Toscano, A. G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30(1), 201-222.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación* (Sange ed.). Facultad de Enfermería de Universidad de Antioquia.
- Creswell, J., y Plano-Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2da ed.). Sage.
- Cross, M., y Ndofirepi, E. (2015). On becoming and remaining a teacher: rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*, 30(1), 95-113.  
<https://doi.org/10.1080/02671522.2013.851729>
- Cruz Acevedo, A. A., Díaz Pérez, A. A., y Hernández Navarro, Y. K. (2020). Los castigos escolares en la década de los setenta. Relatos de estudiantes y profesores. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 12-25.  
<https://doi.org/10.5377/hcs.v0i16.10452>
- Dauhajre, A., y Escuder, J. (2002). República Dominicana: remuneraciones e incentivos desligados del desempeño. En *¿ Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina* (pp. 213-252). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Paidós (ed.); 1a ed.).
- Davini, M. C., y Alliaud, A. (1994). *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de Magisterio. Tomo I*
- Diaz, D., y Zeballos, Y. (2017). Estudio sobre la incidencia de la biografía escolar en la elección y formación docente . *Jornadas de Investigación en Educación Superior*, 1-8. <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/5/2018/04/CO17-DIAZ.pdf>
- Diker, G., y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Modelos de docencia, modelos de formación. En Paidós (Ed.), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta* (Número 206, p. 4).  
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1555/1564>



- Drudy, S., Martin, M., O Flynn, J., y Woods, M. (2005). Social background and choice of teaching. En *Men and the Classroom* (1era ed.). Routle.  
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-mono/10.4324/9780203420300-11/social-background-choice-teaching-sheelagh-drudy-maeve-martin-john-flynn-mairide-woods?context=ubx&refId=ec150730-dffb-4eab-82eb-b03dff3e28a1>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institucion. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado* (Gedisa (ed.); 1a ed.).
- Dufraix Tapia, I., Fernández Rodríguez, E. y Anguita Martínez, R. (2020). Perfil del estudiante de pedagogía en lengua castellana y comunicación y motivaciones asociadas a su elección profesional: un estudio de casos. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 81-101. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.921>
- Duhalde, M. Á. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. (pp. 201-213). CLACSO.
- Ecuadorec. (2022). Carreras UTMACH Universidad Técnica de Machala – Semestre 2022. %0ACarreras UTMACH Universidad Técnica de Machala – Semestre 2022%0A
- Eren, A. (2012). Prospective Teachers Interest in Teaching, Professional Plans about Teaching and Career Choice Satisfaction: a Relevant framework? *Australian Journal of Education*.
- Fabara-Garzón, E. (2017). La formación para la docencia en el Ecuador. En *La formación y el trabajo docente en el Ecuador* (1a ed., pp. 49-65). Universidad Politécnica Salesiana.
- Fabara-Garzón, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador* (C. S. por la Educación (Ed.); 1era ed.).
- Farr, R. (1985). Las Representaciones Sociales. En Paidós (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 495-503).
- Fernandez-Palomares, F. (2003). *Sociología de la Educación* (Pearson (Ed.)).
- Fernández-Rueda, S. (2018). *La escuela que redime. Maestros, infancia escolarizada y pedagogía en Ecuador, 1925-1948*, (Universidad Andina Simón Bolívar ; 1a ed.). Corporación Editora Nacional.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (Morata (Ed.); 2da ed.). Fundación Paideia Galiza.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar* (S. V. Editores (Ed.); 2da ed.).
- Gagné, M., y Deci, E. L. (2005). Self-Determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(June 2004), 331-362.
- García-Garduño, J. M. (2010). Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión. Un estudio de estudiantes de primer ingreso a la carrera de

- profesor de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XL(1), 95-110.
- García-Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla* (Norma (Ed.); 1a ed., Vol. 77, Número 2). <https://doi.org/10.2307/40158000>
- García-Paredes, T., y Jarro-Pandi, J. (2015). *Dolores J. Torres: Bosquejo sobre una filosofía de la educación*. Universidad de Cuenca.
- García-Poyato, J., Cordero-Arroyo, G., y Torres-Hernández, R. M. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 51-72. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.727>
- García-Poyato, J., y Torres, R. M. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 51-72. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.727>
- García, J., Avila, D., Vargas, M. y Hernández, C. (2015). Acerca de la feminización de las profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la ciudad de Mpxico. *Estudios de género. La Ventana*, 42, 129-151.
- García, J. M. (2007). Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1153-1178. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003507.pdf>
- García-Jiménez, E., y Lorente-García, R. (2014). Grado en maestro de educación primaria: motivaciones y preferencias en la elección de mención. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 1(16), 103-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5710112%5Cnhttps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5710112&orden=0&info=link>
- Garibotti, F., y Ambroggio, G. (2012). Tomando perfil: ¿quién ingresa a Ciencias de la Educación? *Praxis Educativa (Arg)*, XVI, 55-62.
- Gobierno de la República del Ecuador. (2022). *Proceso quiero ser maestro*. Proceso quiero ser maestro. <https://educacion.gob.ec/proceso-quiero-ser-maestro/>
- Goetschel, A. (2012). Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. En Abya Yala (Ed.), *Foreign Affairs* (Vol. 91, Número 5). Flacso. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40087.pdf>
- González Monteagudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 14.
- Gratacós, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro*. Universidad Internacional de Cataluña.

- Gratacós, G. y López-Jurado, M. (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice). *Revista de Educación*, 465, 106-111.
- Gubler, M., Biemann, T. y Herzog, S. (2017). An apple doesn't fall far from the tree — Or does it? Occupational inheritance and teachers' career patterns. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.02.002>
- Guest, G., Namey, E. y Mitchel, M. (2013). In-Depth Interviews. En *Collecting Qualitative Data. A field manual for applied research* (pp. 113-171). Sage.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes* (Laertes (Ed.); 1a ed.).
- Hargreaves, A. (2010). Presentism, individualism, and conservatism: The legacy of Dan Lortie's Schoolteacher: A sociological study. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 143-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00472.x>
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching An international review of empirical studies exploring student teachers career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 258-297.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (M. G. Hill (Ed.); 6ta ed.).
- Hodkinson, P. y Sparkes, A. (1997). Careership : A Sociological Theory of Career Decision Making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, Status and Esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139-152. <https://doi.org/10.1177/0263211X010292001>
- Ineval. (2013). *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Ineval presenta los resultados de la evaluación Ser Estudiante 2013. <https://www.evaluacion.gob.ec/ineval-presenta-los-resultados-de-la-evaluacion-ser-estudiante-2013/>
- Instituto de Fomento al Talento Humano. (2013). *Manual de usuario. Programa de becas Nacionales-Tercer Nivel*. [http://www.fomentoacademico.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/28\\_05\\_14\\_MANUAL-CARRERAS.pdf](http://www.fomentoacademico.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/28_05_14_MANUAL-CARRERAS.pdf)
- Isch L, E. (2017). Trabajo y organización docente en el Ecuador actual. En Universidad Politécnica Salesiana (Ed.), *La formación y el trabajo docente en el Ecuador* (1a ed., pp. 49-66).
- Izquierdo, C. (2018). El devenir de las identidades profesionales de docentes ecuatorianos analizado desde sus historia de vida. En *Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación*. Universidad de Cantabria.
- Jackson, P. W. (2007). *Enseñanzas implícitas* (Ammortortu (Ed.); 1a ed.).
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Paidós

- (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 469-494).
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, 21, 133-154.
- Kass, E., y Miller, E. C. (2018). Career choice among academically excellent students: Choosing teaching career as a corrective experience. *Teaching and Teacher Education*, 73, 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.015>
- König, J., y Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, (18), 43-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J. y Zhang, S. (2012). Initial motivations for teaching : comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37-41. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>
- Londoño-Botero, R., Sàenz-Obregòn, X., Lanziano, C., Castro, B., Ariza, V., & Aguirre, M. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público en Bogotá* (I. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico).
- Low, E. L., Ng, P. T., Hui, C. y Cai, L. (2017). Teaching as a career choice: Triggers and drivers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2), 28-46.
- Luna Tamayo, M. (2017). Políticas de exclusión de la revolución ciudadana en el acceso a la Universidad. En *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 221-250). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Manuel, J. y Hughes, J. (2006). «It has always been my dream»: exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/13664530600587311>
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. (2004). *Metodología de las ciencias sociales*.
- Martínez de la Hidalga de la Torriente, Z., y Villardón-Gallego, L. (2018). El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de educación primaria y secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7724>
- Martínez Martínez, A., Castro Sánchez, M., Zurita Ortega, F. y Lucena Zurita, M. (2015). La elección de estudios superiores universitarios en función de la modalidad de estudios, la nota media y el género. *Magister*, 27(1), 18-25.

<https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.06.001>

- Maxwell, J. A. (2016). Designing a Qualitative Study. En *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3a ed), Sage.
- Mercado, R., Saporiti, P. y Coronda, A. (2013). El profesorado como proyecto profesional. Prácticas y perspectivas de los actores en el inicio. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 4(1), 45-70.  
<https://doi.org/10.18175/vys4.1.2013.03>
- Merino-Pantoja, E., Morong, G., Arellano, A. O. y Merino-Vidangossy, E. (2015). Características, motivaciones y expectativas de estudiantes de género masculino de carreras pedagógicas de la Universidad Bernardo O'Higgins. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15, 1-24.
- Ministerio de Educación. (s. f.-a). *Bachillerato General Unificado*. Recuperado 4 de octubre de 2021, de <https://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado/>
- Ministerio de Educación. (s. f.-b). *Bachillerato Técnico*. Recuperado 4 de octubre de 2021, de <https://educacion.gob.ec/bachillerato-tecnico/>
- Mireles-Vargas, O. (2015). Metodología de la investigación: Operaciones para develar representaciones sociales. *Magis*, 8(16), 149-166.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.miop>
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), 409-419.  
<http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2385297.pdf>
- Mórtola, G. y Lavalletto, M. M. (2018). ¿ Elegir por vocación o elegir la vocación? El discurso vocacional en estudiantes de profesorado y docentes noveles de nivel primario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2), 33-51.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público* (Huemul (Ed.); Número 2).
- Moss, J. D. (2020). " I was told to find what broke my heart and fix it : " College students explain why they want to become teachers " I was told to find what broke my heart and fix it : " College students explain why they want to become teachers. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1734284>
- Mujica-Johnson, F. N. y Orellana-Arduiz, N. (2019). Deseos vocacionales que incentivan a la formación docente en Educación Física. *Educación*, (43).
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales : Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico- metodológicas para su abordaje . *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, (2), 36-65.
- Muñiz Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos : una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *FQS*,

- 19(2).
- Murillo, F. J. y Garrido, C. M. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educacao e Sociedade*, 38(140), 727-750.  
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017167714>
- Navarro-Guzmán, C. y Casero-Martínez, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre Educación*, (22), 115-132.
- Navarro, J. C. C. (2002). *Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Nolasco, M. R., Modarelli, M. C., Boucíguez, M. B., Berrino, M. I., Irassar, L. y Suarez, M. (2010). La importancia de las representaciones en la construcción de proyectos de futuro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XL, 111-130.
- OCDE. (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*.
- OCDE. (2015). Quien quiere ser profesor. *Pisa: In Focus*, 1-4.  
<https://doi.org/10.1083/jcb.201002060.induced>
- Orealc y Unesco. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Orquera-Polanco, K. (2015). La agenda educativa en el período liberal-radical 1895-1912. En *Corporación Editora Nacional*. Corporación Editora Nacional.  
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/4696/1/SM193-Orquera.pdf>
- Ossenbach, G. (1999). Políticas educativas en Ecuador, 1944-1983. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, I, 24.  
<http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1048/1080>
- Padilla-Carmona, M. T., y Martínez-García, I. (2013). Influences, values and career aspirations of future professionals in education: a gender perspective. *Educational Review*, 65(3), 357-371. <https://doi.org/10.1080/00131911.2012.674010>
- Paladines, C. (2005). *Historia de la Educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos* (U. T. P. de Loja (Ed.); 1a ed.).
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*.
- Pérez, L. y Pérez, Á. I. (2015). Los estándares de Finlandia en las pruebas de selección inicial de profesorado en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83, 119-141.
- Pidello, M. A., Rossi, B. y Sagatzizabal, M. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación*, 22(43), 113-128.

- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 102-124.
- Ponce, J., y Carrasco, F. (2017). Acceso y equidad a la educación superior y posgrado en el Ecuador, un enfoque descriptivo. *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 3(2), 9.  
<https://doi.org/10.17141/mundospurales.2.2016.2841>
- Porta, L., Aguirre, J. y Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables . Reflexividad , narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*, 15(30), 15-36.  
[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/57891/CONICET\\_Digital\\_Nro.ce28d936-6b4e-4e96-9b89-885e52561c3b\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/57891/CONICET_Digital_Nro.ce28d936-6b4e-4e96-9b89-885e52561c3b_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Puruncajas, V. (2011a). *El sistema de formación docente ¿Calidad sin institucionalidad?* (pp. 17-19). Flacso-Ecuador.
- Puruncajas, V. (2011b). *Fractura en la institucionalidad de la Formación Docente. La crisis del Manuela Cañizares a la luz de la sociología de la crítica.*
- Rahim Bakar, A., Mohamed, S., Suhid, A., y Hamzah, R. (2014). So You Want to Be a Teacher: What Are Your Reasons? *International Education Studies*, 7(11).  
<https://doi.org/10.5539/ies.v7n11p155>
- Rateau, P. y Lo-Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales : Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42.
- Richardson, P., Karabenick, S., y Watt, H. (2014). Major Theoretical Approaches to Teacher Motivation. En Routledge (Ed.), *Teacher motivation. Theory and Practice* (pp. 4-19).
- Richardson, P. W., y Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.  
<https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Richardson, P. W., y Watt, H. M. G. (2016). Factors Influencing Teaching Choice: Why do Future teachers choose the career? En J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education: Volume 2* (pp. 275-304). Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1>
- Rivas-Valenzuela, M. (2020). La experiencia escolar como dimensión generadora de interés por la profesión docente. *Reflexión e Investigación Educativa*, 2, 53-65.
- Rivas, J. I. (s. f.). La Investigación biográfica y narrativa. El Sujeto en el centro. En *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida* (pp. 81-92). <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2006.8245>

- Rivas Martínez, F. (1976). Teorías vocacionales y su aportación a la orientación. *Revista española de pedagogía*, 75-106. <https://revistadepedagogia.org>
- Romero-Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, (15), 337-354.
- Rosano, S., Aguilar, G., Sánchez, M. y Cevallos-Neira, A. (2022). La docencia : entre la valoración de los futuros docentes y el desprestigio social. *Revista de Educación Superior*, 51, 33-52. <http://189.254.1.230/ojs/index.php/resu/article/view/2217/619>
- Said-Hung, E., Gratacós, G., y Valencia Cobos, J. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educacao e Pesquisa*, (43), 31-48.
- Sanchez Lissen, E. (2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela Abierta*, 5(2002), 99-120.
- Sánchez, M. L. (2015). *Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de educación infantil en formación*. Universidad Complutense de Madrid.
- Santana, L., y Hernández, E. (2014). Representaciones sociales de los estudiantes sobre el trabajo docente. *Infancias Imágenes*, 13(2), 47-55. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a04>
- Sarid, A., Haj-Yehia, K., Shaham, H., y Rigbi, A. (2020). Linking demographic variables to motivation: investigating the motivation to choose teaching among Arab and Jewish students in Israel. *European Journal of Teacher Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793945>
- Sautú, R. (2009). El marco teórico en la investigación cualitativa. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 1(1), 155-177. <https://app.box.com/shared/qvxpmezpxu>
- Savickas, M. (2012). Life Design : A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of counseling and Development*, (90).
- Scharagrodsky, C. (2017). “ *Representaciones sociales sobre discapacidades y trabajo : articulaciones y transformaciones. Estudio de las inclusiones laborales de personas con pública de empleo “ seclas ” de la provincia de Buenos Aires*. Universidad Nacional de la Plata.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2015). *Informe Rendición de cuentas. Año Fiscal 2015*.
- Reglamento del sistema nacional de nivelación y admisión-SNNA, (2018). [https://admission.senescyt.gob.ec/media/2019/05/REGLAMENTO-SNNA\\_-\\_Acuerdo-N---2018-096.pdf](https://admission.senescyt.gob.ec/media/2019/05/REGLAMENTO-SNNA_-_Acuerdo-N---2018-096.pdf)
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research* (3era ed.). Teacher College



- Press.
- Sepúlveda, V., Valdebenito, I., y José, M. (2014). ¿ Las cosas claras ? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de. *Estudios Pedagógicos*, XL, 243-261.
- Sinardet, E. (2000). La mujer en el proyecto nacional de la revolución liberal ecuatoriana (1895-1925): ¿qué representación de la mujer? *XIII Coloquio de Historia Canaria-Americana*, 1441-1457.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2198613>
- Southwell, N. Arata, M. comps. (2014). *Ideas en la Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico* (E. Universitaria (Ed.); 1a ed.).
- Southwell, M. (2007). Docentes: La tarea de cruzar Fronteras Y Tender Puentes. En *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía* (pp. 1-16). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.  
[www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.825/pm.825.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.825/pm.825.pdf)
- Su, Z. (1997). Teaching as a profession and as a career: minority candidates perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 13(3).  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X96000212>
- Suryani, A. (2020). “ I chose teacher education because ...”: a look into Indonesian future teachers. *Asia Pacific Journal of Education*, 00(00), 1-19.  
<https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1783202>
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 05-24.  
[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAURICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf)
- Tašner, V., Mihelič, M. Ž., y Mencin, M. (2017). Gender in the Teaching Profession : University Students ' Views of Teaching as a Career. *C.E.P.S Journal*, 7, 47-70.
- Tedesco, J. C., y Tenti Fanfani, E. (2006). Nuevos tiempos y nuevos docentes. *IV Congreso de Educación*, 57-82.
- Tenti Fanfani, E. coord., Acostas, F., y Noel, G. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y perspectivas* (M. de E. de la Nación (Ed.); 1era ed.).
- Terán-Najas, R. (2015). *La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Terán-Najas, R. (2017). Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): Una reinterpretación. *Historia Caribe*, 12(30), 81-105.

<https://n9.cl/ut74b>

- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o: ¿ qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, 1, 133-157.  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71453/00820073002954.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Terigi, F. (2013). Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué. *VII Foro Latinoamericano de Educación*.
- Tomšik, R. (2016). Choosing Teaching as a Career: Importance of the Type of Motivation in Career Choices. *TEM Journal*, 5(3), 396-400.  
<https://doi.org/10.18421/TEM53-21>
- Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? \*. *Revista Colombiana de Educación*, (47).  
<https://doi.org/10.17227/01203916.5512>
- Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América latina en base al Tercer —2016—*.
- UNESCO. (2019). *La elección de la profesión educativa y de la Carrera Pública Magisterial : Un estudio cualitativo en cuatro regiones del país*. Unesco.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina : dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(22), 185-206.
- Valencia, J. F., y Elejabarrieta, F. J. (2007). Aportes sobre la explicación y el enfoque de las representaciones sociales. En T. Rodríguez-Salazar & M. de L. García-Curiel (Eds.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (1a ed., pp. 89-136). Universidad de Guadalajara.
- Van der Bijl, B. (2015). ¿ Preparamos docentes para una nueva educación? *Pucara*, (26), 221-236.  
<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2602/1674>
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord. . (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (Gedisa (Ed.); 1era ed.).
- Vezub, L. F. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*, (46), 4-9.
- Villamarín, M. (1996). Los orígenes del normalismo y el proyecto liberal. *ProcesoS, Revista Ecuatoriana de Historia*, 8(8), 55-65.
- Watt, H. M. G., y Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>

- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., y Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 31-40. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90022-4](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90022-4)
- Wolf, A. G., Auerswald, S., Seinsche, A., Saul, I., y Klocke, H. (2021). German student teachers' decision process of becoming a teacher: The relationship among career exploration and decision-making self-efficacy, teacher motivation and early field experience. *Teaching and Teacher Education*, (105), (1-16). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103350>
- Yañez, A., Gerardo, L., y Ramírez, M. (2017). Factores que Influyen en la elección de la Docencia en Educación Física. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-10.

## Anexos

### Anexo 1

Número de cuestionario (a llenar por la investigadora): \_\_\_\_\_

#### CUESTIONARIO SOBRE LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Por favor, lee las preguntas y escribe o selecciona con una equis, la respuesta que corresponda. Ten en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas. Si no puedes contestar una pregunta o ésta no tiene sentido para ti, por favor consulta a la persona que te entregó el cuestionario.

1. Datos personales		
<b>1.1 Edad</b>  _____ años	<b>1.2 Género</b>  Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/>	<b>1.3 Lugar de nacimiento</b>  País: _____ Provincia: _____ Cantón: _____ Parroquia Urbana: <input type="checkbox"/> Parroquia rural: <input type="checkbox"/>
<b>1.4 ¿Dónde vives?</b>  <b>1.4.1 De lunes a viernes 1.4.2 Los fines de semana</b>  Cantón: _____ Cantón: _____  Parroquia urbana: <input type="checkbox"/> Parroquia urbana: <input type="checkbox"/> Parroquia rural: <input type="checkbox"/> Parroquia rural: <input type="checkbox"/>		

<p><b>1.5 Estado civil</b></p> <p>Soltero/a <input type="checkbox"/></p> <p>Casado/a <input type="checkbox"/></p> <p>Divorciado/a <input type="checkbox"/></p> <p>Unión libre <input type="checkbox"/></p> <p>Otro <input type="checkbox"/></p>	<p><b>1.6 ¿Tienes hijos?</b></p> <p>Sí, 1 hijo/a <input type="checkbox"/></p> <p>Sí, 2 hijos/as <input type="checkbox"/></p> <p>Sí, 3 hijos /as <input type="checkbox"/></p> <p>No tengo hijos/as <input type="checkbox"/></p>
<p><b>1.7 ¿Tienes un trabajo remunerado?</b></p> <p>Frecuentemente <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p>	
<p><b>2. Datos familiares</b></p>	
<p><b>2.1 Tu mamá, o la persona que desempeñó ese rol, ¿qué nivel máximo de estudios finalizados tiene? (marca solo una opción)</b></p> <p>Sin estudios formales <input type="checkbox"/></p> <p>Estudios primarios <input type="checkbox"/></p> <p>Bachillerato <input type="checkbox"/></p> <p>Estudios tecnológicos <input type="checkbox"/></p> <p>Estudios universitarios de grado <input type="checkbox"/></p> <p>Estudios universitarios de posgrado <input type="checkbox"/></p> <p>Otro <input type="checkbox"/> Especifica _____</p> <p>No sé <input type="checkbox"/></p>	
<p><b>2.2 Tu papá, o la persona que desempeñó ese rol, ¿qué nivel máximo de estudios finalizados tiene? (marca solo una opción)</b></p> <p>Sin estudios formales <input type="checkbox"/></p> <p>Estudios primarios <input type="checkbox"/></p> <p>Bachillerato <input type="checkbox"/></p> <p>Estudios tecnológicos <input type="checkbox"/></p> <p>Estudios universitarios de grado <input type="checkbox"/></p> <p>Estudios universitarios de posgrado <input type="checkbox"/></p> <p>Otro <input type="checkbox"/> Especifica _____</p>	

No sé

**2.3 ¿Qué miembro o miembros de tu familia tienen estudios universitarios finalizados?**

Algún o algunos abuelos/as

Tíos/as

Algún o algunos hermanos/as

Esposo/a

Ninguno

Otro  Especifica .....

**2.4.1 ¿Algún miembro de tu familia cursa actualmente una carrera de docencia?**

Sí  No

**2.4.2 En caso de que la respuesta sea sí ¿qué miembro o miembros de tu familia cursan actualmente una carrera de docencia?**

\_\_\_\_\_

**2.5.1 ¿Algún miembro de tu familia tiene experiencia laboral en la docencia de mínimo un año?**

Sí  No  No sé

**2.5.2 En caso de que la respuesta sea sí ¿qué miembro o miembros de tu familia ha trabajado o trabaja como docente?**

\_\_\_\_\_

**3. La elección de la carrera docente**

**3.1 ¿Por qué entraste en la carrera de Educación Básica? (escoge solo una opción)**

Porque es una carrera más fácil que otras

Porque quiero ser docente

Porque no pude entrar en otra

Por sugerencia de un familiar o amistad

Por tener un título universitario

Otra razón  Especifica \_\_\_\_\_

**3.2 De las siguientes asociaciones, ¿en cuales has colaborado con algún tipo de responsabilidad (instructor, educador...)?**

Grupo juvenil o infantil religioso

Scouts

Academias deportivas/culturales

Otros grupos juveniles

Otra  Especifica \_\_\_\_\_

Ninguno

**3.3 ¿Te ves trabajando como docente?**

Definitivamente Probablemente No estoy seguro Probablemente Definitivamente

sí  sí   no  no

**3.4 De las siguientes opciones, selecciona tres que consideres que se relacionan con la docencia. Priorízalas escribiendo de 1 a 3, siendo 1 la que más se relaciona con lo que es docencia según tu criterio.**

Vocación

Trabajar con niños/as

Descubrir/investigar

Enseñar

Aprender

Cambiar la sociedad/mundo

Trabajo remunerado

Preocuparse por el bienestar de niños/niñas

**3.5 Según tu criterio, ¿cómo está valorada la docencia en nuestra sociedad?**

Mejor que la mayoría de profesiones

Generalmente mejor que la mayoría de las profesiones

Como cualquier profesión

Generalmente, peor que la mayoría de las profesiones

Peor que la mayoría de las profesiones

#### **4. Estudios de Bachillerato**

**4.1 ¿En qué año te graduaste del colegio?**

\_\_\_\_\_

**4.2 Señala las características del colegio en el que te graduaste (señala una opción de cada grupo)**

Fiscal  Urbano

Fiscomisional  Rural

Particular

Solo de hombres  Matutino

Solo de mujeres  Vespertino

Mixto  Matutino y vespertino

Nocturno

Religioso  Modalidad presencial

Laico  Modalidad semipresencial (a distancia)

**4.3 ¿En qué bachillerato te titulaste?**

Bachillerato general unificado, en ciencias

Bachillerato general unificado, técnico

Bachillerato internacional

Otro  Especifica : \_\_\_\_\_

**5. Ingreso a la carrera de Educación Básica**

**5.1 ¿En qué Universidad estudias?**

UNAE  Universidad de Cuenca

**5.2 ¿En qué ciclo estás?**

Ciclo \_\_\_\_\_

**5.3 Antes de tu ingreso a la carrera de educación, ¿estudiaste otra carrera universitaria?**

Sí, me gradué

Sí, egresé

Sí, solo por un tiempo

No

**5.4 Al ingresar a la Universidad, ¿qué número de opción fue la carrera de Educación Básica?**

Primera opción

Segunda opción

Tercera opción

Cuarta opción



Quinta opción   
Repostulación   
Otra  Especifica \_\_\_\_\_

**5.5 ¿De dónde provienen los recursos para financiar tus estudios?** (marca las opciones que sean necesarias)

De mi familia   
De mi trabajo remunerado   
De una beca   
De otra fuente  Especifica \_\_\_\_\_

**Disposición para continuar**

El siguiente paso de esta investigación es recabar información más detallada acerca de la elección de la docencia como parte de tu proyecto de vida. Sería de mucha ayuda y agrado que estuvieras dispuesto a colaborar con una entrevista posteriormente, en caso de ser necesario. Debes saber que el manejo de la información del cuestionario es confidencial y por lo tanto tu nombre no será divulgado, además que la información será utilizada únicamente con fines académicos que aporten a la investigación social.

**¿Estás dispuesto a colaborar otro día en esta investigación mediante una entrevista acerca de la docencia como parte de tu proyecto de vida?**

Sí  Puede ser  No

En caso de que hayas respondido “Sí” o “Puede ser”, te lo agradezco, y te pido que anotes tu dirección de correo electrónico.

Dirección de correo electrónico: \_\_\_\_\_ **(poner en lo posible la dirección de correo de la universidad)**

Firma: \_\_\_\_\_

Muchas gracias.

## **CUESTIONARIO SOBRE LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA**

Cuenca, ..... Junio del 2018

### **Consentimiento para la realización del cuestionario**

Este cuestionario es parte de la investigación doctoral titulada “¿Por qué elijo ser docente? La docencia como parte del proyecto de vida de estudiantes universitarios”.

El objetivo de este cuestionario es conocer las características sociodemográficas de los estudiantes que eligen la carrera docente, así como las razones para esta elección. Se aplica a los estudiantes de primer año de las carreras de Educación Básica de la Universidad de Cuenca y de la UNAE, con el fin de comprender la elección de la docencia en Educación Básica como parte de su proyecto de vida. Para este fin, solicitamos tu participación respondiendo las preguntas a continuación. Cabe recalcar que el cuestionario tiene carácter voluntario y confidencial. Es voluntario porque decides libremente si lo completas, y confidencial porque no se va a divulgar quién ha dado la información.

El cuestionario es anónimo, a no ser que elijas seguir colaborando con la investigación. En este caso, al final se te pedirá unos datos para poder ponerse en contacto contigo posteriormente. El carácter de la participación de ser voluntaria se mantiene en todo momento; es decir: si una vez empezado el cuestionario decides no continuar, lo puedes hacer. De la misma forma, si quieres anotar tus datos para continuar en una siguiente fase y después cambias de opinión, también lo puedes hacer.

Tu apoyo respondiendo las siguientes preguntas será de mucha ayuda. Responder las preguntas te tomará de 10 a 15 minutos. Muchas gracias.

Firma: .....

## Anexo 2

### Guía para la entrevista

¿Por qué elegí la docencia dentro de mi proyecto de vida?: factores que inciden y representación de la docencia.

#### **Características sociodemográficas** *(confirmar revisando el cuestionario)*

Edad:

Género:

#### **1. Biografía escolar**

¿A qué edad ingresaste a la escuela? ¿Cómo fue tu etapa escolar? ¿Qué es lo que más recuerdas de ella?

¿Existen aspectos o experiencias vividas en la escuela que hayan hecho que ahora estés en la carrera de Educación Básica? ¿Cuáles?

¿Y la etapa del colegio cómo fue?, ¿qué recuerdos tienes de esta etapa?

Mientras estuviste en el colegio, ¿de qué manera el colegio aportó para que hayas decidido ingresar a la carrera de EB? (programas de orientación vocacional, por ejemplo)

¿Qué otras experiencias, diferentes a las vividas en la escuela o el colegio, consideras que te pueden haber llevado a estudiar para ser docente?

*Gracias por tus respuestas, hemos hablado acerca de tu vida en la escuela y en el colegio, ahora vamos a hablar de tu decisión de elegir la carrera de EB y el ingreso a la universidad*

#### **2. La carrera de Educación Básica**

¿Desde cuándo tuviste la idea de estudiar esta carrera?

¿Hubo personas que te hayan inspirado para ser maestro, o hayan influido en tu elección de la carrera /decisión de ser profesor?

¿Cómo fue tu decisión de elegir la carrera de EB? Si no podías ingresar a EB, ¿a qué carrera hubieras querido ingresar? ¿Por qué?

Recuerdas alguna anécdota familiar en torno a tu elección de la carrera de Educación Básica, ¿puedes contarme?

¿Tus amigos/as cercanos estudian en la universidad? ¿Qué te decían acerca de que estudies Educación? (¿cómo tomas estos comentarios?)

*Gracias por tus respuestas. En esta última parte de la entrevista vamos a hablar acerca de cómo miras a la profesión docente dentro de tu proyecto de vida.*

### **3. Construcción del proyecto y representación social de la docencia**

Ahora que estás en la Universidad, ¿qué es ser docente para ti?

¿Es diferente lo que pensabas sobre la docencia antes de ingresar a la universidad, con respecto a lo que piensas ahora?

¿Por qué crees que tú (nombre de la entrevistada), puedes ser docente?

¿Qué te imaginas haciendo dentro de 5 años? ¿Y en tu vida personal? ¿Y dentro de 10 años como te ves? ¿Por qué te ves así? ¿Qué te gustaría para tu futuro más allá de lo que crees que vas a estar haciendo?

¿Qué piensas hacer para llegar a alcanzar ese futuro? ¿Qué estás haciendo ahora para lograrlo?

#### **3.1 Construcción del proyecto y representación social: Conocimiento sobre la profesión docente**

¿Cuál crees que debe ser el papel del docente en la sociedad actual?

¿Y ese es el papel que tiene actualmente? ¿Cómo crees que es visto el docente en nuestra sociedad?

¿Cómo describirías un día en la vida de un docente? ¿Puedes ponerme un ejemplo de las actividades que realizaría? Y ¿cuáles de esas actividades son las que más te gustan? ¿Cuáles las que menos?

#### **3.3 Construcción del proyecto: campo de representación de la docencia**

En el cuestionario muchos estudiantes afirman que la docencia se relaciona con vocación, ¿qué opinas sobre esto? ¿Con qué la asocias tú?, ¿Por qué?

Relaciona docencia en primer lugar con cambiar la sociedad, ¿podrías explicarme a qué te refieres con esto?

Muchas gracias

Cuenca, .....del 2019

### **Consentimiento informado para la entrevista**

Estamos realizando una investigación acerca la docencia como parte del proyecto de vida de los estudiantes universitarios. Este trabajo es parte de una tesis Doctoral de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de UNLP de Argentina y le solicitamos su colaboración. La entrevista que realizaremos es una parte importante de la investigación que se está llevando a cabo sobre la docencia. La información recogida es de carácter confidencial. Las respuestas que usted ofrecerá son de carácter personal y resultarán valiosas para comprender la elección de la docencia. Posiblemente se utilizarán ciertos pasajes textuales de su entrevista para la redacción de la tesis pero esta información será anónima. Cualquier duda podrá ser resuelta por la entrevistadora. Si en algún momento no desea continuar con la entrevista, o no desea contestar alguna pregunta, siéntase libre de hacerlo. La entrevista será grabada únicamente para que la investigadora puede transcribirla, en ningún momento va a ser escuchada por otras personas.

Su firma al pie avala la realización de la presente entrevista.

Le agradecemos su valiosa ayuda

*Contacto de la investigadora: [gabriela.aguilar@ucuenca.edu.ec](mailto:gabriela.aguilar@ucuenca.edu.ec)*

