

Vargas Mesa, E. D., Jorge Navarro, M. G., González Gil, M. E., & Flores, G. E. (mayo-agosto, 2025). Concepciones y trayectorias educativas en estudiantes mayores de 40 años: Un análisis comparativo entre Argentina y Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (75), 6-41. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n75a2>

**Concepciones y trayectorias educativas en estudiantes mayores de 40 años:
Un análisis comparativo entre Argentina y Colombia**

Conceptions and educational trajectories in students over 40 years of age: a comparative analysis between Argentina and Colombia

Enid Daniela Vargas Mesa

Magíster en Educación

Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó
Medellín, Colombia

enid.vargasme@amigo.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2228-2072>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000144952

Marcelo Gastón Jorge Navarro

Doctor en Ciencias Sociales

Facultad de Educación, Universidad Católica de Salta
Salta, Argentina

mgjorge@ucasal.edu.ar

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0453-4053>

Marta Elena González Gil

Doctora en Educación

Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó
Medellín, Colombia

marta.gonzalezgi@amigo.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7038-1027>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001410807

Graciela Ester Flores

Especialista en Investigación Educativa

Facultad de Educación, Universidad Católica de Salta
Salta, Argentina

geflores@ucasal.edu.ar



Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6646-5085>

Recibido: 13 de junio de 2024

Evaluado: 20 de enero de 2025

Aprobado: 18 de marzo de 2025

Tipo de artículo: Investigación.

Resumen

En el estudio se compararon las concepciones educativas de estudiantes mayores de 40 años en programas de formación docente en Argentina y Colombia, a través de un análisis cualitativo de casos múltiples, explorando las trayectorias laborales previas y su influencia en la identidad docente y la expectativa laboral. Los resultados revelaron que las experiencias laborales previas y los contextos educativos juegan un papel crucial en la configuración de perspectivas únicas en ambos países, subrayando la necesidad de políticas educativas adaptadas para este grupo etario. En este sentido, las trayectorias desempeñan un papel determinante en la estructuración de sus concepciones y se configuran a partir de la mediación multidimensional de factores intervinientes en su experiencia formativa. Se concluye que en el contexto de la formación docente coexiste una variedad de experiencias previas que actúan como catalizadores para dar forma a perspectivas educativas únicas, lo cual subraya la necesidad de un enfoque integral que reconozca y valore la diversidad, y establezca, para todos, rutas transitables entre la universidad y los entornos laborales.

Palabras clave: Concepciones; Diversidad; Experiencia; Formación; Trayectorias.

Abstract

The study compared the educational conceptions of students over 40 years of age in teacher training programs in Argentina and Colombia, through a qualitative analysis of multiple cases, exploring previous work trajectories and their influence on teacher identity and work expectations. The results revealed that previous work experiences and educational contexts play a crucial role in the configuration of unique perspectives in both countries, underlining the need for tailored educational policies for this age group. In this sense, the trajectories play a determining role in the structuring of their conceptions and are configured from the multidimensional mediation of

intervening factors in their formative experience. It is concluded that in the context of teacher training there coexists a variety of previous experiences that act as catalysts to shape unique educational perspectives, which underlines the need for a comprehensive approach that recognizes and values diversity, and establishes, for all, passable routes between the university and work environments.

Keywords: Conceptions; Diversity; Experience; Training; Trajectories.

Introducción

En un mundo en constante cambio, la formación docente enfrenta el reto de adaptarse a nuevas demandas sociales y culturales. En este contexto, la participación de estudiantes mayores de 40 años en programas de formación docente aporta una diversidad de experiencias que enriquecen el proceso educativo a partir de años de experiencia laboral, historias de vida y formas de pensar la educación, que plantean desafíos específicos para las instituciones de educación superior y su incorporación en las aulas de clase.

Desde la década del 70, las políticas educativas en América Latina han priorizado la formación docente en los niveles superiores de los sistemas educativos, particularmente en las universidades, ampliando la oferta de programas formativos de grado y posgrado (Cuenca, 2015). Este desarrollo de la oferta académica logró democratizar el acceso a la educación superior, incluyendo a estudiantes con trayectorias no convencionales, entre los que destacan adultos mayores de 40 años. Sin embargo, de acuerdo con diversos autores, algunos estudiantes aún enfrentan barreras de ingreso, permanencia y fundamentalmente de egreso, además de la existencia escasa o nula de programas diseñados específicamente para acompañar sus trayectorias académicas (Carmona-Mesa et al., 2021).

El exponencial crecimiento de la matrícula universitaria en la región, en los últimos tiempos ha generado debates sobre diversas temáticas referentes a la vida universitaria, pero particularmente se centraron en la idea de calidad educativa. Si bien la masificación en el acceso a estudios superiores ha sido un logro importante, aún en la actualidad persisten desafíos para garantizar una educación que responda tanto a las necesidades de los jóvenes como a las de los estudiantes mayores de 40 años. En este marco, comprender la relación entre la experiencia previa de los estudiantes en términos de trayectoria y su formación docente es crucial (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2011).

A pesar de las políticas de inclusión empleadas por los sistemas educativos nacionales y las reformas en la formación docente en América Latina (Cuenca, 2015; Vezub, 2023), en el contexto actual se requieren dinámicas y estrategias que, además de garantizar calidad educativa, permitan a estos estudiantes sostener y avanzar en su desarrollo profesional de manera efectiva (Franco López, 2021). De hecho, vale indicar que la escasez de estudios sobre este grupo etario en la formación docente universitaria ha generado una brecha en el conocimiento, visibilizando la necesidad de investigaciones que interroguen y analicen sus experiencias y expectativas en el ámbito educativo y su futura inserción laboral (Guskey, 2002).

El presente artículo describe y analiza el impacto de las experiencias previas en las concepciones educativas de los estudiantes mayores de 40 años en formación docente en dos universidades latinoamericanas: la Universidad Católica Luis Amigó (Colombia) y la Universidad Católica de Salta (Argentina). A partir de una indagación cualitativa (2022-2023), se analizó cómo las trayectorias laborales y los actuales contextos educativos inciden en la construcción de su identidad docente. Los resultados, obtenidos mediante la aplicación de entrevistas en profundidad y cuestionarios autoadministrados, destacan la relevancia de considerar el contexto y las vivencias individuales en los programas de formación. Es así como la comparación entre estas instituciones de nivel superior de Argentina y Colombia ofrece una perspectiva que permite identificar patrones comunes y diferencias en la construcción de la identidad profesional docente.

Marco teórico

La formación docente en su desarrollo académico de grado y su posterior vinculación laboral en América Latina ha sido objeto de diversas investigaciones y reflexiones, dado su papel fundamental en la mejora de la calidad educativa (Cuenca, 2015). En este sentido, el presente escrito contribuye a la producción de conocimiento científico en este contexto y se sustenta en tres conceptos ejes: las concepciones, las experiencias y la diversidad, los cuales son fundamentales para la interpretación de los datos y la comprensión y proyección de los resultados.

Con respecto al posicionamiento teórico acerca de las concepciones adoptado en la investigación, la misma hace referencia a las creencias, representaciones y conocimientos previos que los sujetos poseen sobre un fenómeno determinado, en este caso los estudiantes mayores de 40 años (Vaillant & Manso, 2022). En el ámbito universitario, estas concepciones influyen en la manera en la que se comprenden los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y orientan sus prácticas pedagógicas.

Los estudiantes mayores de 40 años que participaron en este estudio dan cuenta de concepciones sobre la docencia que están directamente influidas por sus trayectorias laborales previas. Según indican los hallazgos de la investigación, aquellos con experiencia en contextos diferentes a la educación tienden a enfatizar la aplicabilidad del conocimiento y la enseñanza basada en la experiencia práctica. En contraste, quienes provienen del sector educativo refuerzan una concepción más teórica/conceptual de la docencia, enfocada en la planificación y el diseño curricular primordialmente. Estas diferencias resaltan la necesidad de aplicación de programas de formación docente que reconozcan la diversidad de concepciones y permitan su articulación dentro del aula.

En relación con el concepto de experiencia, este se vincula con el aprendizaje acumulado a lo largo de la vida de un sujeto y su impacto en la construcción de la identidad profesional (Carmona-Mesa et al., 2021; Coria, 2017). En el caso de los estudiantes mayores de 40 años, su experiencia laboral previa ocupa un papel fundamental en la manera en que asumen su proceso formativo y proyectan su inserción futura en el mercado laboral docente.

Respecto al concepto de diversidad, el marco conceptual de la investigación ha retomado los aportes de Franco López (2021), quien puntualiza la educación como un concepto amplio que abarca diferencias en edades, de género, en contextos socioeconómicos y con características diversificadas en los estudiantes. En este estudio, el concepto se usa específicamente para referirse a la diversidad etaria en los programas de formación docente, un aspecto que ha sido poco explorado en la literatura educativa.

Estas líneas teóricas se complementan con los aportes de Dubet y Martuccelli (1998) respecto a las trayectorias educativas, destacando que las mismas no siguen un recorrido lineal, sino que están caracterizadas por interrupciones y resignificaciones permanentes. Este estudio evidencia que las trayectorias de los estudiantes mayores de 40 años están marcadas por pausas académicas, cambios en roles y puestos profesionales y transiciones personales. Estas experiencias generan una amplitud de expectativas y estrategias de aprendizaje, lo que resalta la necesidad de rediseñar programas educativos para el nivel universitario más flexibles y adaptativos (Bracchi, 2005).

Los resultados muestran que la presencia de estudiantes mayores de 40 años en los programas de formación docente generan una dinámica de interaprendizaje, donde las experiencias previas, sumadas a las experiencias formativas actuales, se convierten en un recurso valioso dentro del aula. Pese a ello, también se identifican desafíos, como por ejemplo la necesidad de estrategias didácticas inclusivas que respondan a los diferentes ritmos de aprendizaje y a las expectativas de los propios sujetos de formación (Chandia-Godoy, 2021).

Particularmente, es importante de destacar que los estudios indican que la precariedad laboral en el ámbito docente es una realidad que afecta la motivación y el compromiso de los profesionales de la educación, inclusive en su proceso formativo. Las condiciones laborales inestables, los bajos salarios y la falta de beneficios adecuados, además de las condiciones de infraestructura y valoración social en la cual se desarrolla la tarea docente, influyen negativamente en la calidad de vida de los docentes y, por ende, en la calidad educativa que ofrecen a sus estudiantes (Escribano Hervis, 2017). Esto se ve exacerbado en zonas rurales y periurbanas, donde las condiciones de trabajo suelen ser más desafiantes.

El análisis de los datos confirma que la formación docente debe considerar la influencia de las concepciones previas, la experiencia acumulada y la diversidad etaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La vinculación entre estos elementos se intuye en los discursos de los participantes, quienes destacan la necesidad de modelos didácticos y pedagógicos más flexibles y situados. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que han analizado la intersección entre trayectorias profesionales y formación docente en poblaciones adultas (Friz Carrillo et al., 2022; Larraín, 2003).

Debido a que este estudio adopta un enfoque comparativo, resulta esencial situar en contexto los sistemas universitarios de Argentina y Colombia en lo que respecta a la formación docente y las regulaciones normativas que rigen el ingreso de estudiantes mayores de 40 años.

En el caso de Argentina, la Ley de Educación Superior N° 24.521 del año 1995 establece un marco legal amplio que sostiene el acceso a la educación universitaria sin limitaciones de edad, promoviendo tanto la equidad como la formación académica continua. En este marco, varias universidades argentinas han implementado programas diseñados para apoyar a los adultos mayores que deciden retomar su formación profesional.

En el caso de Colombia, la Ley N° 30 del año 1992 constituye el marco normativo que actualmente regula la educación superior y establece los lineamientos tanto para el acceso como para la permanencia de los estudiantes. Esta legislación, al igual que la normativa argentina, no señala restricciones de edad; por tanto, garantiza el derecho de los ciudadanos, sin excepción, de ingresar y estudiar una carrera universitaria en igualdad de condiciones, dando oportunidades a las personas mayores que estén interesadas en la formación docente.

Por último, cabe destacar, desde la perspectiva normativa, que las universidades tienen el desafío de fomentar la empleabilidad y la vinculación laboral de sus egresados. Tanto en Argentina como en Colombia, los programas de formación docente buscan alinearse con las demandas del mercado laboral en el sector educativo y productivo. Esto pone de manifiesto la necesidad de diseñar políticas en términos de programas efectivos que no solo faciliten el acceso a la formación docente, sino que promuevan oportunidades laborales concretas para estos profesionales.

Metodología

El interés por analizar las concepciones sobre educación de estudiantes mayores de 40 años en dos universidades latinoamericanas (Universidad Católica Luis Amigó-Colombia y Universidad Católica de Salta-Argentina), sus experiencias previas y sus percepciones sobre la vinculación laboral, marcó una ruta metodológica de dominancia cualitativa, concretada mediante un estudio de casos múltiples. Esta estrategia permitió recuperar las experiencias educativas de los participantes y construir nuevos sentidos a partir de su interpretación (Denzin & Lincoln, 2012).

Dado el carácter comparado del estudio, se utilizó una estrategia metodológica de triangulación entre diferentes técnicas de recolección y análisis de datos. Si bien, el enfoque predominante es cualitativo, se incorporaron instancias cuantitativas que otorgaron rigurosidad al análisis. La triangulación metodológica permitió captar la complejidad del fenómeno estudiado desde múltiples perspectivas, garantizando una mayor validez y fiabilidad en los resultados obtenidos.

Muestra y selección de participantes

Se seleccionó una muestra no probabilística e intencional, conformada por estudiantes que cursaban carreras de formación docente en ambas universidades durante el periodo 2022-2023. Los criterios de selección fueron: *Estudiantes matriculados en programas de formación docente en ambas universidades, tener 40 o más años al momento de la recolección de datos*, y diversidad en términos de género, experiencias laborales previas y trayectorias educativas.

La población estuvo compuesta por 20 participantes, los cuales fueron entrevistados en profundidad (10 por cada universidad); igualmente, respondieron los cuestionarios estructurados. En este sentido, la información recolectada permitió describir y analizar las experiencias y concepciones de un grupo etario específico que enfrenta los desafíos propios de una carrera universitaria en su formación de grado y vinculación laboral, asegurando una perspectiva comparada entre los contextos de Argentina y Colombia.

Técnicas de recolección de datos

Para el trabajo de campo se emplearon dos técnicas principales:

Entrevistas en profundidad: realizadas a 20 estudiantes (10 en cada universidad), con preguntas consensuadas y diseñadas para conocer sus trayectorias educativas, concepciones sobre la docencia y expectativas laborales. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis en una matriz de datos, permitiendo captar las experiencias de los participantes en relación con su proceso formativo.

Cuestionarios estructurados aplicados a 50 estudiantes con preguntas cerradas, en formato escala de Likert, orientadas a recolectar información sobre las características sociodemográficas de los participantes, sus experiencias laborales previas y sus expectativas sobre la formación docente. Este instrumento fue utilizado como complemento al análisis cualitativo.

En relación con los instrumentos de recolección de datos, las variables consideradas en los mismos incluyeron:

Datos sociodemográficos: con indicadores como edad, género, nivel educativo previo y ocupación actual.

Trayectoria educativa: motivaciones para estudiar formación docente, dificultades en el proceso de aprendizaje y percepción sobre la calidad de la enseñanza.

Experiencia laboral previa: que incluía indicadores como áreas de desempeño, relación entre la experiencia laboral y la docencia, y habilidades transferibles.

Expectativas laborales: que contemplaba indicadores como perspectivas sobre la empleabilidad en el sector educativo, barreras percibidas y oportunidades profesionales después de la formación.

Análisis de datos y triangulación

Los datos recolectados a través de estos instrumentos fueron analizados siguiendo un enfoque de análisis de contenido; se codificó la información con el fin de identificar cuáles eran las concepciones y trayectorias de los estudiantes. Esto permitió evaluar la naturaleza de los discursos de los participantes para definir nuevas unidades de sentido (Piñuel Raigada, 2002).

La triangulación se aplicó en dos niveles

En relación con la triangulación metodológica se combinaron entrevistas en profundidad y cuestionarios estructurados para garantizar la trazabilidad de los datos cualitativos y cuantitativos (Cano & Casas, 2017), proporcionando una comprensión integral y profunda del fenómeno estudiado.

También, se utilizó triangulación de fuentes para el análisis comparado que se basó en la confluencia de los datos obtenidos de los participantes de ambas universidades, lo que permitió contrastar discursos y trayectorias educativas en contextos nacionales distintos. Este enfoque ayudó a minimizar posibles sesgos y reforzó la validez del estudio.

Para fortalecer la articulación entre la metodología y los resultados, en la presentación de los hallazgos se contemplaron y explicitaron las categorías de análisis emergentes, asegurando una relación clara y precisa entre la recuperación de datos y los ejes temáticos del estudio.

Consideraciones éticas

El estudio cumplió con los estándares éticos requeridos para la investigación con seres humanos. Se obtuvo consentimiento informado de todos los participantes antes de la recolección de datos, garantizando la confidencialidad y el anonimato de la información. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, su derecho a retirarse en cualquier momento y la protección de sus datos personales. El protocolo de investigación fue aprobado por los comités de ética de ambas universidades.

Resultados

Los resultados de este estudio se presentan organizados en tres ejes temáticos que reflejan el desarrollo de los objetivos planteados: las concepciones sobre la formación docente, las experiencias previas de los estudiantes mayores de 40 años, sus trayectorias educativas y sus expectativas laborales. Estos resultados se basan en el análisis de entrevistas en profundidad y cuestionarios aplicados a estudiantes de Argentina y Colombia.

Acerca de las concepciones y sentidos en el ingreso, permanencia y egreso de la carrera docente

Cada vez es más visible que parte de la educación superior universitaria se encuentra orientada a la formación de docentes, entre ellos estudiantes de más de 40 años que, por una diversidad de situaciones, comienzan o continúan una profesionalización curricular en búsqueda de mejorar sus ingresos, escalar en la jerarquía en el mundo laboral o mantenerse en sus puestos de trabajo actuales.

Los estudiantes que eligen carreras de formación de pregrado y grado inclinadas al campo de la educación encuentran en la diversificación de las ofertas académicas una oportunidad de continuar sus estudios de acuerdo con sus inclinaciones particulares. De esta manera, las trayectorias escolares se orientan, en su mayoría, a la búsqueda de oportunidades de desarrollo profesional. En la actualidad, se considera que la principal razón por la que los estudiantes deciden capacitarse e iniciar una carrera de nivel superior universitaria, es la motivación de la inserción al sistema, para conseguir su estabilidad laboral en el ámbito educativo como formadores.

En el caso de los estudiantes mayores de 40 años, a partir del análisis de las voces de los entrevistados, se observa que la motivación por insertarse en el sistema es una de las razones por las cuales deciden recorrer caminos de profesionalización. En este sentido, los futuros docentes poseen ya una serie de ideas, concepciones, hábitos y actitudes con gran experiencia en ámbitos laborales, sean o no del campo de la educación, antes de emprender una carrera de formación docente. Loaiza-Aguirre y Andrade-Abarca (2021) sostienen que,

La formación tiene éxito cuando cuenta con la motivación y la participación voluntaria del profesorado; por tanto, su éxito puede depender de la necesidad, interés y compromiso que manifieste el profesor por la calidad de la institución y su propio desarrollo profesional. (p. 188)

Para los estudiantes que presentan una titulación anterior y deciden continuar con su formación en el campo educativo se identificaron distintos puntos de análisis relacionados con la antigüedad laboral, intereses de actualización de conocimientos, intereses de ascender jerárquicamente y, por último, el lugar que ocupa la formación en la subjetividad docente.

Por tanto, en los inicios de la docencia, la formación permanente funciona y se concibe como un modo de mantenerse en actividad mientras transita en el mercado laboral. En cambio, para los docentes que ya tienen una trayectoria, esta se concibe como una fuga del trabajo, un recurso que en ocasiones le otorga sentido a su labor, asumiendo de este modo un lugar subjetivo importante en el quehacer docente. Cualquiera sea la motivación, la adquisición de nuevos saberes es la razón más preponderante que los docentes asumen para formarse.

Por lo general, los sentidos que se otorgan al ingreso a una carrera universitaria están fuertemente vinculados a las expectativas y representaciones que se tienen, en torno a las implicaciones de una titulación de nivel superior, como también a las posibilidades de inserción o mejora laboral que ello implica.

Estos sentidos y representaciones son construcciones multidimensionales articuladas a toda una trayectoria escolar previa, sumada a configuraciones de presión social que determinan y vinculan las titulaciones de nivel superior a una mejora socioeconómica y laboral, que permite, en muchos casos, un progreso marcado en relación con aquellos que no poseen titulación universitaria.

En contraste con la normativa establecida, la formación de profesores universitarios se desarrolla en instituciones caracterizadas por su vinculación estrecha con la producción de conocimiento, la actualización permanente de los conocimientos disciplinares, la validación de las prácticas y para la calificación en altos niveles del plantel docente existente.

Por tanto, abordar las prácticas docentes en su complejidad y multidimensionalidad requiere la consideración, reflexión y comprensión de sus diversas dimensiones: las relativas a cada campo específico de conocimiento. La formación docente es considerada como un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de saberes disciplinares y de herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional.

Las expectativas de los estudiantes mayores de 40 años al ingresar a la carrera docente a menudo experimentan modificaciones a lo largo de su cursado. En algunos casos, estas expectativas se confirman, respaldando las ideas previas sobre las transformaciones y cambios que la formación docente puede ofrecerles. Los sentidos que otorgan a su elección están claramente relacionados con las posibilidades de alcanzar una titulación de nivel superior que, por diferentes motivos, quedó postergada al finalizar la escuela media.

En las narrativas y entrevistas realizadas se plantean como posibles causas, en la postergación del proyecto de una carrera universitaria, el ingreso a un mercado laboral temprano no vinculado a la elección profesional, la conformación de familias (tener hijos) y las responsabilidades que ello implica, las pocas posibilidades de elección de una carrera en una determinada etapa de la vida por problemas económicos, familiares y/o personales, y hasta las mismas decisiones de índole individual de no estudiar.

Pero es diferente, por lo que como le decía ahorita, uno ya sabe a lo que va, o sea uno sabe que uno no va a ir a charlar al salón, uno sabe que debe prestar atención, uno sabe que debe ser responsable con un trabajo, sabe que no hay excusas para no presentar el trabajo que el docente ha pedido, que el profesor le ha pedido a uno que haga. (Entrevista LS5¹)

Nosotros con la edad, por ejemplo, con la edad que tengo yo de 52 años, uno aprende, pero el aprendizaje para uno ya es más diferente, ya es un poquito más calmado, porque uno ya tiene muchas obligaciones, yo tengo muchas obligaciones y no solo la de la familia, la de la gente que me contrata a mí, lo que tengo que hacer en mi casa, todo, eso es una carga muy grande. Mientras que los jóvenes tienen su carga solo de responderle a sus padres para venir a estudiar y no perder el semestre y ninguna materia. (Entrevista JC10)

¹ Los nombres de los participantes de la investigación se codificaron con el fin de salvaguardar su identidad. El código está conformado por las iniciales del nombre del participante y el número de la pregunta que dio lugar al testimonio.

“Pero en particular, yo ahorita digo, sigo estudiando a mi modo, como tengo que hacerlo, la forma económica que me da y así tenga 55, 58 o 60 años, terminar e ir dando hasta que más se pueda” (Entrevista JC9).

En ciertos casos, la elección de iniciar una carrera universitaria a los 40 años se basa en la percepción de esta etapa como crucial en sus vidas, con expectativas de progreso económico y social. Algunos consideran que obtener un título universitario les ofrecerá acceso a un empleo estable y bien remunerado, con los beneficios y derechos laborales asociados. Esto implica valorar el título universitario como una vía hacia la seguridad laboral. Además, se contempla la posibilidad de mejorar posiciones laborales actuales mediante ascensos, promociones y nuevas oportunidades que una titulación de nivel superior pueda ofrecer.

En esta línea, se indica también que, en algunos casos, los sentidos y expectativas están más vinculados, no tanto a un desarrollo profesional, sino a un desarrollo personal. Esto implica la idea de concebir la formación universitaria como una formación en conocimientos científicos que permite un desarrollo personal de múltiples dimensiones y alcances.

La formación personal prioriza conocimientos que se consideran útiles en términos de valores y capacidades o competencias adquiridas, que permiten entendimientos y análisis de diversos órdenes, en los cuales los sujetos esperan poder volcar esos conocimientos desarrollados en el paso por una carrera universitaria.

“Bueno, la experiencia en educación me parece muy maravillosa, porque es a partir de ahí cuando uno empieza a conocer muchas cosas” (Entrevista HR2).

Qué más me he encontrado, el aprendizaje, o sea el aprendizaje (...) que otra experiencia he tenido, no pues el hecho de (...) o sea de conocer otros términos, otros, como dijera yo, otras palabras, cosas que uno nunca pues había escuchado, o sea son términos que uno dice, pues es que yo nunca había escuchado de esto. (Entrevista LS6)

Me parece chévere, muy bacano, el tema de aprender, de progresar, tener cosas nuevas ¿cierto?, entonces por eso no he desistido pues tampoco de (...) de seguir estudiando, de terminar la carrera; quizás los objetivos cambian, pero el pensamiento de seguir pues como en el proceso de estudiar. (Entrevista JG9)

El estudiar y a esta edad pienso que se disfruta más, porque a esta edad, desde lo personal, poco nos estresamos, por lo menos yo no vivo tan pendiente de las notas, para mí cada aprendizaje es algo diferente, me disfruto (...) me disfruto lo que aprendo, también digo, ¡juemadre! pero es que esto yo ya lo he visto, esto ya lo he vivido, pero bueno, listo, tiene que ser después de este autor pa que lo mío tenga validez, pero es una experiencia muy bacana. (Entrevista JE10)

En relación con las concepciones que tienen los estudiantes de acuerdo con los futuros laborales inmediatos, con base en lo que expresan en las entrevistas, destacan que consideran varios aspectos como obstaculizadores para el egreso en el plazo establecido de la carrera. Es decir, plantean que transitan las carreras a un tiempo diferente y más lento a comparación de los estudiantes menores, sin responsabilidades personales ni laborales. La multiplicidad de responsabilidades laborales y la obligación que tienen de financiarse los estudios suelen ser también factores que inciden en el retraso y lentitud para terminar las carreras que inician y, por ende, posibilitar el ingreso inmediato al campo laboral educativo.

Desde una dimensión institucional, se considera que los aspectos que se relacionan con las características de estudio en la universidad tienen influencia directa en su permanencia, como es la comunicación institucional, la flexibilidad de las actividades, los horarios de clase, las distancias a recorrer para los estudiantes que provienen del interior de la provincia, los exámenes finales, los trabajos de campo, entre otros aspectos.

Aunque la mayoría de los entrevistados expresa la creencia de que obtener un título universitario conducirá a mejorar su calidad de vida, también resaltan la importancia del desarrollo formativo personal como un factor prioritario, independientemente de las consideraciones económicas y profesionales.

En tanto en las experiencias vividas de los estudiantes, tanto de la Universidad Católica Luis Amigó (Colombia) como de la Universidad Católica de Salta (Argentina), se destacan los testimonios que valoran los trayectos formativos en término de experiencias nuevas y enriquecedoras que posibilita la oferta de carreras universitarias en el nivel superior.

Estos trayectos no son ajenos a diferentes dificultades u obstáculos que atraviesan los estudiantes. Entre ellos se destacan las incompatibilidades horarias entre el cursado de materias o cátedras con los horarios laborales y obligaciones familiares, que atentan con las intenciones de un cursado regular y permanente de las carreras de los estudiantes de más de 40 años. Por otro lado, estos cursantes conviven con estudiantes más jóvenes que en muchos casos van entre los 18 y 25 años. Y esa convivencia se da en un marco intergeneracional que en algunos casos presenta dificultades, pero que, en la mayoría, según indican las entrevistas, no son dificultades insoslayables. Por el contrario, a pesar de las diferencias de edad, encuentran en otros estudiantes más jóvenes elementos de incentivo para continuar sus estudios.

Son muchas cosas las que uno pues se va encontrando en el camino, (...) son muchas cosas, como que, por ejemplo: uno se encuentra con, personas mucho más jóvenes que uno, eso pues uno lo tiene bien claro, que uno entra a una universidad y siempre va a encontrar personas más jóvenes que uno. (Entrevista LS1)

A ver yo he tenido momentos buenos (...), buenos porque he aprendido, he vivido la universidad pues a mi modo, con las experiencias con los compañeros que son jóvenes, pues uno entiende que son alejaditos de los que somos como muy adultos, entonces somos más disciplinados a veces los adultos, entonces no les gusta esto. (Entrevista JC6)

Tengo compañeros de 20 años ¿Sí? (...) y con ellos ha sido fácil relacionarme porque igual uno (...) pues somos estudiantes los dos, tenemos los mismos intereses, los objetivos de la materia, los objetivos de (...) de la lectura, entonces fue fácil relacionarnos, hacer los grupos de trabajo, identificar (...) y hasta reírnos, eso fue (...) es muy gracioso porque pues la forma de volverse a reír de cosas banales (...) pues no, nada, otra vez estudiante. (Entrevista JP6)

Me ha gustado porque si bien uno trae unos conocimientos del aprendizaje de ya adulto que le lleva más terreno que ellos, me ha gustado que uno comparte diferentes ideas y pensamientos, ver que de pronto estos jóvenes tienen nuevas ideas, eso también lo ayuda a uno a crecer que uno no se quede en el pasado. (Entrevista DL5)

Vale indicar que las vivencias de un estudiante mayor de 40 años, claramente no es la misma que la de un joven de 20 años, pero no por ello pueden marcarse notables diferencias en términos formativos ni de valoración u otorgamientos de sentidos en el transcurso de una carrera universitaria.

Experiencias previas y formación de estudiantes mayores de 40 años

En este sentido, la investigación sugiere que las experiencias previas desempeñan un papel determinante en la configuración de las concepciones de educación de docentes en formación mayores de 40 años, en este caso de Argentina y Colombia. Los participantes, provenientes de diversas trayectorias profesionales y contextos educativos muestran una amplia gama de perspectivas influenciadas por sus vivencias anteriores.

Las entrevistas indican que aquellos participantes que tuvieron experiencias previas en sectores no relacionados con educación frecuentemente incorporan enfoques innovadores en sus concepciones pedagógicas. Por otro lado, los sujetos con experiencias formativas previas mostraron una mayor inclinación hacia metodologías tradicionales, fusionando sus conocimientos teóricos con la práctica docente.

Las experiencias personales también surgieron como un factor crucial. Aquellos individuos que habían enfrentado desafíos personales significativos, según las voces de los propios actores, demostraron una mayor empatía y adaptabilidad en el entorno educativo; además, las vivencias culturales y sociales dejaron un sello en la percepción de la diversidad y su posible inclusión en el aula.

A partir de las entrevistas en profundidad y su posterior triangulación, se establece una variabilidad significativa en relación con las concepciones de educación, en función de la edad y particularmente al momento de la vida en el que los estudiantes decidieron embarcarse en una carrera de formación docente. Aquellos sujetos que tomaron esta decisión como un proyecto tardío (en relación con las trayectorias deseadas) a menudo abrazaron la enseñanza como una vocación, destacando la importancia de la contribución social y el legado educativo, tal como lo evidencian los relatos de ocho de los veinte participantes de la investigación, quienes asumieron sus estudios en el área de educación por cumplir sus sueños. A modo de ejemplo se citan los siguientes testimonios, que surgieron al indagar por los motivos que tuvieron los estudiantes para ingresar a la carrera docente.

“Una meta y sueño personal” (Entrevista JC8), “Cumplir un sueño” (Entrevista MC8), “Primeramente, por un interés muy personal para poder mejorar mis habilidades, también porque hace mucho siempre tuve un interés en particular por la carrera y porque también necesitaba empezar a cumplir uno de mis sueños y tener una carrera universitaria” (Entrevista LS8), y “Las ganas de cualificarme como persona y el servicio a los demás” (Entrevista DL8).

Tal y como se observa en los relatos, las motivaciones para iniciar una carrera universitaria son variadas, pero la mejora de las oportunidades laborales y el cumplimiento de sueños personales son temas recurrentes. Esto sugiere un deseo de crecimiento personal y profesional entre los estudiantes, así como una búsqueda de realización personal y satisfacción.

Por su parte, quince de los participantes de las entrevistas, del total de la muestra, están empleados a tiempo completo, lo que indica una dedicación en tiempo considerable tanto al trabajo como a los estudios universitarios. Esta situación puede implicar desafíos adicionales para equilibrar el trabajo y los compromisos académicos, pero también puede significar una oportunidad para aplicar directamente el aprendizaje en entornos laborales.

Las perspectivas futuras de los universitarios varían. Algunos aspiran a aplicar sus conocimientos y habilidades en trabajos relacionados con su campo de estudio, comprometiéndose con su especialización y buscando contribuir al mercado laboral.

Por otro lado, uno de cada tres estudiantes entrevistados planea continuar su educación mediante la búsqueda de programas de posgrado, especializaciones o cursos adicionales. Esta elección muestra una intención de adquirir un nivel más avanzado de conocimientos en su área de interés. Estos estudiantes están comprometidos con el desarrollo académico y buscan aumentar su competencia en su campo.

No obstante, también existen individuos sin expectativas específicas tras finalizar sus estudios universitarios. Esta actitud puede deberse a diversas causas, como la incertidumbre respecto al futuro laboral, la falta de claridad en sus objetivos profesionales o simplemente una disposición a aceptar las oportunidades que surjan. A pesar de la ausencia de una dirección definida en este momento, es posible que estos individuos encuentren su camino hacia el éxito mientras exploran diferentes opciones y descubren sus verdaderas pasiones y habilidades.

Los resultados de la investigación remarcan la influencia de las experiencias laborales previas en la configuración de la identidad docente de forma significativa entre los estudiantes mayores de 40 años. Aquellos sujetos que provienen de campos formativos no educativos indican la necesidad de incorporar enfoques prácticos y soluciones orientadas a resultados en sus concepciones de enseñanza.

En contraste, los individuos que tienen experiencias previas en el ámbito laboral educativo revelan una tendencia a basar sus ideas pedagógicas en teorías establecidas como el unidireccionalismo y la transmisión de conocimientos. Este hallazgo de investigación sugiere que las prácticas y sus concepciones arraigadas en el ámbito educativo, anteriormente experimentadas, sirven como cimiento elemental en la construcción de su identidad docente.

Este fenómeno indica la riqueza y diversidad dentro de la comunidad de docentes en formación mayores de 40 años. Es decir que las experiencias laborales anteriores actúan como catalizadores que dan forma a enfoques educativos únicos, y esta interacción entre profesionales diversos y teorías pedagógicas establecidas contribuye a un entorno formativo enriquecido, donde la convergencia de cosmovisiones ofrece un panorama completo y equilibrado. En última instancia, la conformación de la identidad docente de estos individuos se presenta como un mosaico complejo, fusionando la práctica y la teoría en un tejido coherente que fortalece su capacidad para enfrentar los desafíos de la enseñanza contemporánea.

En general, los estudiantes participantes de la muestra coinciden en que la educación es un proceso de aprendizaje que va más allá de la adquisición de conocimientos, y reconocen que implica el desarrollo de habilidades, capacidades y valores. En cuanto a las diferencias entre la educación tradicional y la educación actual, los estudiantes señalan que la educación actual es más flexible, participativa y centrada en el alumno. Asimismo, reconocen que actualmente la tecnología tiene un papel preponderante en la educación. Tal y como se evidencia en los siguientes relatos:

“Para mí la educación, es como esa posibilidad de ampliar la visión de mundo, mirar nuevas formas de concebir tu entorno, tu realidad, tus posibilidades” (Entrevista OA2)

La educación es hacer una lectura individual del contexto actual en el que estés, para que puedas integrar toda esa teoría de ciertos pedagogos, esos lineamientos que te ofrece la misma economía del país, el mismo gobierno, para poder integrar un aprendizaje significativo ¡Yo siempre lo he dicho! combinando las cosas, porque las dos aisladas no sirven, educación, perdón, escuela y familia, tienen que ser esa base fundamental porque la familia sin escuela queda mocho el proceso, y la escuela sin que los valores se sigan fundamentando, queda partida la educación. (Entrevista M3)

En cuanto a la primera idea, el relato señala que la educación debe tener en cuenta el contexto actual en el que se desarrolla. Esto significa que los contenidos educativos deben estar adaptados a las necesidades y realidades de los estudiantes. La contextualización de la educación también implica que los estudiantes deben ser capaces de hacer una lectura crítica de su entorno, lo cual implica analizar los problemas y desafíos que enfrenta su comunidad y proponer soluciones.

La segunda idea que plantea el relato es que la escuela y la familia deben trabajar juntas para lograr una educación integral. La familia es el primer espacio de socialización de los niños, y es allí donde aprenden los primeros valores y actitudes; la escuela, por su parte, tiene la responsabilidad de complementar estos aprendizajes y potenciar sus habilidades sociales y académicas. Cuando la escuela y la familia actúan en el marco de la corresponsabilidad, se crea un ambiente educativo más enriquecedor para los estudiantes.

En el relato, el participante utiliza la expresión “aprendizaje significativo” para referirse al tipo de aprendizaje que se produce cuando los estudiantes relacionan los contenidos educativos con sus experiencias y conocimientos previos. El aprendizaje significativo es más duradero y útil que el aprendizaje memorístico, que se produce cuando los estudiantes simplemente memorizan los contenidos educativos sin comprenderlos. Al respecto uno de los participantes expresó lo siguiente:

Bueno yo vengo de una formación tradicional, muy memorista, muy enciclopedista, eh yo lo que encontré acá fue algo muy diferente, por eso estuve en una crisis donde decía, esto no es para mí o no es la institución donde debo de estudiar, y me costó mucho porque yo no me daba cuenta, pero yo tenía que renunciar o cambiar, no podía acomodarme y hubo muchas cosas que tuve que aprender. (Entrevista OA1)

Este testimonio permite reflexionar sobre la importancia de la formación integral; el estudiante cuenta en su experiencia, que tuvo que aprender a pensar de manera crítica y a resolver problemas de manera creativa. También, tuvo que aprender a trabajar en equipo y a comunicarse de manera efectiva. En este sentido, las experiencias previas de los docentes en formación mayores de 40 años también pueden influir en su elección de carrera docente. Los participantes de la investigación mencionaron una variedad de factores que los llevaron a tomar esta decisión, entre ellos cabe mencionar el deseo de contribuir a la sociedad y mejorar su calidad de vida, manteniendo sus empleos actuales, el interés en trabajar con niños y jóvenes, la pasión por el aprendizaje y la enseñanza, y la vivencia de su propia experiencia como estudiantes.

Estos factores sugieren que la formación docente es una elección vocacional significativa para muchos adultos que refleja sus valores, intereses y experiencias personales. El impacto de las experiencias previas en las concepciones de educación de los docentes en formación mayores de 40 años resulta ser positivo o negativo; por un lado, las experiencias positivas pueden conducir a un mayor compromiso con la enseñanza y a una mayor empatía con los estudiantes; por otro lado, las experiencias negativas pueden generar desconfianza en el sistema educativo y en la capacidad de los docentes para hacer la diferencia.

Trayectorias, profesionalización y expectativas laborales a futuro

Es importante destacar que la formación docente puede concebirse como un proceso que comienza antes del ingreso a la universidad, y es a lo largo de la experiencia institucionalizada que estas ideas previas se consolidan o transforman. La formación docente no es algo que se recibe, es algo que el sujeto construye. Son los propios estudiantes, los protagonistas de esa formación que se configura y reconfigura, a partir de la mediación de docentes, compañeros, materiales bibliográficos y dispositivos pedagógicos, entre otros factores intervinientes en la experiencia formativa

La universidad con sus diferentes características tiene injerencia en el moldeamiento de la formación docente que el sujeto construye. Por tanto, se entienden los procesos formativos como procesos, por un lado, individuales en términos de su carácter volitivo, pero también como procesos sociales de construcción colectiva. El éxito o fracaso en la permanencia universitaria es el resultado de una combinación multifactorial que incluye aspectos personales, familiares, laborales y organizacionales.

Es importante indicar que la noción de éxito, desde perspectivas tradicionales, se ha asociado, fundamentalmente, con la continuidad en la educación superior, mientras que el fracaso se ha definido o interpretado como la interrupción o no finalización de una carrera universitaria. Sin embargo, es fundamental entender que el desarrollo de las trayectorias académicas no puede reducirse simplemente a un recorrido en términos de éxito o fracaso. Se deben considerar y analizar los diversos desafíos y dimensiones que influyen en la construcción de estas trayectorias.

Las trayectorias académicas previstas en los planes de estudio, pensadas como ideales y deseadas, suelen contrastar con las trayectorias reales de los estudiantes. Estos planes curriculares establecen un recorrido formativo idealizado, con tiempos y contenidos específicos que se espera que el estudiante incorpore y gestione. Sin embargo, el análisis de datos revela que estas trayectorias no siguen un camino lineal, sino que están marcadas por avances y retrocesos que no siempre coinciden con las expectativas de los estudiantes al embarcarse en una carrera universitaria, y mucho menos con aquello que la noción de trayecto idealizado indica.

Si bien no existe uniformidad en el desarrollo de las trayectorias universitarias y su continuidad o discontinuidad está marcada por una serie amplia de variables que van desde aspectos sociales, económicos, laborales, de salud hasta de cumplimiento de expectativas, sí puede plantearse que la construcción de ciertos sentidos y significados de estudiantes mayores de 40 años a carreras docentes encuentra algunos parámetros reconocibles tanto en el contexto argentino como colombiano.

El análisis de las trayectorias escolares evidenció que muchos de los estudiantes mayores de 40 años, que acceden a las carreras del campo docente, tienen formación profesional previa, son trabajadores en diferentes sectores económicos y poseen múltiples modos de vincularse con el conocimiento. En esta línea, se observó que las estrategias para garantizar su ingreso, permanencia y egreso son fundamentales para el éxito de sus trayectorias escolares.

La referencia al concepto de trayectoria, para el análisis del proceso formativo de los estudiantes constituye una categoría analítica inherente al proceso de inclusión educativa, en tanto permite comprender el tipo de recorrido que realizan los estudiantes, la calidad de sus aprendizajes y su relación con las características institucionales; lo cual, en conjunto, permitiría una aproximación a un conocimiento cercano al grupo analizado y la relación entre ingreso y egreso.

De modo complementario, Kaplan y Fainsod (2007) definen trayectoria como el recorrido que realiza el estudiante por grados, ciclos y niveles a lo largo de su historia escolar. Este camino transitado incluye el registro de los progresos y ocasionales estancamientos, los avances y obstáculos articulados con sus biografías y sus decisiones acerca de interrupciones o demoras en el proceso formativo. En este sentido, las trayectorias académicas refieren a un itinerario, a un recorrido, a un tránsito contextualizado en una institución formadora particular y en un momento histórico específico.

Como menciona Sayago (2022), las trayectorias suponen un pasaje de una instancia o situación a otra, dando cuenta del proceso vivencial que se desarrolla al transitar por la experiencia escolar. Concebir la formación como una trayectoria implica considerar un desarrollo de experiencias variadas, incluyendo tanto encuentros como desencuentros y diversos recorridos. Esto supera la noción de linealidad en el proceso de formación profesional.

A medida que avanzan las experiencias de vida, muchos sujetos consideran redirigir sus trayectorias profesionales hacia la enseñanza y se plantean interrogantes cruciales en torno a la estabilidad y a las perspectivas laborales a futuro. En estas circunstancias, se pudo valorar la compleja intersección entre la búsqueda de la profesionalización docente y las cambiantes dinámicas laborales que desafían las percepciones tradicionales sobre el desarrollo de la carrera docente. Ahondar sobre este escenario proporcionó una ventana única para comprender cómo la incertidumbre laboral puede moldear y, a su vez, ser moldeada por la elección de la profesión docente después de los 40 años.

Este estudio muestra que la elección de seguir estudios para convertirse en docentes, independientemente de la edad, no garantiza automáticamente la obtención de empleo. Muchos docentes con la titulación correspondiente trabajan en diferentes oficios debido a las condiciones contractuales. Aunque hay compromiso y dedicación por parte de quienes siguen esta ruta en edades que no son comunes, el mercado laboral puede presentar obstáculos significativos.

Factores como la oferta limitada de vacantes, las preferencias institucionales y las restricciones presupuestarias influyen en la empleabilidad, a pesar de contar con las competencias necesarias. La realidad refleja que la posesión de la titulación docente, a veces, no es suficiente para asegurar la empleabilidad, planteando retos adicionales para quienes buscan reorientar su carrera hacia el ámbito educativo; así lo manifiestan los participantes, tanto de Colombia como de Argentina

“El que sea educador, no es una garantía de que vaya a obtener un trabajo, porque hay muchos que son educadores, pero hacen otras cosas porque no hay esas prioridades” (Entrevista JC4).

“¡No sé qué me depara el futuro! (...) No sé si la educación estará ahí o no, pero como te decía ahorita es un proyecto que tengo y lo quiero terminar y me gusta” (Entrevista JG8).

“El año que viene voy a ver dónde puedo ingresar, dónde puedo enseñar, porque para mí estas cosas son el inicio de algo (...) son un desafío” (Entrevista JS7).

En estos discursos se destaca la percepción de que ser docente no es necesariamente una ruta hacia la riqueza material, sino más bien una elección impulsada por la convicción y vocación. A modo de ilustración, se enfatiza la idea de que el éxito en la profesión docente no se mide por la acumulación de riqueza, sino por el deseo de transformar los proyectos de vida de los estudiantes.

“En realidad, pues no da plata, pues es difícil ganar mucho dinero, volverse rico a punta de la educación, de ser profe; es más convicción y es más vocación” (Entrevista JG4).

El propósito y la vocación se presentan como los impulsores principales en la elección de la carrera docente, destacando la satisfacción intrínseca que proviene de influir positivamente en el desarrollo de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, que hacen parte del proceso educativo. Este enfoque resalta la importancia de la conexión emocional y el impacto social como motores significativos para quienes se dedican a la enseñanza.

Desde la perspectiva de la empleabilidad en organizaciones educativas, los testimonios destacan la instrumentalización significativa que reviste la educación, evidenciada en la disposición de los docentes a aceptar toda condición laboral a fin de preservar sus empleos, en detrimento de su propia idoneidad profesional. Esta actitud se interpreta como una manifestación de la precariedad en el ámbito educativo, cuando la estabilidad laboral parece depender de la conformidad del docente ante condiciones que, en ocasiones, pueden ser desfavorables.

La instrumentalización de la educación vista a través de la aceptación sin objeción de condiciones laborales plantea interrogantes sobre la calidad del sistema educativo y sus implicaciones, tanto para los docentes como para los estudiantes. Este fenómeno refleja una dinámica laboral que puede comprometer la autonomía y la integridad profesional de los docentes en su afán por conservar sus empleos.

Hay muchas cosas que uno ve que cambian, yo creo que hay una cosa que me preocupa hoy de la educación y es que se ha instrumentalizado, yo la siento hoy más instrumentalizada, me explico, o sea, el docente dice que sí a todo, porque tiene que cuidar su trabajo. (Entrevista OA3)

Pues yo no veo en el Ministerio de Educación, que haya una decisión de mejorar o de cambiar, para mí que todo tiene que venir desde la política, y para mí la política está ocupada en otra cosa, no en la educación. (Entrevista OA4)

En este contexto, muchos de los docentes que eligen esta senda aportan una riqueza de experiencia y perspectiva, favoreciendo el proceso educativo con su bagaje personal y profesional previo. Su motivación trasciende la simple búsqueda de estabilidad laboral, ante el propósito altruista de contribuir a la transformación de las vidas de los estudiantes. Esta elección revela una vocación arraigada en la creencia de que la educación es un catalizador esencial para el empoderamiento y el crecimiento, independientemente de la etapa de la vida en la que se asuma el rol docente.

Más allá del hecho de estudiar una licenciatura en educación y ser los que aportan la transmisión del conocimiento a las futuras generaciones, también podemos ser los entes que puedan cambiar o mejorar la vida de los jóvenes, que puedan llegar a ser tocados por nuestra enseñanza; pienso que ya el maestro no puede estar alejado del contexto social que lo envuelve, ni el hecho de ser solamente un formador o transmisor de conocimiento. Debe también ser un transmisor de experiencia y de consejería. (Entrevista CT4)

Siempre me llamó la atención enseñar, por ahí es que yo enseñaba a un grupo de gente grande, pero cuestiones de filosofía, ciencias, arte, enseñaba, y me encantaba o sea yo lo hacía gratuitamente, o sea no buscaba nada económico. (Entrevista JT8)

Estas manifestaciones se complementan con una actitud abierta y receptiva hacia la posibilidad de ejercer la docencia, sin que esta sea la motivación que guíe sus trayectorias de vida. En los testimonios se aprecia la apertura a considerar la opción de ser docentes si se llegara a presentar la oportunidad en algún momento de la vida.

¿Por qué estoy en la universidad? Primero porque pues yo tengo hijos, porque (...) necesariamente, o sea en algún momento de la vida, si se presenta la oportunidad para ser docente o para ejercer lo que yo estoy estudiando, pues bueno sería una experiencia maravillosa, cierto. Lo hago porque, es algo que nace en mí, es un sueño que siempre he tenido y que lo voy a hacer hasta donde Dios me lo permita, más allá que si voy a conseguir un empleo o no. (Entrevista LS8)

Esta actitud se percibe como flexible y pragmática, reconociendo que la enseñanza o la aplicación de lo que se está estudiando podría ser una experiencia enriquecedora y maravillosa. Esta visión sugiere una mentalidad abierta a las oportunidades o los cambios que puedan surgir en la trayectoria profesional, denotando una disposición a explorar diversos caminos y aprovechar las experiencias que puedan contribuir al crecimiento profesional y personal.

La indagación de los testimonios revela la compleja y multidimensional intersección entre la profesión docente y la decisión de emprender este camino después de los 40 años. Las evidencias de los datos sugieren un panorama desafiante, que está marcado por la incertidumbre laboral y la competencia en un entorno que, a veces, privilegia a profesionales más jóvenes, por encima de aquellos sujetos que superan los 40 años. A pesar de estos retos, queda claro que la elección de convertirse en docente en esta etapa de la vida surge de motivaciones personales y profundas.

Discusión

El contexto de la formación docente en América Latina ha sido objeto de especial interés para las agendas legislativas y ha dado lugar a importantes reformas en materia educativa, en cuya base subyacen factores económicos, sociales y políticos, respaldados por las luchas de los colectivos docentes (Cano Quintero & Ordóñez, 2021). Sin embargo, estas apuestas no encuentran anclaje en escenarios homogeneizados que discuten con la diversidad y reflejan una imagen idealizada y unívoca del estudiante que, muchas veces, nada tiene que ver con el sujeto real que asiste a las aulas. En este sentido, se amplía la brecha entre las concepciones de trayectorias teóricas y trayectorias reales, manifestadas por Terigi (2009) y corroboradas con los resultados de la investigación.

La experiencia escolar no se trata de un asunto lineal y homogéneo. Tampoco puede plantearse en términos de previsibilidad; por el contrario, estas trayectorias están transversalizadas por la heterogeneidad y la pluralidad de sentidos. Los significados otorgados, a pesar de los elementos comunes que pueden llegar a ser compartidos, presentan siempre elementos particularizados, entendidos a partir de la comprensión contextual y biográfica de cada uno de los estudiantes.

Las trayectorias escolares son definidas por García Robelo y Barrón Tirado (2011) como movimientos socio académicos que constituyen el recorrido universitario de un estudiante y definen su permanencia en las instituciones formativas. Estas experiencias se singularizan cuando se trata de estudiantes mayores de 40 años que, como muestra el estudio, enriquecen la profesión con sus experiencias previas, proyectan entusiasmo y motivación para aprender, se adaptan al trabajo y contribuyen a la productividad, incluso superando a los más jóvenes (Shacklock et al., 2007; Weller, 2007).

La información aportada revela que emprender la carrera docente no es garantía del aseguramiento laboral. Con este panorama de fondo, la incertidumbre se sustenta en la competitividad y en las demandas de la academia y de la sociedad del mercado en la actualidad; en especial, cuando la experiencia de los participantes ha sido gestada en un contexto discriminante que favorece la contratación de docentes más jóvenes, percibidos como más adaptables y tecnológicamente competentes. Aunque los vertiginosos cambios culturales han fomentado la adaptabilidad y la resiliencia, ante la innovación inminente surgen desafíos importantes que involucran las políticas locales, las demandas económicas y los intereses de los empleadores en materia de contratación.

En un contexto con un futuro laboral incierto, las personas se ven impulsadas a reconsiderar sus opciones y a explorar la carrera docente por vocación y por el deseo de alcanzar sus metas personales. Tal como lo manifiestan Juraz Rolón y Campa-Álvarez (2022) “una de las actitudes fundamentales de la vocación docente es la esperanza ante los desafíos que viven día con día, y la voluntad de ayudar a las nuevas generaciones a esclarecer e ir concretando su vocación profesional” (p. 5). En estas circunstancias particulares, optar por la docencia como una elección estratégica, en medio de la incertidumbre y la manifestación de la pasión por la enseñanza, refleja la búsqueda de significado a la dedicación que se ha tenido en la formación profesional y la satisfacción personal como intención de vida. No obstante, prevalece la esperanza de cumplir los propósitos en un mundo laboral cada vez más volátil.

La inserción laboral de los docentes se encuentra fuertemente vinculada a las estructuras y dinámicas sociales, las cuales condicionan su adaptación a los entornos laborales, a las estrategias de formación y al desarrollo profesional, facilitando la transición entre la academia y las aulas de clase, e incluso interfieren en aspectos individuales como la motivación, la autoeficacia y el bienestar emocional. Este escenario resulta favorable para la constitución de la identidad profesional del docente, que se gesta en un proceso continuo y dinámico fortalecido con las interacciones simbólicas y los encuentros intersubjetivos; a medida que se comparten experiencias, valores, y símbolos culturales, el docente elabora una comprensión cada vez más profunda de sí mismo. Esta construcción identitaria no es estática, se adapta y se transforma a lo largo de la vida, a medida que se experimentan nuevas experiencias.

Esta situación representa un desafío importante para los sistemas universitarios y sus programas de formación docente en la actualidad, porque deben enfocar su misión desde múltiples perspectivas, de tal manera que respondan con eficiencia a los procesos de ingreso, permanencia y egreso de sus estudiantes; preocupación que ha escalado en el debate académico en las últimas décadas principalmente por el aumento en las matrículas de ingreso, a raíz de los procesos de democratización del conocimiento en el nivel superior, la obligatoriedad de la escuela media en la región que ayudó al acercamiento en términos de posibilidad, las propias exigencias de un mercado laboral que requiere titulaciones para los diferentes trabajos y, contrariamente, las bajas tasas de egresos.

En el marco de estas vicisitudes, los resultados de la investigación referidos a los desafíos que enfrentan los docentes en formación mayores de 40 años se acuñan en los estudios de Vaillant Alcalde (2017), quien ha puesto en evidencia los retos más relevantes para la política de la formación docente en América Latina, y entre los cuales subraya la necesidad de una política sustentada en acuerdos sobre criterios profesionales que sean un referente para la enseñanza y un requisito básico para la formación y el desempeño laboral de calidad; la mejora de la calidad de la formación docente, el acceso a información relevante, el fortalecimiento de los mecanismos de captación de formadores, el monitoreo de las instituciones formadoras y la promoción de la formación continua. Estas demandas se tornan fundamentales para mejorar la calidad y equidad de la educación en la región.

Después de la ruta recorrida en la investigación, emerge una deuda social y política que pone en evidencia la necesidad de comprender el rol docente en la actualidad, fortalecer las habilidades y competencias emocionales de los docentes mediante la implementación de programas de formación continua, reflexionar la práctica de manera permanente, apoyar la construcción de la identidad docente, fortalecer las habilidades comunicativas, valorar las experiencias previas, y las trayectorias educativas diversas, y generar condiciones de inclusión y equidad en la creación de alianzas estratégicas que faciliten el tránsito exitoso hacia los entornos laborales.

Los resultados de este estudio proporcionan una comprensión más profunda de las concepciones educativas, experiencias previas y trayectorias de estudiantes mayores de 40 años en programas de formación docente en Argentina y Colombia. Estos hallazgos subrayan la importancia de adaptar los programas educativos a las necesidades específicas de los estudiantes adultos, lo cual tiene implicaciones significativas para las políticas educativas en América Latina.

Este estudio contribuye al campo de la formación docente y puso en evidencia importantes vacíos en la producción científica, relacionada con un grupo etario que ha sido poco estudiado: los estudiantes mayores de 40 años. La mayoría de las investigaciones en formación docente se centran en estudiantes jóvenes, dejando de lado a aquellos que, debido a sus trayectorias laborales o personales, inician o retoman sus estudios en etapas más avanzadas de su vida.

Los resultados muestran que las concepciones sobre la educación y la docencia, que tienen los estudiantes mayores de 40 años están profundamente influenciadas por sus experiencias laborales previas. Esta conexión entre la experiencia profesional y la formación académica representa un valor agregado en los programas de formación docente, debido a que, estos estudiantes traen consigo un enfoque más práctico y maduro sobre la enseñanza. Además, el estudio destaca que estos estudiantes valoran la formación docente no solo como una vía para obtener un empleo, sino como una oportunidad de crecimiento personal y profesional.

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos son diversas y señalan la necesidad de transformar las políticas educativas y de flexibilizar el diseño de programas de formación docente. En primer lugar, se hace evidente la necesidad de ajustar los programas educativos para que se articulen con las trayectorias de los estudiantes mayores de 40 años. Esto podría incluir modalidades de estudio a tiempo parcial, la opción de educación a distancia o programas que combinen la presencialidad y la virtualidad, permitiendo que estos estudiantes puedan gestionar mejor sus responsabilidades personales y laborales.

En segundo lugar, las instituciones educativas deben reconocer y valorar las experiencias laborales previas de estos estudiantes. La creación de políticas universitarias que integren el aprendizaje basado en la experiencia y que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos previos en el aula puede aumentar su motivación y compromiso. Además, implementar estrategias que fortalezcan la vinculación con el mercado laboral educativo, sería beneficioso, especialmente para aquellos estudiantes que buscan una transición profesional hacia la docencia.

A pesar de las oportunidades que presentan los programas de formación docente para los estudiantes mayores de 40 años, este estudio identificó varios desafíos a futuro. Quizás el principal obstáculo está vinculado a la precariedad laboral en el ámbito educativo, especialmente en regiones rurales y periurbanas, donde las condiciones laborales suelen ser desfavorables. Esta situación definitivamente desalienta a muchos estudiantes mayores de 40 años que esperan encontrar estabilidad laboral al finalizar su formación.

En términos de recomendaciones para futuras investigaciones, se puede indicar que este estudio abre la puerta a la exploración de cómo las políticas educativas pueden ajustarse para atender de manera más eficaz a los estudiantes mayores de 40 años. Además, se considera relevante investigar el impacto a largo plazo de la formación docente en este grupo, analizando cómo logran insertarse en el mercado laboral y qué desafíos continúan enfrentando después de obtener su titulación.

Conclusiones

Los hallazgos de la investigación destacan la influencia de las experiencias previas en la educación de los docentes en formación mayores de 40 años. En este sentido, aquellos alumnos provenientes de campos formativos no educativos introducen enfoques prácticos y soluciones orientadas hacia resultados, generando un enfoque mucho más pragmático que vincula las experiencias del mundo real con las dinámicas propias del aula. Por otro lado, quienes tienen antecedentes experienciales en el ámbito educativo, tienden a basar sus creencias pedagógicas en teorías ya establecidas, fusionando la práctica del aula con los conocimientos impartidos en la educación formal.

El fenómeno revela claramente la riqueza y diversidad en la comunidad de docentes en formación mayores de 40 años, donde las experiencias laborales previas actúan como catalizadores y condicionantes que dan forma a enfoques educativos particulares. La interacción entre bagajes profesionales diversos y teorías pedagógicas establecidas y ya consolidadas contribuye a un entorno formativo enriquecido, ofreciendo una perspectiva completa y equilibrada. La identidad docente de estos individuos puede entenderse por tanto como un mosaico complejo, fusionando la práctica y la teoría en un tejido coherente, aunque no siempre sin contradicciones, que fortalece su capacidad para abordar los desafíos de la enseñanza contemporánea.

Es importante destacar el lugar que ocupa en los participantes de la muestra, la idea de los vínculos entre la familia y la escuela, para lograr una educación contextualizada que profundice en las necesidades específicas de los estudiantes y que afiance la capacidad de análisis crítico del entorno con miras a su transformación. La corresponsabilidad efectiva entre la escuela y la familia puede indicarse como la creación de un ambiente educativo enriquecedor porque se complementan y refuerzan mutuamente.

De esta manera, se destaca la influencia significativa de la edad y el momento de vida en la decisión de embarcarse en la formación docente. Aquellos que se decidieron por este proyecto de forma tardía, a menudo internalizan la enseñanza guiados por la motivación de contribuir socialmente y dejar un legado educativo. Esta conexión entre experiencia de vida y vocación resalta la importancia de identificar y reconocer las decisiones de aquellos que eligen la enseñanza como un camino posterior, subrayando la valiosa contribución que sus trayectorias pueden aportar al panorama educativo.

En definitiva, resulta prioritario que las políticas educativas en América Latina pergeñen enfoques integrales e inclusivos para la formación docente, de manera tal que se reconozca y valore la diversidad de trayectorias de los docentes en formación. Es prioritario que estas iniciativas ayuden a la creación de vínculos sólidos entre las universidades y los entornos laborales, fomentando la inserción de los nuevos docentes. Al implementar políticas que fomenten esta conexión, se logrará una preparación más completa y relevante para los futuros docentes, contribuyendo a una educación de calidad que refleje y responda a la diversidad de la sociedad.

Cabe destacar que el análisis pormenorizado de los testimonios indica la complejidad de la profesión docente, especialmente cuando se emprende después de los 40 años. La indagación destaca el declive de la profesionalización en este contexto, evidenciando la incertidumbre y la competencia desigual en un mercado laboral inestable con unos requisitos de ingreso que, para algunos, resultan excluyentes y discriminatorios.

Sin embargo, a pesar de los desafíos, la decisión de convertirse en docente a determinada edad se presenta como un acto desafiante y motivado por la vocación, la convicción y el deseo de transformar las vidas de los estudiantes. Ser docente, por tanto, se percibe como una puerta de entrada que, si bien puede no llevar a la riqueza material, abre nuevas oportunidades para impactar y resignificar la realidad, consolidando el éxito en la capacidad de transformación y en la búsqueda de significado y vocación en la enseñanza.

Referencias

- Bracchi, C. (2005). Los “recién llegados” y el intento para Convertirse en “herederos”: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios. En *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación* (pp. 1-15). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Cano, E., & Casas, J. (2017). *Evaluación por competencias en educación superior: Retos y propuestas*. Narcea Ediciones.
- Cano Quintero, M., & Ordóñez, E. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 284-295.
<https://www.redalyc.org/journal/280/28066593020/html/>
- Carmona-Mesa, J., Cardona Zapata, M., & Quiroz-Vallejo, D. (2021). Deserción y permanencia en la formación inicial de profesores en Colombia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (Número Extraordinario), 3456-3462.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/27945/1/CarmonaJaime_2021_DesercionFormacionInicial.pdf

- Chandia-Godoy, D. (2021). Trayectorias educativas y laborales de profesionales. Un análisis desde el capital social, cultural y el habitus institucional. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 31-51. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200031>
- Congreso de la Nación Argentina. (1995). *Ley 24.521*, de Educación Superior. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/texto>
- Congreso de la República de Colombia. (1992, 28 de diciembre). *Ley 30*, Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial N° 40.700. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf
- Coria, A. (2017). Políticas de formación docente en Argentina. *Praxis Educativa*, 14(28), 118-135. https://www.researchgate.net/publication/324515502_politicas_de_formacion_docente_en_argentina
- Cuenca, R. (2015). *Las Carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. UNESCO. http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/758/Cuenca_Las_carreras_docentes_en_America_Latina.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development* [Desarrollo profesional docente eficaz]. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 43-101). Gedisa.
- Desimone, L. (2011). A primer on effective professional development [Una introducción al desarrollo profesional eficaz]. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71. <https://doi.org/10.1177/00317217110920061>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

- Escribano Hervis, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 355-377. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.28147>
- Franco López, J. A. (2021, septiembre-diciembre). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (64), 151-179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- Friz Carrillo, M., Morales Mendoza, K., Sumonte Rojas, V., Colipán, X., Manhey Moreno, M., & Aroca Toloza, C. (2022). Construir la identidad profesional docente desde las experiencias interculturales. *Interciencia*, 47(7), 284-292. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33973071006>
- García Robelo, O., & Barrón Tirado, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 33(131), 93-113. <https://tinyurl.com/23dclr2g>
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change [Desarrollo profesional y cambio docente]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Juraz Rolón, N., & Campa-Álvarez, R. (2022). Vocación y liderazgo docente ante los efectos de la pandemia en educación secundaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, Article e1583. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1583
- Kaplan, C., & Fainsod, P. (2007). *Escuelas y docentes frente a trayectorias sociales y escolares. Diplomatura en Currículum y prácticas en contexto*. Flacso Virtual.
- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, (21), 30-42. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3211/2476>
- Loaiza-Aguirre, M., & Andrade-Abarca, P. (2021, mayo-agosto). Análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 161-195. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a7>
- Piñuel Raigada, J. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. En M. A. Arias Fernández (Coord.), *Estudios de sociolingüística: Lenguas, sociedades y culturas* (pp. 1-42). Universidad Complutense de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=497941>

- Sayago, A. (2022). Trayectorias Académicas Universitarias: Aspectos personales e institucionales, carrera formación docente para profesionales. *Revista Internacional de Humanidades*, 11(5) 2-13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3872>
- Shacklock, K., Fulop, L., & Hort, L. (2007). Managing older worker exit and re-entry practices: A revolving door? [Gestión de las prácticas de salida y reingreso de trabajadores de mayor edad: ¿Una puerta giratoria?]. *Pacific Journal of Human Resources*, 45(2), 151-167. <https://doi.org/10.1177/1038411107073603>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Vaillant Alcalde, D. (2017). *Formación inicial de profesores en América Latina, contexto de actuación, dilemas y desafíos*. https://www.researchgate.net/publication/321713450_Formacion_inicial_de_profesores_en_America_Latina_contexto_de_actuacion_dilemas_y_desafios
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vezub, L. (2023). Políticas y reformas docentes en América Latina: entre la agenda de la educación superior y la formación docente. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 76-86. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.8>
- Weller, S. (2007). Discrimination, labour markets and the labour market prospects of older workers: what can a legal case teach us? [Discriminación, mercados laborales y perspectivas laborales de los trabajadores de mayor edad: ¿qué nos puede enseñar un caso judicial?]. *Work, Employment and Society*, 21(3), 417-437. <https://doi.org/10.1177/0950017007080006>