

ESCASEZ DE DOCENTES EN AMÉRICA LATINA: FACTORES SOCIOLÓGICOS DEL RECHAZO

APAGÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA: FATORES SOCIOLÓGICOS DA REJEIÇÃO

TEACHER SHORTAGE IN LATIN AMERICA: SOCIOLOGICAL FACTORS OF REJECTION



id

Stella de Mello SILVA¹
e-mail: stella.mello@acad.unasp.edu.br



id

Graça CALDAS²
e-mail: gcaldas@unicamp.br

Cómo citar este artículo:

Silva, S. M., & Caldas, G. (2026). Escasez de docentes en América Latina: factores sociológicos del rechazo. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026053.
<https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.21249>



| Enviado el: 10/04/2026
| Revisiones requeridas el: 24/04/2026
| Aprobado el: 15/05/2026
| Publicado el: 25/06/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor ejecutivo adjunto: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Centro Universitario Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho – São Paulo (SP) – Brasil. Profesora universitaria e investigadora del Programa Profesional de Posgrado en Educación (PPGED/UNASP).

² Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – São Paulo (SP) – Brasil. Profesora universitaria e investigadora (Lajor/IEL).

RESUMEN: Este estudio analiza los factores que contribuyen al rechazo de la carrera docente entre estudiantes de secundaria de la Red Adventista en América Latina. Se utilizó una encuesta de métodos mixtos con 987 estudiantes de ocho países, basada en la teoría de la modernidad líquida de Bauman, la cual reveló una preferencia por las carreras de grado (67,3%) sobre los profesorados (6,7%). El principal factor que influyó en la elección fue la realización personal y el interés por la profesión (53,3%), seguido del salario y la estabilidad financiera (28,1%). En cuanto a la influencia externa, el 56,4% decide de forma autónoma, mientras que el 21,2% cita a sus padres. La conclusión es que la incompatibilidad entre las aspiraciones contemporáneas y la carrera docente tradicional es un factor determinante en la crisis de atractivo de la profesión, lo que exige políticas para redefinirla.

PALABRAS CLAVE: Carrera docente. Cambio social y educación. Elección de carrera. Red de Educación Adventista.

RESUMO: Este estudo analisa fatores da rejeição à carreira docente entre jovens do ensino médio da Rede Adventista na América Latina. Utilizou-se pesquisa mista com survey aplicado a 987 estudantes de oito países, fundamentada na teoria da modernidade líquida de Bauman, e revela preferência por bacharelados (67,3%) sobre licenciaturas (6,7%). O principal fator de escolha foi realização pessoal e interesse pela área (53,3%), seguido por salário e estabilidade financeira (28,1%). Quanto à influência externa, 56,4% decidem autonomamente, enquanto 21,2% citam os pais. Conclui-se que a incompatibilidade entre aspirações contemporâneas e a carreira docente tradicional é determinante na crise de atratividade, exigindo políticas de ressignificação da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Carreira do magistério. Mudança social e educação. Escolha profissional. Rede Adventista de Ensino.

ABSTRACT: This study analyzes factors contributing to the rejection of teaching careers among high school students in the Adventist Network in Latin America. A mixed-methods survey of 987 students from eight countries, grounded in Bauman's theory of liquid modernity, was used, revealing a preference for bachelor's degrees (67.3%) over teaching degrees (6.7%). The main factor influencing the choice was personal fulfillment and interest in the field (53.3%), followed by salary and financial stability (28.1%). Regarding external influence, 56.4% decide autonomously, while 21.2% cite their parents. The conclusion is that the incompatibility between contemporary aspirations and the traditional teaching career is a determining factor in the crisis of attractiveness, requiring policies to redefine the profession.

KEYWORDS: Teaching career. Social change and education. Career choice. Adventist Education Network.

INTRODUCCIÓN

La literatura especializada vincula el atractivo de la carrera docente con las mejoras salariales y las condiciones laborales (Gatti & Barreto, 2009; Masson, 2017). Sin embargo, este enfoque predominantemente económico descuida dimensiones sociológicas, culturales y de identidad esenciales en las decisiones profesionales contemporáneas. Al centrarse en el estatus socioeconómico, la investigación rara vez explora las intersecciones con la identidad y la percepción del futuro, una laguna crítica ante las transformaciones posmodernas, especialmente la teoría de la modernidad líquida (Bauman, 2001).

Ante esto, la pregunta de investigación es: ¿Cómo justifica el perfil del sujeto en la sociedad líquida (Bauman, 2001) la falta de atractivo de la docencia entre los jóvenes latinoamericanos de secundaria? El objetivo central es analizar las intersecciones entre factores socioeconómicos y socioculturales que determinan este rechazo, articulando datos empíricos con la teoría de Zygmunt Bauman (2001). Para ello, el estudio parte de cuatro hipótesis: H1 – Jerarquización simbólica: el rechazo se basa menos en cuestiones salariales y más en la percepción de la docencia como incompatible con las aspiraciones contemporáneas de fluidez y adaptabilidad. H2 – Mediación de la identidad: la influencia de los factores socioeconómicos en el atractivo de la carrera está mediada por variables de identidad inherentes al proyecto de vida en la modernidad líquida. H3 – Paradoja de valores: los jóvenes reconocen cognitivamente la importancia social de la profesión, pero la rechazan afectivamente debido a la disonancia con sus aspiraciones de identidad. H4 – Erosión de la autoridad: la pérdida de autoridad pedagógica en la modernidad líquida reduce la capacidad de los docentes para influir vocacionalmente en los estudiantes, lo que inhibe la reproducción de la carrera.

Este problema de investigación y sus hipótesis se relacionaron con la escasez de docentes en América Latina, la cual se origina en factores económicos, políticos e institucionales (Almeida et al., 2019). Los bajos salarios y las condiciones laborales precarias dificultan la retención de profesionales, mientras que el pluriempleo sobrecarga a los docentes y perjudica la educación. Si bien los incentivos financieros son útiles, las políticas públicas de contratación se ven obstaculizadas por la discontinuidad y la fragmentación estructural. Además, aunque la formación continua es esencial para la permanencia en la carrera docente (Almeida et al., 2019), la falta de correspondencia entre la preparación pedagógica y la complejidad de la realidad escolar ha generado agotamiento y devaluación profesional.

La distribución de la fuerza laboral se ve gravemente afectada por la migración docente (Palma-Vasquez et al., 2022). En el contexto brasileño, el desplazamiento de docentes de zonas

rurales a centros urbanos (Grinshtain, 2022) exagera las desigualdades regionales (Fusco et al., 2023). Este movimiento, caracterizado por traslados a escuelas con estudiantes de mayor capital sociocultural, profundiza la escasez en territorios vulnerables (Alves et al., 2015). En consecuencia, las regiones socioeconómicamente desfavorecidas concentran la escasez y la menor calidad promedio del personal docente (Ingersoll & Tran, 2023), alimentando un ciclo de desventaja educativa vinculado a la desmotivación y la falta de perspectivas de desarrollo.

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

El análisis de las políticas de educación pública en esta sección parte de una premisa analítica central: el atractivo de la docencia no puede entenderse únicamente como una respuesta lineal al salario, la trayectoria profesional formal o el diseño normativo, sino como el resultado de la interacción entre las condiciones materiales, el reconocimiento simbólico y las posibilidades de identificación subjetiva con la profesión. En este contexto, la selección de las políticas examinadas aquí sigue una lógica comparativa guiada por dos criterios. El primero es institucional, es decir, prioriza programas, planes o marcos regulatorios explícitamente dirigidos a la docencia, la formación docente o el desarrollo profesional. El segundo es sociológico, ya que busca observar hasta qué punto dichas iniciativas estatales solo abordan la oferta material de la carrera o también confrontan los mecanismos de rechazo vocacional, entendidos aquí como la falta de interés en la docencia, y la percepción de devaluación, entendida como la interpretación psicosocial del bajo prestigio, el escaso reconocimiento y la pérdida de legitimidad pública de la profesión. La distinción entre estas dos dimensiones es crucial porque una política puede mejorar los parámetros administrativos sin alterar necesariamente el imaginario social que aleja a los jóvenes de la docencia.

Antes del análisis comparativo, es necesario aclarar el marco empírico que sustenta esta sección. El estudio se basa en una muestra final de $N = 987$ estudiantes de último año de secundaria pertenecientes a la red adventista en ocho países sudamericanos, obtenida mediante una encuesta en línea aplicada entre el 16 y el 30 de septiembre de 2025. La composición demográfica mostró un ligero predominio femenino (52,2%) y una distribución por edades concentrada en 17 años (65,1%) y 18 años (20,5%). En cuanto a la distribución por país, la muestra incluyó participantes de Bolivia (28,7%), Ecuador (18,4%), Brasil (18,3%), Chile (11,4%), Perú (8,9%), Paraguay (5,7%), Argentina (4,6%) y Uruguay (4,1%). Estos datos son relevantes porque delimitan el alcance analítico de las comparaciones: esta sección no pretende

medir, en un sentido estadístico nacional, la efectividad de cada política pública, sino interpretar cómo interactúan los diferentes arreglos estatales con los patrones de atractivo docente observados en una muestra multinacional de jóvenes del mismo universo institucional.

Desde la perspectiva de las fuentes, la comparación adopta una triangulación deliberadamente asimétrica. Para Brasil, el análisis de la acción estatal se basa principalmente en documentos del Ministerio de Educación (Brasil, 2025) y en reglamentos federales directamente relacionados con la valoración y la contratación docente (Ministerio de Educación, 2025). Para los demás países, el análisis utiliza, cuando están disponibles, indicadores y resúmenes comparables de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), vinculándolos con documentos ministeriales nacionales para recuperar la especificidad de la política analizada (OCDE, 2024). Esta opción aumenta la inteligibilidad comparativa, pero impone limitaciones que deben reconocerse. En primer lugar, los sistemas nacionales tienen arquitecturas institucionales distintas, lo que impide una equivalencia perfecta entre programas. En segundo lugar, no todos los países tienen el mismo grado de cobertura a nivel internacional, por lo que la triangulación entre la OCDE y los documentos nacionales debe interpretarse como una comparación, y no como una medida estrictamente homogénea del desempeño estatal. En otras palabras, esta sección compara las orientaciones políticas y sus posibles efectos sociológicos en el atractivo de la carrera profesional, sin asumir una conmensurabilidad total entre todos los datos utilizados.

En este contexto, el caso brasileño resulta particularmente esclarecedor. El programa *Mais Professores para o Brasil* busca combinar incentivos materiales, inducción institucional y valoración pública de la docencia (Ministerio de Educación, 2025), mientras que las recientes regulaciones federales señalan un esfuerzo de coordinación estatal para abordar la escasez de docentes (Brasil, 2025). Aun así, el manuscrito registra una tasa de rechazo del 31,6% a la carrera docente entre los encuestados brasileños, un indicador de desinterés vocacional que no debe confundirse con una mera valoración negativa del estatus social de la profesión. Sociológicamente, esto sugiere que la acción estatal, si bien relevante, continúa operando más en el nivel de las ofertas profesionales que en el de su deseabilidad subjetiva. En contextos marcados por la individualización de las trayectorias profesionales, la búsqueda de flexibilidad y la centralidad de la autorrealización, las políticas de reclutamiento tienden a perder fuerza cuando no logran reconstituir la docencia como un horizonte identitario plausible.

En Chile, la combinación del Plan Nacional Docente y la Ley 21.625 indica una estrategia más fuertemente vinculada al desarrollo profesional y la valorización social del

profesorado (Ministerio de Educación de Chile, 2024). En este caso, la información más consistente movilizada no es un indicador directo de rechazo vocacional entre los encuestados chilenos, sino un dato contextual: solo el 17% del profesorado declara sentirse valorado, según la OCDE (OCDE, 2024). Por lo tanto, el concepto pertinente aquí es la percepción de devaluación, y no el rechazo vocacional en sentido estricto. El hecho de que Chile represente el 11,4% de la muestra refuerza la necesidad de cautela interpretativa: la submuestra chilena permite situar al país dentro del diseño comparativo, pero no autoriza automáticamente la conversión de la composición de la muestra en una medida vocacional. Sin embargo, el bajo valor percibido resalta un punto sociológicamente relevante: cuando una profesión es reconocida como funcional para el sistema educativo, pero permanece simbólicamente frágil, la carrera tiende a ser institucionalmente estable y, al mismo tiempo, culturalmente poco atractiva para las nuevas generaciones.

En Argentina, el Plan Nacional de Evaluación Educativa 2023-2024 se sitúa en un contexto de elevada tensión política e institucional y fluctuaciones recurrentes en las prioridades públicas (Gobierno de Argentina, 2023). En este contexto, la discontinuidad de la acción estatal no solo produce ineficiencia administrativa, sino que también erosiona la previsibilidad de la carrera profesional y debilita la confianza de los jóvenes en ocupaciones que dependen en gran medida de la coordinación pública. Por esta razón, la categoría analítica más apropiada para el caso argentino es, nuevamente, la de devaluación percibida, y no la de rechazo a la carrera profesional en un sentido simplificado. Si bien la submuestra argentina es pequeña (4,6%), el país es relevante como estudio de caso porque demuestra que el atractivo de la docencia también depende de la estabilidad simbólica de las instituciones: cuando el Estado no se presenta como un garante consistente de la carrera, la docencia se percibe como una opción costosa y de baja previsibilidad.

En Perú, el énfasis en los incentivos salariales vinculados al desempeño y las políticas de evaluación docente (Ministerio de Educación del Perú, 2024) revela otro patrón de intervención estatal. Sin embargo, el punto sociológicamente más importante es que la mejora de los incentivos materiales no equivale, por sí sola, a revertir la falta de interés vocacional. En contextos donde el reconocimiento profesional sigue siendo débil y la carrera se percibe como exigente y con autonomía limitada, la valoración económica tiende a funcionar como una condición necesaria, pero no suficiente. Por lo tanto, cuando el manuscrito asocia el caso peruano con el rechazo a la carrera, el argumento solo cobra coherencia si se admite que el rechazo juvenil se debe a una combinación de incentivos insuficientes, bajo atractivo simbólico

y dificultades para identificarse con la labor docente. El hecho de que Perú represente el 8,9% de la muestra indica que el país es relevante para el marco comparativo, aunque no permite realizar inferencias nacionales concluyentes.

Ecuador, por su parte, se muestra vinculado a políticas orientadas a la Educación Intercultural Bilingüe, con el apoyo y el marco de organizaciones multilaterales (UNESCO, 2024). Esta es una agenda importante desde el punto de vista de la inclusión, la diversidad lingüística y el reconocimiento territorial; sin embargo, no aborda directamente los mecanismos sociales que generan el rechazo profesional entre los jóvenes egresados de bachillerato. Por lo tanto, en el caso ecuatoriano, la principal contribución analítica de la política observada radica menos en atraer nuevos candidatos a la docencia y más en demostrar que las políticas educativas sectoriales pueden ser sólidas sin confrontar directamente el problema del atractivo docente. Considerando que Ecuador representa el 18,4% de la muestra, el caso sugiere que la inclusión curricular y la valorización ocupacional, si bien están relacionadas, no son dimensiones equivalentes de la política educativa.

Bolivia, que representa el 28,7% de los participantes y constituye el contingente nacional más numeroso de la muestra, ocupa una posición estratégica en la comparación. Precisamente por su peso empírico, el país demuestra cómo la ausencia de iniciativas ampliamente identificables para atraer a los jóvenes a la docencia limita la capacidad del Estado para competir simbólicamente por la preferencia de los jóvenes por otras trayectorias profesionales. En este caso, más que registrar una ausencia programática, el análisis sociológico apunta a un vacío de mediación institucional: cuando no existe una política pública suficientemente visible que reposicione la docencia como una carrera del futuro, la decisión vocacional tiende a estar condicionada por referencias externas al ámbito educativo, como la movilidad social, el estatus comparativo y las promesas de flexibilidad profesional.

En Paraguay y Uruguay, cuyas submuestras corresponden al 5,7% y al 4,1%, respectivamente, el problema es similar, aunque a menor escala empírica. En ambos casos, la escasa presencia de políticas recientes claramente dirigidas a atraer docentes sugiere que la docencia sigue sujeta a una especie de inercia institucional: se reconoce su importancia sistémica, pero no existe una intervención pública suficientemente sustancial para convertirla en una opción atractiva para los jóvenes. En consecuencia, la ausencia de mecanismos estatales para la revalorización simbólica refuerza un patrón ya identificado en el resto de la región: la profesión conserva legitimidad normativa, pero pierde competitividad cultural en comparación

con ocupaciones percibidas como más prestigiosas, dinámicas o compatibles con la subjetividad contemporánea.

En conjunto, los ocho casos demuestran que la fragmentación de las políticas públicas latinoamericanas no solo se debe a las diferentes capacidades administrativas, sino también a las distintas concepciones del problema público en sí. En algunos países, el enfoque se centra en la remuneración, la trayectoria profesional y la regulación; en otros, en la evaluación, la inclusión o la formación; en pocos, sin embargo, la política aborda explícitamente la disociación entre el valor social abstracto de la docencia y su escasa atracción concreta para los jóvenes. Por lo tanto, el principal hallazgo comparativo de esta sección es que la crisis regional no se reduce a una escasez de incentivos, sino que implica una disputa sobre el significado social de la profesión. De esta manera, la cooperación regional adquiere importancia estratégica, ya sea mediante iniciativas de intercambio académico y formación dentro del Mercosur, o mediante seminarios y agendas compartidas para el reconocimiento docente (CAPES, 2024). En resumen, las políticas eficaces para abordar la escasez de docentes deberán articular simultáneamente la mejora material, la estabilidad institucional y la reconstrucción simbólica de la docencia como una carrera socialmente legítima y biográficamente deseable.

PANORAMA ACTUAL: INDICADORES ESTRUCTURALES

A pesar del progreso alcanzado con el Piso Salarial Profesional Nacional de R\$ 4.867,77 (Brasil, 2025), la docencia enfrenta graves desafíos estructurales en el país. La precariedad laboral y el agotamiento profesional se reflejan en el 51,6% de los contratos estatales temporales (Todos Pela Educação, 2024) y en el hecho de que el 79,4% de los docentes ha considerado abandonar la profesión (Agência Brasil, 2024). En consecuencia, el bajo reconocimiento social (OCDE, 2019) limita el atractivo de la profesión a solo el 18% de los jóvenes (Instituto Península, 2021).

La literatura especializada explica esta devaluación basándose en factores económicos y estructurales. Estudios como los de Lüdke & Boing (2004), Gatti & Barreto (2009) y Tartuce et al. (2010) vinculan la falta de interés con los bajos salarios y las condiciones precarias, una perspectiva reforzada por Masson (2017) y Souto & Paiva (2016).

Si bien son fundamentales, estas contribuciones presentan una limitación analítica al reducir un fenómeno complejo a un determinismo económico. Al centrarse en estas variables,

la literatura descuida las dimensiones sociológicas, culturales y de identidad, que son igualmente o incluso más determinantes en las decisiones profesionales contemporáneas.

EL SESGO SOCIOLÓGICO INEXPLORADO: MÁS ALLÁ DEL DETERMINISMO ECONÓMICO

La literatura reciente señala un sesgo analítico en el que el rechazo a la docencia trasciende las cuestiones económicas, arraigándose en profundas transformaciones sociales. Los datos empíricos corroboran esta perspectiva: si bien el 50% de los jóvenes brasileños ha considerado la docencia, solo el 5% decide dedicarse a ella (Instituto Península, 2021). Las principales razones incluyen la percepción de una profesión excesivamente exigente, la devaluación social y la falta de respeto por parte del alumnado. Esto crea una paradoja: los jóvenes reconocen el impacto positivo de la profesión en la vida de las personas (94%) y en el país (93%), pero la rechazan como proyecto de vida personal.

El informe *O Futuro da Docência* (Conectando Saberes, 2023) refuerza la idea de que la desmotivación se relaciona con la falta de prestigio, la precariedad laboral y la ausencia de oportunidades de crecimiento. La demanda del 26,6% de los docentes de espacios para la escucha y el desarrollo demuestra que la crisis de atractivo está vinculada a problemas de identidad, en contraste con las limitadas posibilidades de autorrealización que perciben en la profesión.

En el ámbito teórico, Nóvoa (2017) y Tardif (2014) asocian esta crisis con los cambios identitarios propios de la posmodernidad, caracterizados por la búsqueda juvenil de flexibilidad y autonomía, incompatibles con los modelos de carrera tradicionales. Asimismo, Dubet (2002) y Charlot (2013) señalan que el rechazo refleja transformaciones culturales más amplias en la valoración del conocimiento y la autoridad pedagógica.

En Brasil, Gonçalves (2024) y Martins & Kohan (2025) analizan estas dimensiones desde la perspectiva de la “modernidad líquida” de Zygmunt Bauman (2001). Sin embargo, estas investigaciones siguen siendo predominantemente teóricas y carecen aún de una validación empírica sistemática.

DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación adopta un diseño exploratorio de métodos mixtos para indagar los factores sociológicos del rechazo a la carrera docente entre jóvenes latinoamericanos egresados

de bachillerato. El diseño se justifica por la complejidad del fenómeno, que requiere una comprensión integral de la magnitud estadística del rechazo y los significados que guían las decisiones profesionales en el contexto de la modernidad líquida (Bauman, 2001).

Basándose en una prueba piloto (Silva & Caldas, 2026), la dimensión cualitativa analiza las respuestas abiertas para capturar matices discursivos y representaciones sociales que escapan a la cuantificación, pero que son esenciales para comprender el fenómeno (Creswell & Creswell, 2018). Además, la etapa cuantitativa, operacionalizada mediante una encuesta, mide las actitudes, las asociaciones entre variables y las tendencias comparativas en los ocho países participantes. La integración metodológica se produce en la construcción del instrumento — que articula preguntas cerradas y abiertas— y en el análisis, donde los datos cuantitativos delinean el panorama estructural del rechazo, mientras que los datos cualitativos revelan sus mecanismos causales y procesos de construcción de significado.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La selección de la red de escuelas adventistas en ocho países latinoamericanos se basa en criterios operativos, metodológicos y teóricos, que van más allá de la mera conveniencia. Desde el punto de vista operativo, la afiliación de uno de los autores al Centro Universitario Adventista de São Paulo (UNASP) permitió la recopilación estandarizada y simultánea de datos en diversos contextos geográficos, superando las barreras logísticas de un estudio multicéntrico.

Metodológicamente, la estandarización curricular y administrativa de la red actúa como control de las variables de confusión. Al minimizar la heterogeneidad institucional, el diseño permite que la dinámica de la modernidad líquida emerja como variable explicativa, configurando un estudio de caso crítico (Flyvbjerg, 2006) orientado a la generalización analítica (Yin, 2018). Teóricamente, las escuelas adventistas promueven valores de la «modernidad sólida» (Bauman, 2001), como la vocación y el compromiso a largo plazo. Esto establece un «caso más probable» (Eckstein, 1975): la alta tasa de rechazo a la docencia (solo un 6,7% de interés), incluso en un entorno institucionalmente favorable para la enseñanza, refuerza el poder explicativo de la teoría de la modernidad líquida.

A pesar de esta homogeneidad institucional, la red atiende a un alumnado socioeconómicamente diverso (Knight, 2015). Esta combinación permite aislar la variable analítica sin comprometer la validez externa. Sin embargo, se reconoce que el muestreo no

probabilístico limita la generalización estadística, lo que exige que los estudios futuros incorporen muestras probabilísticas en contextos seculares y públicos.

Esta investigación amplía un estudio prototipo brasileño (Silva & Caldas, 2026), realizado en 2024, que identificó la individualización y la falta de reconocimiento como factores críticos para el “apagón de los profesorados”. Con base en estos hallazgos, la investigación se amplió a ocho países sudamericanos, centrándose en los graduados de secundaria, ya que se encuentran en un momento decisivo en la consolidación de opciones profesionales (Bohoslavsky, 1977; Levenfus & Soares, 2010). Se adoptó un muestreo por conveniencia, una estrategia adecuada para estudios exploratorios (Creswell & Creswell, 2018; Flick, 2018). Los criterios de inclusión incluyeron: (1) inscripción en el tercer año de secundaria en la red adventista en 2025; (2) rango de edad compatible (16 a 18 años); (3) participación voluntaria y anónima, prescindiendo del Formulario de Consentimiento Informado (FCI) formal, de acuerdo con la Resolución No. 674/2022 (Brasil, 2022); y (4) acceso a internet. Para preservar la heterogeneidad de la muestra, no se aplicaron criterios de exclusión sociodemográficos ni académicos.

INSTRUMENTOS Y PASOS PARA LA RECOPIACIÓN DE DATOS

El instrumento de recolección de datos se desarrolló específicamente para esta investigación, basándose en la literatura sobre el atractivo del profesorado, la elección de carrera y la modernidad líquida (Bauman, 2001, 2007; Gatti et al., 2019a, 2019b; Tartuce et al., 2010), además del marco teórico de las hipótesis (H1 a H4). La construcción del cuestionario abarcó la operacionalización de las hipótesis en variables medibles, la revisión de instrumentos previamente validados (p. ej., Tartuce et al., 2010; Louzano et al., 2010) y una prueba piloto con 71 estudiantes para realizar ajustes de claridad.

El cuestionario final, titulado “Opciones profesionales y percepciones sobre la carrera docente”, contiene 47 ítems divididos en seis secciones: (1) Datos sociodemográficos, para control estadístico; (2) Opciones profesionales, centradas en las preferencias de cursos y los factores de decisión, operacionalizando H1 y H3; (3) Influencias y expectativas, que miden el peso de los agentes externos y las perspectivas futuras (H2 y H4); (4) Percepciones sobre la carrera docente, centrales para H1 y H3, utilizando una escala Likert; (5) Tecnología y educación, evaluando el impacto digital en la enseñanza (H4); y (6) Escenarios hipotéticos, para probar la sensibilidad de las opciones a los cambios estructurales (H2 y H3).

El documento, originalmente escrito en portugués, fue traducido al español y presentado para su revisión por un representante educativo de la red adventista en los siete países de habla hispana. Este proceso garantizó la equivalencia cultural y terminológica antes de su aplicación.

La recopilación de datos se realizó en línea mediante Formularios de Google entre el 16 y el 30 de septiembre de 2025, periodo elegido para minimizar el sesgo temporal. El acceso fue facilitado por la coordinación general de la red (División Sudamericana – DSA), que envió el enlace a los directores de los centros educativos para su distribución a los alumnos de tercer año. La participación fue estrictamente anónima y voluntaria. De las 1023 respuestas iniciales, se excluyeron los cuestionarios incompletos o duplicados, lo que dio como resultado una muestra final de $N = 987$ estudiantes.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El análisis cuantitativo se realizó con el programa *Jamovi 2.6.44* (The Jamovi Project, 2024). La estadística descriptiva incluyó frecuencias absolutas y relativas para las variables categóricas, así como medidas de tendencia central y dispersión para las variables continuas.

Para medir la magnitud práctica de las asociaciones y mitigar las limitaciones de confiar únicamente en el valor p (Sullivan & Feinn, 2012), se calcularon los siguientes tamaños del efecto: V de Cramer para tablas de contingencia (Cohen, 1988) y d de Cohen para comparaciones de medias.

Se adoptó un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$. Los casos con datos faltantes en variables clave se excluyeron de los análisis específicos. Dado que esta tasa de omisión fue inferior al 5%, se preservó la validez de las pruebas, y el tamaño efectivo de la muestra (N válido) se reporta individualmente en las tablas de resultados.

RESULTADOS

El análisis de datos reveló diferencias significativas entre los países participantes con respecto al indicador de representatividad, entendido aquí como la proporción de estudiantes de cada país dentro de la muestra total ($N = 987$). Este indicador no hace referencia a variables externas —como el tamaño de la población nacional, el número de docentes en activo o las estadísticas gubernamentales— sino exclusivamente a la participación relativa de cada país entre los encuestados, reflejando el peso muestral de cada contexto nacional en la composición de los resultados.

Por lo tanto, la representatividad de los países debe interpretarse como el porcentaje de graduados de secundaria pertenecientes a la red adventista, por país, que conformaron la muestra estudiada. Se trata, pues, de un indicador interno del estudio que expresa el volumen de datos obtenidos en cada país y permite comprender el alcance comparativo de los hallazgos. En la práctica, esto significa que los países con mayor número de encuestados ejercen una mayor influencia estadística en los patrones identificados, mientras que aquellos con menor participación aportan un peso relativo menor al análisis de las tendencias regionales.

Según este criterio, Bolivia tuvo la mayor representación (28,7%), seguida de Ecuador (18,4%), Brasil (18,3%) y Chile (11,4%). Los demás países presentaron una participación menor: Argentina (4,6%), Paraguay (5,7%), Perú (8,9%) y Uruguay (4,1%). Estas proporciones reflejan la distribución real de los estudiantes de la red escolar encuestada que estuvieron disponibles y respondieron al instrumento durante el período de recolección de datos, y no representan ningún tipo de equilibrio estadístico entre países.

La interpretación de los resultados debe tener en cuenta la composición de la muestra, ya que la expresión de los datos —especialmente los relacionados con el rechazo a la carrera docente y las percepciones socioculturales analizadas— deriva directamente del peso proporcional de cada país en la muestra. Por lo tanto, el concepto de representatividad utilizado en este estudio sirve para contextualizar la participación de los países en la muestra y garantizar la transparencia en la interpretación de los resultados comparativos (Tabla 1).

Tabla 1.

Características sociodemográficas

¿En qué país vive?	n	%
Argentina	46	4,6
Bolivia	284	28,7
Brasil	181	18,3
Chile	113	11,4
Ecuador	182	18,4
Paraguay	56	5,7
Perú	88	8,9
Uruguay	41	4,1
¿Cuál es su edad?		
15 años	1	0,1
16 años	123	12,4
17 años	645	65,1
18 años	203	20,5
19 años o más	19	1,9
¿Cuál es su género?		
Femenino	517	52,2
Masculino	474	47,8

Nota. Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

La Tabla 2 muestra que la mayoría de los encuestados declaró su intención de matricularse en programas de carreras de grado (67,3%), mientras que el 12,4% aún no se ha decidido y el 11% optó por cursos tecnológicos. Solo el 2,6% declaró que no tiene intención de cursar estudios superiores. Las áreas de mayor interés fueron Ciencias Biológicas y de la Salud (34,5%), seguidas de Ciencias Jurídicas y Sociales (26,0%) e Ingeniería y Tecnología (24,6%), lo que evidencia una preferencia por campos tradicionalmente asociados con prestigio social y empleabilidad. El principal factor citado para la elección de carrera fue la realización personal y el interés en el área (53,3%), seguido del salario y la estabilidad financiera (28,1%). En cuanto a la influencia externa, el 56,4% declaró que decide por sí mismo qué profesión seguir, mientras que el 21,2% citó a sus padres como los principales influenciadores. En cuanto a la percepción del mercado laboral, el 41,3% cree que hay oportunidades para quienes están cualificados, pero el 29,3% lo considera muy competitivo. La principal preocupación con respecto al futuro profesional era no poder encontrar empleo en el campo deseado (28,6%), seguida de los bajos salarios (24,2%) y la falta de estabilidad (16,6%).

Tabla 2.*En cuanto a los aspectos que determinan la elección del curso*

¿Qué tipo de carrera universitaria piensa cursar?	n	%
Todavía no me he decidido.	123	12,4
Carreras de grado / Bachillerato (por ejemplo, Medicina, Derecho, Ingeniería, Teología)	667	67,3
Profesorados (por ejemplo, Pedagogía, Literatura, Matemáticas, Biología)	66	6,7
No tengo planes de ir a la universidad.	26	2,6
Tecnólogo	109	11,0
¿Qué área del conocimiento le interesa más?		
Ciencias biológicas y de la salud (por ejemplo, medicina, medicina veterinaria, biología, fisioterapia, psicología)	342	34,5
Humanidades (por ejemplo, Filosofía, Sociología, Antropología, Ciencias Políticas)	84	8,5
Ciencias jurídicas y sociales (por ejemplo, Derecho, Economía, Administración de Empresas, Relaciones Internacionales)	258	26,0
Educación (por ejemplo, Pedagogía, Literatura, Historia, Biología, Matemáticas, Geografía)	63	6,4
Ingeniería y Tecnología (por ejemplo, Ingeniería en general, Análisis de sistemas, Juegos digitales)	244	24,6
¿Cuál es el factor principal que influye en su elección de carrera?		
Buen salario y estabilidad financiera.	278	28,1
Facilidad para encontrar empleo	38	3,8
Influencia familiar	40	4,0
Oportunidad para iniciar un negocio	78	7,9
Prestigio social de la profesión	29	2,9
Realización personal e interés en el campo.	528	53,3
¿Quién influye más en sus decisiones profesionales?		
Amigos	12	1,2
Yo mismo(a)	559	56,4
Mis padres	210	21,2
Medios de comunicación/Internet/Series	56	5,7
Nadie en particular	113	11,4
Otros parientes (abuelos, tíos, primos)	36	3,6
Profesores(as)	5	0,5

¿Cómo ve usted el mercado laboral actual?

Favorable únicamente para ciertos sectores (por ejemplo, tecnología, sanidad).	101	10,2
Existen oportunidades para quienes reúnen los requisitos.	409	41,3
Inestable e incierto	97	9,8
Muy competitivo, es difícil conseguir trabajo.	290	29,3
No tengo una opinión formada.	94	9,5

¿Qué es lo que más le preocupa de su futuro profesional?

Alta competencia en el mercado	63	6,4
Ganar poco dinero	240	24,2
Los cambios tecnológicos están dejando obsoleta mi profesión.	51	5,1
No poder encontrar trabajo en el campo que deseo.	283	28,6
No alcanzar la realización profesional	158	15,9
No ser reconocido como individuo	31	3,1
No tener estabilidad laboral	165	16,6

Nota. Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

La tabla 3 muestra que la mayoría de los estudiantes no consideran una carrera docente (78,8%), siendo las principales razones: interés en otras áreas (31,3%), falta de vocación (19,3%), bajos salarios (19,0%) y estrés/sobrecarga (18,4%).

Tabla 3.

Respecto al interés en convertirse en profesor o no

¿Alguna vez se ha planteado la posibilidad de ser profesor?	n	%
No (implica haberlo considerado en algún momento, pero luego desistir).	781	78,8
Sí (implica considerarlo como una segunda opción)	210	21,2
Si NO considera profesor(a), ¿cuál es la razón principal?		
Condiciones laborales difíciles (infraestructura, violencia)	28	3,0
Falta de respeto e indisciplina entre los estudiantes	41	4,4
Estrés y sobrecarga de trabajo	172	18,4
Falta de reconocimiento social	43	4,6
No tengo vocación para enseñar.	180	19,3
Salarios bajos	177	19,0
Me interesan otras áreas.	292	31,3

Nota. Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

En cuanto a las representaciones sociales y las perspectivas sobre la docencia (Tabla 4), los resultados muestran que los jóvenes reconocen la relevancia social de la enseñanza, pero la perciben como una profesión marcada por bajos salarios (37,1%), devaluación social (23,3%) y condiciones laborales adversas (violencia, infraestructura deficiente y burocracia excesiva). La imagen del docente en la sociedad actual es predominantemente la de una persona importante, pero infravalorada (62,0%), aunque existen percepciones negativas, como la de “profesional en decadencia” (9,6%). A pesar de ello, más de la mitad de los participantes (54,4%) definieron la profesión como esencial para la sociedad y merecedora de mayor reconocimiento, lo que revela una contradicción entre el reconocimiento simbólico y el rechazo práctico de la carrera.

En cuanto al rol de los docentes en relación con la tecnología, la mayoría cree que siguen siendo necesarios, aunque parcialmente reemplazables por la inteligencia artificial en algunas materias (42,0%). Respecto a la inspiración, el 60,2% indicó que algunos o varios docentes los motivan, pero el 39,3% afirmó que no seguirían la carrera docente ni siquiera con mejores salarios, lo que indica que el rechazo no se limita a cuestiones económicas. Finalmente, la visión sobre la docencia fue predominantemente positiva, con un 45,2% que la describió como una misión noble y transformadora, si bien una parte significativa la asocia con la falta de paciencia (26,0%) o la falta de afinidad personal (21,0%). Estos hallazgos revelan una juventud que valora simbólicamente la docencia, pero no la considera atractiva como opción profesional, principalmente debido a las condiciones estructurales y al bajo reconocimiento social.

Tabla 4.*Representaciones sociales y perspectivas sobre la enseñanza*

En su opinión, ¿cuál es el principal problema de la profesión docente en su país?	n	%
La devaluación social de la profesión	231	23,3
Salario bajo	368	37,1
Burocracia y exceso de trabajo	61	6,2
Falta de apoyo gubernamental	133	13,4
Malas condiciones de la infraestructura escolar	88	8,9
Violencia e indisciplina en las escuelas	110	11,1
¿Cómo percibe usted el papel del profesor en la sociedad actual?		
Depende del profesor	3	0,3
Falta de vocación	5	0,5
Importante, pero infravalorado	614	62,0
No tengo opinión	179	18,1
Poco preparados	5	0,5
Un profesional en decadencia y obsoleto	95	9,6
Un profesional esencial y debidamente valorado	88	8,9
Sobrecargados de trabajo, mal pagados y con escaso reconocimiento	2	0,2
¿Cree que es posible aprender sin un profesor?		
Depende de la materia/disciplina	85	8,6
En parte sí, pero el profesor sigue siendo necesario	610	61,6
No, el profesor es irremplazable	192	19,4
Sí, la tecnología puede reemplazar por completo al profesor	104	10,5
¿Cree que la inteligencia artificial puede reemplazar a los profesores?		
No estoy seguro de eso	83	8,4
No, nunca podrá ser un reemplazo completo	347	35,0
Parcialmente, en algunos temas	416	42,0
Sí, absolutamente en un futuro próximo	145	14,6
¿Los profesores de su escuela le inspiran profesionalmente?		
Algunos profesores me inspiran	349	35,2
Ningún profesor me inspira	89	9,0
Nunca lo había pensado.	53	5,3
Pocos profesores me inspiran	252	25,4
Sí, varios profesores me inspiran	248	25,0
Si la docencia ofreciera un mejor salario, ¿la consideraría?		
No sé cómo responder	30	3,0
No, aun así no me interesaría	389	39,3
Sí, definitivamente	186	18,8
Quizás, dependería de otros factores	386	39,0

¿Cuál de estas frases representa mejor su visión sobre la enseñanza?		
“Enseñar requiere mucha paciencia, algo que yo no tengo”	258	26,0
“Enseñar es importante, pero no es lo mío”	208	21,0
“La enseñanza es una misión noble y transformadora”	448	45,2
“La docencia es una profesión como cualquier otra”	51	5,1
“La docencia es una profesión del pasado”	26	2,6
Finalmente, complete la frase: “La profesión docente es...”		
Esenciales para la sociedad y deberían ser más valorados	539	54,4
Importante, pero infravalorado y poco atractivo	276	27,9
Una carrera profesional que puede ser gratificante a pesar de las dificultades	77	7,8
Una opción para quienes no encuentran otras profesiones	55	5,5
Una profesión al borde de la extinción debido a la tecnología	44	4,4

Nota. Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

En el análisis de datos, se encontró que el país de origen estaba significativamente asociado con la consideración de una carrera docente ($\chi^2(7) = 44,1$; $p < 0,001$). Los participantes de Bolivia mostraron una mayor frecuencia de respuestas afirmativas de lo esperado, mientras que Brasil y Uruguay mostraron una menor frecuencia de respuestas positivas. En Ecuador, se observó una tendencia límite hacia una menor proporción de respuestas afirmativas. No se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres ($\chi^2(1) = 0,007$; $p = 0,931$) (Tabla 5).

El campo del conocimiento también se asoció con la disposición a convertirse en docente ($\chi^2(4) = 122$; $p < 0,001$). Los estudiantes de Humanidades mostraron una mayor frecuencia de respuestas afirmativas, mientras que los de Ciencias Biológicas y de la Salud e Ingeniería y Tecnología mostraron una menor frecuencia. El campo de la Educación destacó con una fuerte asociación positiva, registrando menos respuestas negativas y más respuestas afirmativas. Además, la percepción de la inspiración docente resultó relevante ($\chi^2(4) = 16$; $p = 0,003$), con una menor frecuencia de respuestas afirmativas entre quienes afirmaron no sentirse inspirados por los docentes. Los resultados sugieren que la inspiración docente es un factor asociado con una mayor probabilidad de considerar la carrera docente.

El aumento salarial fue otro factor decisivo ($\chi^2(2) = 230$; $p < 0,001$): los participantes que afirmaron que no seguirían la carrera incluso con un mejor sueldo dieron menos respuestas afirmativas, mientras que aquellos que respondieron “sí, definitivamente” dieron más respuestas positivas. El análisis de las preocupaciones sobre el futuro profesional también indicó una asociación significativa ($\chi^2(6) = 14,4$; $p = 0,026$), pero ningún residuo ajustado superó el punto crítico de $\pm 1,96$, lo que sugiere que ninguna categoría individual contribuyó de manera diferenciada. Finalmente, la visión sobre la docencia se asoció fuertemente con la voluntad de seguir la carrera ($\chi^2(4) = 88,2$; $p < 0,001$), con percepciones negativas (“no es para mí”, “no tengo paciencia”) relacionadas con un menor interés, y percepciones positivas

(“misión noble y transformadora”) relacionadas con una mayor propensión a considerar la docencia.

Tabla 5.

Prueba de chi-cuadrado independiente y prueba exacta de Fisher entre variables sociodemográficas, académicas y motivacionales y la consideración de una carrera docente

	¿Ha considerado la posibilidad de ser profesor?		Residuos ajustados*			
País de origen	No^a	Sí^b	χ^2(gl)	p	No	Sí
Argentina	31	15	44,1(7)	< 0,001	-2,040	3,578
Bolivia	194	90				
Brasil	162	19	44,1(7)	< 0,001	-2,040	3,578
Chile	88	25				
Ecuador	155	27	44,1(7)	< 0,001	-2,040	3,578
Paraguay	45	11				
Perú	68	20	44,1(7)	< 0,001	-2,040	3,578
Uruguay	38	3				
Sexo						
Femenino	408	109	0,007(1)	0,931	-2,235	-2,235
Masculino	373	101				
¿Qué área del conocimiento te interesa más?						
Ciencias biológicas y de la salud (por ejemplo, medicina, medicina veterinaria, biología, fisioterapia, psicología)	286	56	122(4)	< 0,001	-2,02	-2,02
Humanidades (por ejemplo, Filosofía, Sociología, Antropología, Ciencias Políticas)	53	31				
Ciencias jurídicas y sociales (por ejemplo, Derecho, Economía, Administración de Empresas, Relaciones Internacionales)	217	41	122(4)	< 0,001	-2,02	-2,02
Educación (por ejemplo, Pedagogía, Literatura, Historia, Biología, Matemáticas, Geografía)	18	45				
Ingeniería y Tecnología (por ejemplo, Ingeniería en general, Análisis de sistemas, Juegos digitales)	207	37	122(4)	< 0,001	-2,02	-2,02
¿Cuál es el factor principal que influye en tu elección de carrera?						
Buen salario y estabilidad financiera.	230	48	6,44(5)	0,266	-5,174	6,79
Facilidad para encontrar empleo	29	9				
Influencia familiar	30	10	6,44(5)	0,266	-5,174	6,79
Oportunidad para iniciar un negocio	66	12				
Prestigio social de la profesión	22	7	6,44(5)	0,266	-5,174	6,79
Realización personal e interés en el campo.	404	124				
¿Quién influye más en tus decisiones profesionales?						
Amigos	8	4	6,51(6)	0,369	-2,16	-2,16
Yo mismo(a)	447	112				
Mis padres	167	43	6,51(6)	0,369	-2,16	-2,16
Medios de comunicación/Internet/Series	46	10				
Nadie en particular	81	32	6,51(6)	0,369	-2,16	-2,16

Otros parientes (abuelos, tíos, primos)	29	7				
profesores	3	2				
En su opinión, ¿cuál es el principal problema de la profesión docente en su país?						
La devaluación social de la profesión.	185	46	6,65(5)	0,248		
Salario bajo	297	71				
Burocracia y exceso de trabajo	49	12				
Falta de apoyo gubernamental	106	27				
Malas condiciones de la infraestructura escolar	61	27				
Violencia e indisciplina en las escuelas	83	27				
Total	781	210				
¿Los profesores de tu escuela te inspiran profesionalmente?						
Algunos profesores me inspiran	267	82	16(4)	0,003		
Ningún profesor me inspira	82	7				-3,137
Nunca lo había pensado	46	7				
Pocos profesores me inspiran	202	50				
Sí, varios profesores me inspiran	184	64				
Si la docencia ofreciera un mejor salario, ¿la considerarías?						
No, aun así no me interesaría	376	13	230(2)	< 0,001	3,957	-9,721
Sí, definitivamente	76	110			-6,351	8,999
Quizás, dependería de otros factores	300	86				
¿Qué es lo que más te preocupa de tu futuro profesional?						
Alta competencia en el mercado	55	8	14,4(6)	0,026		
Ganar poco dinero	195	45				
Los cambios tecnológicos están dejando obsoleta mi profesión	40	11				
No poder encontrar trabajo en el campo que deseo	208	75				
No alcanzar la realización profesional	135	23				
No ser reconocido como individuo	25	6				
No tener estabilidad laboral	123	42				
¿Cuál de estas frases representa mejor tu visión sobre la enseñanza?						
“Enseñar requiere mucha paciencia, algo que yo no tengo”	231	27	88,2(4)	< 0,001		-4,153
“Enseñar es importante, pero no es lo mío”	195	13			2,356	-5,514
“La enseñanza es una misión noble y transformadora”	297	151			-3,068	5,294
“La docencia es una profesión como cualquier otra”	38	13				
“La docencia es una profesión del pasado”	20	6				

Nota. Elaboración propia a partir de datos de la investigación. ^aImplica haberlo considerado en algún momento, pero luego descartarlo. ^bImplica considerarlo como una segunda opción. *Solo se informan los residuos que difieren significativamente de los valores críticos de $\pm 1,96$.

DISCUSIÓN

Antes de interpretar los resultados, es importante aclarar que no todos los datos presentados en las tablas se exploraron con la misma profundidad en el análisis. Esta elección se basa en un criterio metodológico compatible con el diseño exploratorio de métodos mixtos adoptado: para la interpretación principal, se priorizaron los indicadores directamente vinculados a las hipótesis del estudio, los resultados con mayor relevancia estadística y las variables con mayor densidad teórica para explicar el rechazo a la carrera docente. Así, aunque el conjunto de tablas comprende la descripción general completa de la investigación, el análisis se centró en los datos más pertinentes al alcance analítico del artículo, en particular aquellos relacionados con la jerarquización simbólica de la docencia, la mediación de la identidad en las elecciones profesionales, la paradoja de los valores y la erosión de la autoridad docente. Este procedimiento no implica descartar los demás resultados, sino más bien una selección analítica guiada por el enfoque temático, la coherencia interpretativa y la economía argumentativa, evitando que un exceso de variables comprometa la inteligibilidad del argumento central.

Dicho esto, los resultados indican que las características demográficas no explican el rechazo a la docencia, lo que sugiere causas macrosociales y culturales transversales (Bauman, 2012). La homogeneidad del fenómeno refuerza el vínculo entre el rechazo y las amplias transformaciones socioculturales, especialmente el “tercer nivel educativo” de Bateson (2000) —la capacidad de deconstruir estructuras cognitivas— inherente a la “vida líquida” contemporánea y su exigencia de adaptación constante.

Silva & Caldas (2025) destacan que la crisis docente en América Latina refleja una crisis compleja, “impulsada por factores como la devaluación de la carrera docente, con salarios poco atractivos, condiciones laborales precarias y la percepción de falta de prestigio social” (p. 231). En la era digital, la democratización del conocimiento relativiza las jerarquías y transforma la autoridad docente en un valor negociable, generando una crisis de significado que rompe el ciclo vocacional. La erosión de esta autoridad simbólica, intelectual y moral socava los fundamentos de la vocación. Además, Silva y Caldas (2025) muestran que la redefinición de la formación docente transfiere la responsabilidad de las fallas estructurales al individuo, exponiendo tensiones entre la lógica del mercado y la misión educativa. Simultáneamente, la legitimación del conocimiento por algoritmos desplaza al docente de su posición central, obligándolo a competir con fuentes no pedagógicas.

Según Tardif (2014), el conocimiento docente se construye socialmente y requiere una valoración colectiva. Reconstruir el atractivo de la profesión docente exige una autoridad

pedagógica centrada en la orientación crítica, no en el control informativo, reconociendo al docente como un agente fundamental en la formación de la ciudadanía. En este sentido, Nóvoa (1992) advierte que la formación docente no debe reducirse a una capacitación orientada al mercado, sino que debe constituir un desarrollo que posibilite la acción autónoma y creativa, atributos que se ven amenazados al cuestionar la autoridad del docente.

El estudio revela una paradoja de valores: los jóvenes reconocen la importancia social de la docencia, pero la descartan como proyecto de vida debido a su inadecuación a las aspiraciones de identidad contemporáneas. Esto valida la Hipótesis 1 (Jerarquización Simbólica), ya que la principal razón del rechazo no son los “bajos salarios” (19,0%), sino el “interés en otras áreas” (31,3%). Este cambio vocacional se alinea con la modernidad líquida (Bauman, 2001, 2007). En una sociedad que valora la fluidez y la adaptabilidad, la estabilidad y la rigidez institucional de la carrera docente se perciben como anacrónicas. Las áreas de mayor interés reflejan la búsqueda de trayectorias dinámicas y flexibles, típicas del “sujeto líquido”.

El análisis de sensibilidad de las políticas de promoción profesional respalda la Hipótesis 2 (Mediación de la Identidad). Si bien “mejores salarios” es el factor principal para la reconsideración (37,1%), la suma de las demandas de “mayor reconocimiento y prestigio social” (23,3%) y “mejores condiciones laborales” (20%) demuestra que la dimensión material es insuficiente. Fundamentalmente, el 39,3% afirma que “nada les haría cambiar de opinión”, lo que indica un rechazo existencial y basado en la identidad, inmune a los incentivos económicos. Por lo tanto, la influencia socioeconómica en el atractivo está mediada por variables de identidad. La inseguridad laboral, ejemplificada por el aumento de los contratos temporales (Todos Pela Educação, 2024), exacerba el escenario al privar a la carrera de su seguridad histórica, colocándola en una inestabilidad indeseable.

Respecto a la Hipótesis 3 (Paradoja del Valor), la mayoría define la docencia como esencial (54,4%), y el 62% considera que los docentes son importantes pero infravalorados. Además, el 45,2% asocia la docencia con una misión noble. Estos datos confirman que el rechazo no se debe a una falta de comprensión de la función social de la profesión, que sigue estando simbólicamente legitimada. Sin embargo, esta valoración cognitiva no se traduce en compromiso profesional. La docencia se reconoce moralmente, pero se rechaza afectivamente como proyecto de vida, lo que demuestra empíricamente la disociación entre la importancia colectiva de la profesión y su atractivo en términos de identidad.

La hipótesis 4 (Erosión de la Autoridad) encuentra un sólido respaldo empírico. En la dimensión epistémica, el 52,5% de los estudiantes cree que la inteligencia artificial puede

reemplazar parcial o totalmente al profesor, cuestionando su monopolio del conocimiento en la sociedad de la información (Castells, 2015; Siemens, 2005). En la autoridad vocacional, el 34,4% reporta poca o ninguna inspiración por parte de sus profesores, evidenciando la interrupción del ciclo vocacional (Nóvoa, 2017; Tardif, 2014). Estadísticamente, la falta de inspiración redujo significativamente la intención de seguir la carrera ($\chi^2(4) = 16$; $p = 0,003$; residuo ajustado = $-3,137$). En el ámbito simbólico, la percepción del docente como “obsoleto” (9,6%), la devaluación social (23,3%) y la indisciplina/violencia (11,1%) evidencian la erosión de la legitimidad y la autoridad moral de este rol en la modernidad líquida (Charlot, 2013; Dubet, 2002). En conjunto, estos factores estructurales reducen el atractivo de la profesión, lo que valida la hipótesis H4.

Con la descentralización del conocimiento en la era digital y el acceso a través de plataformas e inteligencia artificial, la relación entre educación e información se redefine (Castells, 2015; Lévy, 2010). La generación nativa digital desafía la autoridad epistémica tradicional (Prensky, 2001; Tapscott, 2009). El rechazo debido al “interés en otras áreas” (31,3%), superior a la queja salarial (19%), indica que la profesión ha perdido relevancia intelectual en una sociedad que trata el conocimiento como una *commodity* accesible (Bauman, 2007; Han, 2017). La ilusión de democratización del conocimiento devalúa el rol mediador del educador. En consecuencia, la pérdida de estatus simbólico rompe la cadena de transmisión vocacional que garantizaba la renovación de la categoría (Nóvoa, 2017; Tardif, 2014), lo que se refleja en el hecho de que solo el 6,7% de los jóvenes considera la docencia como una opción.

La erosión de la autoridad docente se manifiesta en tres dimensiones: epistémica, cuestionada por la disponibilidad instantánea de información (Siemens, 2005); moral, desafiada por la diversificación de las influencias digitales (Jenkins et al., 2016); e institucional, debilitada por la devaluación de las instituciones en la sociedad líquida (Bauman, 2001). La relación instrumental de los jóvenes con el conocimiento, mediada por las búsquedas y la inteligencia artificial generativa, contradice los fundamentos de la educación formal (Carr, 2011; Turkle, 2017), minimizando al docente como articulador crítico. La cultura digital, que prioriza la velocidad sobre la reflexión (Rosa, 2019; Virilio, 2012), alimenta un círculo vicioso de devaluación que inhibe las aspiraciones vocacionales. Por lo tanto, recuperar el atractivo de la carrera docente requiere, además de mejoras materiales, una redefinición del rol del docente. La autoridad contemporánea debe centrarse en el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades socioemocionales, insustituibles por la tecnología (Fullan & Scott, 2014; Zhao, 2012). Esta transformación trasciende las adaptaciones curriculares y exige confrontar la

profunda erosión de la autoridad simbólica que históricamente ha sustentado al docente como mediador privilegiado del conocimiento.

CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio demuestra que el rechazo a la carrera docente entre los jóvenes latinoamericanos trasciende los factores socioeconómicos. La validación empírica de la teoría de la modernidad líquida de Bauman (2001) revela que la incompatibilidad simbólica entre la «solidez» de la enseñanza tradicional y la búsqueda contemporánea de «liquidez» y flexibilidad es el principal determinante de esta crisis de atractivo.

La integración de los hallazgos traza un diagnóstico sociológico claro. La hipótesis 1 (Jerarquización simbólica) confirmó que el rechazo se debe principalmente a la incompatibilidad de identidad, con un 31,3% de los jóvenes que prefieren “otras áreas”, en comparación con un 19,0% que citan los bajos salarios. La hipótesis 2 (Mediación de la identidad) destacó la insuficiencia de las políticas puramente económicas, ya que un 39,3% no seguiría la carrera incluso con una mejor remuneración. La hipótesis 3 (Paradoja del valor) expuso la contradicción en la que un 54,4% reconoce la docencia como esencial, pero la rechaza como proyecto de vida, disociando el valor colectivo del atractivo personal. Finalmente, la hipótesis 4 (Erosión de la autoridad) señaló la pérdida de autoridad epistémica, vocacional y simbólica en la era digital: un 34,4% reporta poca o ninguna inspiración docente, y un 52,5% considera que el rol es reemplazable por la inteligencia artificial, interrumpiendo el ciclo de renovación generacional. En resumen, la crisis de atractivo es esencialmente simbólica y está relacionada con la identidad, y debería ser la base de la formulación de políticas públicas.

En consecuencia, las estrategias para valorar al profesorado en América Latina, y en Brasil en particular, deben trascender la dimensión salarial e incorporar la redefinición simbólica de la profesión. Rediseñar la carrera requiere alinearla con las aspiraciones de autonomía e innovación de la juventud, mediante horarios flexibles, el fin de los empleos múltiples y el fortalecimiento de la autoridad intelectual en el aula. Si bien iniciativas como Mais Professores (Brasil) y Plan Nacional Docente (Chile) representan un avance al combinar incentivos económicos y revalorización, carecen de un mayor énfasis en la identidad. Por lo tanto, las políticas públicas deberían priorizar: (1) la redefinición simbólica del profesorado en la sociedad digital; (2) la flexibilidad profesional para una mayor autonomía; (3) la integración tecnológica que posicione al profesorado como mediador crítico; (4) el aumento del prestigio

social; y (5) la continuidad política de las estrategias. El éxito en la atracción de talento depende de abordar la incompatibilidad entre las aspiraciones de liquidez de los jóvenes y el modelo tradicional de enseñanza “sólido”.

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse. El muestreo no probabilístico dentro de una red confesional específica restringe la generalización estadística, lo que requiere futuras investigaciones con muestras probabilísticas en escuelas públicas y privadas laicas. La ausencia de este grupo de control laico limita la validación completa del argumento del “caso crítico” (Flyvbjerg, 2006) y del argumento del “caso más probable” (Eckstein, 1975). Además, la Hipótesis 4 carecía de una sistematización de tablas específica, lo que requiere pruebas directas con instrumentos específicos en estudios posteriores. El breve período de recolección de datos (15 días) al final del año escolar puede haber introducido efectos estacionales vinculados a la presión de los exámenes de ingreso a la universidad. Se recomienda realizar investigaciones longitudinales y utilizar muestras más representativas para monitorear la evolución de estas percepciones.

A pesar de estas limitaciones, la investigación considera haber validado empíricamente la teoría de Bauman (2001) para explicar la crisis de atractivo docente desde una perspectiva sociológica. La escasez de docentes refleja profundas transformaciones sociales. Comprender esta dinámica es el primer paso para que las nuevas políticas públicas puedan, de hecho, reavivar el interés por la profesión y recuperar el valor del intercambio mutuo y el aprendizaje entre estudiantes y docentes en tiempos carentes de luces.

REFERENCIAS

- Almeida, P. C. A., Davis, C. L. F., Calil, A. M. G. C., & Vilalva, A. (2019). Categorias teóricas de Shulman: Revisão integrativa no campo da formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 130–150. <https://doi.org/10.1590/198053146654>
- Alves, L., Padilha, F., Batista, A. A. G., Érnica, M., & Carvalho-Silva, H. H. (2015). Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. *Cadernos Cenpec*, 5(1), 122–145. <https://www.cenpec.org.br/pesquisa/remocao-de-professores-e-desigualdades-em-territorios-vulneraveis-2/>
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida* (P. Dentzien, Trad.). Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos* (C. A. Medeiros, Trad.). Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2012). *Sobre educação e juventude: Conversas com Ricardo Mazzeo* (C. A. Medeiros, Trad.). Jorge Zahar.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. Martins Fontes.
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. (2022). *Resolução nº 674, de 6 de maio de 2022: Dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep*. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2022/res0674_25_10_2022_rep.html
- Brasil. Ministério da Educação. (2025). *Portaria MEC nº 77, de 29 de janeiro de 2025: Divulga o valor do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica para o exercício de 2025. Diário Oficial da União*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-77-de-29-de-janeiro-de-2025-610281446>
- Carr, N. (2011). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton.
- Castells, M. (2015). *O poder da identidade: A era da informação* (K. B. Gerhardt, Trad., 6ª ed., Vol. 2). Paz e Terra.
- Charlot, B. (2013). *A relação com o saber: Formação dos professores e globalização*. Edufal.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Conectando Saberes. (2023). *O futuro da docência: Desafios e percepções atuais sobre a carreira de professor*. <https://cev.org.br/biblioteca/o-futuro-da-docencia-desafios-e-percepcoes-atuais-sobre-a-carreira-de-professor/>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2024, October 20). *Seminário discute desafios da formação de professores*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/seminario-discute-desafios-da-formacao-de-professores>

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Eckstein, H. (1975). Case study and theory in political science. In F. I. Greenstein & N. W. Polsby (Eds.), *Handbook of political science* (Vol. 7, pp. 79–137). Addison-Wesley.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Fullan, M., & Scott, G. (2014). *Turnaround leadership for higher education*. Jossey-Bass.
- Fusco, W., Ojima, R., & Campos, J. (2023). Docentes do ensino médio no Nordeste: Migração e mobilidade pendular entre 2013 e 2017. *Urbe*, 15, e20220040. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.015.e20220040>
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (Eds.). (2009). *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. UNESCO. <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., André, M. E. D. A., & Almeida, P. C. A. (2019a). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. Fundação Carlos Chagas.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., André, M. E. D. A., & Almeida, P. C. A. (2019b). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. UNESCO.
- Gonçalves, H. (2024). *A precarização do trabalho docente no Brasil*. Cortez.
- Grinshtain, Y. (2022). Teachers' internal migration to a rural region: Considerations and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 119, Article 103854. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103854>
- Han, B.-C. (2017). *Sociedade do cansaço* (E. P. Giachini, Trad., 2ª ed.). Vozes.
- Ingersoll, R. M., & Tran, H. (2023). Teacher shortages and turnover in rural schools in the US: An organizational analysis. *Educational Administration Quarterly*, 59(2), 396–431. <https://doi.org/10.1177/0013161X231159922>
- Instituto Península. (2021). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa/atratividade-da-carreira-docente/>
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press.
- Knight, G. R. (2015). *A brief history of Seventh-day Adventists* (3rd ed.). Review and Herald.
- Levenfus, R. S., & Soares, D. H. P. (Orgs.). (2010). *Orientação vocacional ocupacional* (2ª ed.). Artmed.

- Lévy, P. (2010). *Cibercultura* (C. I. Costa, Trad., 3ª ed.). Editora 34.
- Louzano, P., Rocha, V., Moriconi, G. M., & Oliveira, R. P. (2010). Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(47), 543–568. <https://doi.org/10.18222/ea214720102463>
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1159–1180. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>
- Martins, Â., & Kohan, W. O. (2025). *Filosofia e educação: Encontros*. Autêntica.
- Masson, G. (2017). Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Educação & Sociedade*, 38(140), 849–864. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017169078>
- Ministerio de Educación de Argentina. (2023). *Plan Nacional de Evaluación Educativa 2023–2024*. Gobierno de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-consejo-federal-aprobo-el-plan-nacional-de-evaluacion-educativa-2023-2024>
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Plan Nacional Docente*. Gobierno de Chile. <https://www.mineduc.cl/mineduc-presenta-plan-nacional-docente/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Políticas de incentivos docentes y evaluación del desempeño*. Gobierno del Perú. <https://www.gob.pe/minedu>
- Ministério da Educação. (2025). *Governo federal lança programa Mais Professores para o Brasil*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/governo-federal-lanca-programa-mais-professores-para-o-brasil>
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1131. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Education at a glance 2024: Country note – Chile*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/chile_c860c0e3-en.html
- Palma-Vasquez, C., Carrasco, D., & Tapia-Ladino, M. (2022). Teacher mobility: What is it, how is it measured and what factors determine it? A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), Article 2313. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042313>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Silva, S. M., & Caldas, G. (2025). (Di)gerindo o apagão de professores: Outras faces da moeda. In P. A. Castro & M. C. Teixeira (Orgs.), *CONEDU – Formação de Professores* (Vol. 4, pp. 230–260). Realize.
- Silva, S. M., & Caldas, G. (2026). O apagão das licenciaturas: Como religar a luz? *Educação e Cultura Contemporânea*, 23(1), 1–26.
- Souto, R. M. A., & Paiva, P. H. A. (2016). A pouca atratividade da carreira docente: Um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em Matemática. *Proposições*, 24(1), 201–224.
- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using effect size—or why the P value is not enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 279–282. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1>
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. McGraw-Hill.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (F. Pereira, Trad., 17ª ed.). Vozes.
- Tartuce, G. L. B. P., Nunes, C., & Almeida, P. C. A. (2010). Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 445–477. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008>
- The Jamovi Project. (2024). *Jamovi* (Version 2.6.44) [Computer software]. <https://www.jamovi.org>
- Todos Pela Educação. (2024). *Professores temporários nas redes estaduais do Brasil*.
- Tokarnia, M. (2024, May 8). *Oito em cada dez professores já pensaram em desistir da carreira*. Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/oito-em-cada-dez-professores-ja-pensaram-em-desistir-da-carreira>
- Turkle, S. (2017). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other* (3rd ed.). Basic Books.
- UNESCO. (2024). *Regional strategy for teachers 2025–2030: Latin America and the Caribbean*. <https://www.unesco.org/en/articles/regional-strategy-teachers-2025-2030-sets-targets-close-gaps-and-attract-more-teachers-latin-america>
- Virilio, P. (2012). *Velocidade e política* (C. M. Parcionik, Trad.). Estação Liberdade.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.
- Zhao, Y. (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Corwin Press.

CRedit Author Statement

- ☐ **Agradecimientos:** Agradecemos al Centro Universitario Adventista, así como a la División Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, por apoyar esta investigación y permitir el acceso a las escuelas adventistas en América Latina.
 - ☐ **Financiación:** No hubo financiación.
 - ☐ **Conflictos de interés:** No existen conflictos de interés.
 - ☐ **Aprobación ética:** No fue necesario presentarlo al Comité de Ética.
 - ☐ **Disponibilidad de datos y materiales:** Los datos y materiales utilizados en este trabajo solo estarán disponibles con el permiso de los autores.
 - ☐ **Contribuciones de los autores:** Stella de Mello: Conceptualización, Metodología, Validación, Análisis formal, Investigación, Curación de datos, Redacción del borrador original, Revisión y edición, Visualización, Gestión del proyecto. Graça Caldas: Conceptualización, Metodología, Validación, Curación de datos, Redacción del borrador original, Revisión y edición, Supervisión, Gestión del proyecto.
-

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação
Corrección de pruebas, formato, estandarización y traducción

