

# Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes

MARÍA AMELIA PIDELLO\*

BEATRIZ ROSSI\*\*

MARÍA DE LOS ÁNGELES SAGASTIZABAL\*\*\*

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

## RESUMEN

En este artículo se analiza, a partir de lo expresado por enseñantes en actividad, las motivaciones que condujeron y llevan a sostener el desempeño de la tarea docente. Esta problemática es sistemáticamente relevada en el marco del *Observatorio de las concepciones de los docentes y futuros docentes acerca de la institución educativa, la formación docente y los alumnos* (IRICE/CONICET, OIE/UNESCO). La comprensión de los sentidos y significados que guían la elección de la docencia implicó, por parte de los sujetos interpelados, una reflexión sobre los aspectos constitutivos del rol y un recorrido por los espacios de confluencia de procesos y representaciones. Este estudio posibilitó nuestro reconocimiento de las necesidades prevalecientes en dicha elección, como así también la interpretación de su entramado y la comprensión de los valores que la orientan.

Palabras clave: motivos, carrera docente, valores.

---

\* Psicopedagoga, profesora de Educación General Básica. Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Contacto: pidello@irice-conicet.gov.ar

\*\* Licenciada en Psicología Social y Laboral, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesional principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), profesora titular interina de la Cátedra de Psicología del trabajo y de las organizaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística (UNR). Contacto:rossi@irice-concet.gov.ar

\*\*\* Licenciada en Antropología, especialista en Sociología Política y doctora en Historia. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-Argentina). Dirige el programa de investigación acerca de la Institución Educativa en Contextos Complejos en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Contacto: sagastizabal@irice-concet.gov.ar, asagasti@ciudad.com.ar

## **The voices of teachers: reasons for choosing the teaching profession, underlying values**

### **ABSTRACT**

This paper analyzes, from the views expressed by teachers in activity, the motivations that led and lead them to uphold the performance of the teaching task. This problem is systematically surveyed in the framework of the project *Observatory of the conceptions of teachers and future teachers about the school, teacher training and students* (IRICE/CONICET, OIE/UNESCO). The comprehension of the senses and meanings that guide the choice of teaching implied, by the subjects questioned, a reflection on the constitutive aspects of the teaching role and a travel through the spaces of confluence of processes and representations. This study allowed us to recognize the prevailing needs in such choice of career, as well as the understanding of its significance and the values that guide it.

Keywords: motivation, teaching profession, values.

### **INTRODUCCIÓN**

En este artículo se analizan los motivos de elección de la profesión docente. Se trata de un estudio sobre las motivaciones que condujeron y/o llevan a sostener el desempeño de la tarea docente realizado a partir de lo expresado por enseñantes en actividad a lo largo del período 1996-2010. Esta problemática ha sido sistemáticamente relevada en el marco del *Observatorio de las concepciones de los docentes y futuros docentes acerca de la institución educativa, la formación docente y los alumnos* (IRICE/CONICET, OIE/UNESCO), proyecto que se desarrolla en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación perteneciente al CONICET-UNR.

La interpretación de las respuestas obtenidas acerca del porqué se eligió la carrera docente está sustentada en aportes teóricos sobre la cuestión de motivos y necesidades que orientan las elecciones y acciones de las personas que han sido re-significados en el marco del paradigma de la complejidad, teniendo en cuenta que esta perspectiva no es anti analítica ni anti disyuntiva. Por el contrario, considera que el análisis y la categorización constituyen un momento imprescindible para la generación de conocimiento, pero un momento que debe tener conciencia de su provisionalidad (Morin, 2006). Así, la comprensión de los sentidos y significados que guían la elección de la docencia se realiza a partir del reconocimiento de las necesidades cuantitativamente prevaletentes manifestadas por los propios docentes y de la interpretación de su entramado, expresión de valores presentes, y actualizados en dicha elección.

## 1. CONCEPTOS TEÓRICOS QUE ACOMPAÑAN LA INVESTIGACIÓN

Preguntarse por la motivación de la conducta es hacerlo por su porqué, por sus determinantes, como conjunto de variables que operan ya como «iniciadores» —necesidades— ya como explicativas de su dirección, amplitud y persistencia y que se refieren a componentes tanto de la persona como de la situación. El motivo como disposición o rasgo individual y la motivación como la activación de dicho motivo que refiere al impulso, a la tendencia a la acción, orienta su dirección y lo sostiene o lo hace desistir (McClelland, 1989) son los conceptos que guían este trabajo.

Los procesos cognitivos que hacen a la dirección y persistencia de la acción motivada han sido analizados, desde un enfoque psicosocial, según teorías que atienden al carácter finalista, denominadas de motivación intrínseca, o aquellas orientadas al carácter instrumental, llamadas de motivación extrínseca. Otras teorías, como la de las expectativas y valencias de Vroom (1964), consideran el rol de las expectativas y los valores-metas en la orientación y sostenimiento de la secuencia motivación-acción.

Procurando comprender el porqué de la elección de la carrera docente —el «querer ser» docente— encontramos una vía de abordaje entre los estudios sobre la cuestión de la motivación humana realizados desde una perspectiva humanista. En esta se presuponen posibilidades intrínsecas del hombre, orientadas al mantenimiento y consolidación de la vida individual y social, un carácter constructivo de la naturaleza humana que se constituye por el despliegue de una fuerza fundamental —tendencia a la realización del yo— que se expresa en el logro de grados cada vez más elevados de cualidades. Así, Rogers (1961, p. 190) presupone una persona «abierta a su propia experiencia», cuya «conciencia participante» lo «lleva a que considere cada estímulo, cada necesidad y cada exigencia» como «datos originados en sus impresiones sensoriales, en su memoria, en el aprendizaje anterior», al tomar en cuenta «su intensidad e importancia relativa» y descubrir «el curso de acción que más se acerca a la satisfacción de todas sus necesidades».

Maslow (1963) reconoce en todos los hombres una orientación hacia la realización de las posibilidades inherentes y pone énfasis en su libertad de experiencia. Esto es lo que McClelland (1989, p. 58) entiende como «impulso básico hacia el desarrollo», la tendencia común a todos los hombres a satisfacer las necesidades que garantizan la supervivencia física y psicológica, motivación del crecimiento cuyo éxito dependerá de las condiciones de su medio físico y social.

Romero García (1994, p. 195) sintetiza ambas perspectivas al señalar que el crecimiento psicológico es «un proceso mediante el cual la persona genera construcciones integradoras cada vez más complejas sobre su realidad interior (individual) y exterior (social) que le significan cambios positivos como ser humano». Un «cambio en una dirección valorada» que implica la «construcción y reconstrucción de pensamientos, afectos y conductas que conducen a la conquista de metas superiores». Para Murray (1938, p. 123), la comprensión de la conducta del hombre es posible mediante el reconocimiento de la direccionalidad de sus actividades, ya sean mentales, verbales o físicas y considera a la necesidad como «una fuerza que organiza la percepción, la apercepción, la intelección, la conación y la acción, de modo que cierta situación existente e insatisfactoria se transforma en determinada dirección». Las necesidades y motivos pueden ser tratados como sinónimos cuando «la meta restituye las condiciones cuya ausencia es una condición necesaria del comportamiento dirigido» (Peters, 1973, p. 99).

En estudios de Murray (1938) y McClelland (1989) se muestra una necesaria vinculación entre motivos y necesidades como equiparables en su valor explicativo en el análisis del comportamiento que se organiza y se dirige hacia una meta. Este presupuesto acerca de las necesidades como los constructos que impulsan la actividad, de tendencias orientadas en dirección a objetivos entendidos como razones de tipo directivo, es retomado por McClelland. Este autor desarrolla, a partir del modelo de Murray, su teoría de las motivaciones. Murray (1938) reconoce como motivadores de la acción una amplia cantidad de necesidades y McClelland (1989) destaca, entre estas, las necesidades de logro, de poder y de afiliación.

Romero García (1994) redefine y desarrolla estos motivos refiriendo su identificación a la construcción que la persona hace de la situación. El reconocimiento que cada uno hace de estas necesidades como principales orientadoras de los comportamientos para la constitución de sí y de la dimensión dominante como necesidad valorada a satisfacer define las elecciones que permiten la construcción de un curso de acción apropiada. Importa reconocer en el motivo su carácter de razón operativa y su direccionalidad, «causalidad lógica» en las acciones, pero, además, considerar que las razones que «movilizan» a las personas se encuentran en los estados emocionales, en las necesidades.

Las emociones, sostiene McClelland (1989, p. 147), «proporcionan la “carga” afectiva que hace a los sistemas motivacionales tan poderosos y persistentes en la conformación de la conducta». Dar respuesta al porqué de un comportamiento desde un presupuesto de racionalidad de la acción humana; es decir, que el hombre, deseando alcanzar una meta y disponiendo de infor-

mación sobre los medios para lograrlo, elegirá aquellos que le permitan obtener los resultados esperados, implica un reconocimiento no solo de necesidades en la construcción de las acciones sino también de una situación, expresada en términos de relaciones sociales instituidas, que interviene en su definición. McClelland (1989, p. 536) sostiene que «el impulso a actuar se combina con las oportunidades de hacerlo en el entorno para dar una respuesta que es interpretada de diferentes modos por la persona» y señala que Atkinson, Weiner y otros también consideran la interacción de distintos factores al afirmar que «un motivo activado se combina con otros tipos de variables de la persona para producir un potencial excitante o el impulso a actuar denominado “motivación”».

En otras palabras, en la determinación del comportamiento intervienen distintos factores que interactúan de modo complejo, entre los cuales, los motivacionales son los principales. Dado el carácter direccional de estas razones, ya como justificación, ya como explicación, el porqué de una acción puede buscarse analizando las metas, fines u objetivos que por medio de la misma se procura alcanzar o satisfacer sin dejar de reconocer la incidencia de la representación de sí mismo en el proceso de atribución causal. Para ello es necesario que se tenga en cuenta que los diversos tipos de justificación tienden a lograr coherencia entre el comportamiento y la imagen construida de sí mismo.

La elección de una carrera se inscribe en un proceso de cambio en la subjetividad personal, en sus dimensiones cognitivas, afectivas y emocionales, orientado por metas valoradas. Esta elección se inscribe en un proceso de aprendizaje, de crecimiento psicológico o desarrollo personal de aquellas capacidades, aptitudes, sentimientos que el propio sujeto valora positivamente en sí mismo. Aquellas necesidades, capacidades, aptitudes, sentimientos que definidos en metas y proyectos orientan la elección de las acciones que favorecerán su logro.

La elección de una carrera supone la decisión de un plan de vida, proyectarse hacia el futuro y, muy frecuentemente, hacia el mundo del trabajo, lo que implica la elección de un saber y un hacer, aspectos inseparables de un ser y un estar. Asimismo, implica el reconocimiento y la activación de necesidades y recursos generadores de expectativas de realización y de autorrealización por medio del trabajo.

El espacio laboral como componente de los motivos de elección, en tanto la actividad en sus dimensiones constitutivas que implican modos de ejecución y condiciones de relación, es percibida como aquella que permitirá satisfacer necesidades, objetivos, expectativas y valores en disponibilidad de las competencias demandadas. Al momento de la elección, en el caso de los docentes,

es la escuela el espacio de referencia para la construcción de expectativas de satisfacción de necesidades constituidas en metas a alcanzar mediante la inserción laboral.

El trabajo docente, al caracterizarse predominantemente como un trabajo en relación de dependencia, un trabajo asalariado, hace que la necesidad de ser parte del estar, del participar de una organización, la escuela e identificarse con sus fines, «cargados de valores» por el carácter formador propio de la institución educativa, se constituya en un componente importante en la decisión vocacional.

El desempeño del rol docente por su carácter institucional e institucionalizado presupone que quien elija la actividad debe encontrar en los objetivos de la escuela, en las características de la tarea y en las condiciones de su realización, modos y espacios de satisfacción de necesidades de distinto orden cuya diversa jerarquía es atribuible a orientaciones valorativas que motivan y definen sus elecciones y decisiones. Entendemos a los valores como concepciones explícitas o implícitas propias de un individuo o características de un grupo acerca de lo deseable, lo que influye sobre la selección de los modos, medios y fines posibles de la acción (Kluckhohn y otros, 1968).

Las metas como expresión de la transformación de las necesidades en proyectos de acción, las competencias para el desempeño, conocimiento de las características y demandas de la actividad y condiciones que operan en el espacio laboral se constituyen en dimensiones que servirán a la caracterización de los motivos como un movimiento intencionalmente orientado hacia las acciones de elección de la carrera docente. Las metas son aquellos resultados anticipados que operan motivacionalmente, en tanto son definidas como objetivos significativos para la persona con carácter ya finalista ya instrumental, y son producto de una construcción evaluativa que la persona hace de sí y de la situación en su orientación hacia el crecimiento.

Caracterizar al enseñar como un proceso de influencia, cuyo objetivo es «provocar» en el sentido de promover cambios, modificaciones en un conocer, un saber hacer, estar y ser en un «otro» tanto en la acción, la afectividad y la cognición, implica definir la actividad docente en su carácter interactivo y relacional. Las necesidades psicológicas afectivas de afiliación y de aprobación, las necesidades cognitivas de certeza, de coherencia y también las necesidades del yo, de autoestima y de autorrealización se «juegan» en este espacio de interdependencia como expresión de carencias afectivas a satisfacer o desequilibrios cognitivos a reestablecer en la relación con otro.

## 2. METODOLOGÍA

El estudio presentado se realizó desde una perspectiva cualitativa, inductiva en el sentido de una teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), en la que la manera de comprender el objeto de estudio se conforma desde una relación recursiva entre teoría y datos con el propósito de realizar una interpretación que posibilite construcciones conceptuales teóricas. Así, como señala Mendoza:

Para comprender la complejidad del fenómeno educativo —como fenómeno social y cultural— es necesario acceder al universo conceptual de los protagonistas educativos y a las redes de significados compartidos al interior de las instituciones formadoras. La complejidad de la indagación educativa reside precisamente en esta necesidad de acceder a tales redes, que solo pueden captarse en el contexto espacio-temporal en que se construyen e intercambian (2008, p. 123).

Este es el encuadre a partir del cual la pregunta acerca de los motivos de elección de la docencia se realiza en forma permanente y sistemática desde hace más de quince años, en el marco del Observatorio mencionado. En este artículo se presentan las respuestas que fueron anónimas —a los fines de propiciar mayor franqueza y espontaneidad— a la pregunta abierta *¿por qué elegí la carrera docente?* formulada a 150 docentes de nivel primario y secundario en actividad asistentes a cursos de perfeccionamiento. Se tomó como criterio para su selección dos elementos que se consideraron altamente significativos para la problemática investigada: su dedicación a la docencia como única ocupación laboral, por más de cinco años y su compromiso con la tarea tomándose como indicador del mismo la realización de cursos de formación continua. Las unidades de análisis están constituidas por las respuestas de los docentes encuestados, reconociéndose en el texto de sus respuestas todos los posibles motivos contenidos en ellas, que son interpretados según los desarrollos teóricos que vinculan los motivos con las necesidades que les dan origen y sostienen los comportamientos.

## 3. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS, SU CATEGORIZACIÓN

Con el objeto de comprender los motivos de quienes han elegido la docencia como saber y hacer, y continúan en la actividad hoy, se tomó como eje de análisis las metas perseguidas como producto de la movilización de necesidades. Cuando nos preguntamos por la motivación que conduce a un hombre a llevar a cabo ciertas acciones, sostiene Peters (1973, p. 44), «simplemente

queremos saber hacia cual objetivo se dirige su comportamiento», procuramos «descubrir su objetivo —una situación tal que la secuencia de sus actos y las variaciones de su comportamiento pueden ser comprendidas como aquellas que conducen hacia esa situación». Afirma Murray que:

[...] la existencia de una necesidad puede ser inferida sobre la base de: 1) el efecto o resultado final de la conducta, 2) la pauta o modalidad particular de la conducta implicada, 3) la selectividad de la atención y la respuesta a determinada clase de objetos estímulos, 4) la expresión de una emoción o un afecto particular y 5) la expresión de satisfacción cuando un efecto particular es alcanzado o la desagrado cuando no lo es (1938, p. 124).

Un primer análisis de contenido de las respuestas de los 150 docentes muestra que 58 de ellos refieren a una sola necesidad en la orientación de la elección de la carrera docente, 65 mencionan dos tipos de necesidades y 27 señalan tres de ellas.

Considerando a la necesidad en su carácter de red de conexiones cognitivo-afectivas (Romero García 1994), se categorizó el contenido de las respuestas según refirieran a necesidad de logro, necesidad de poder y necesidad de afiliación.

### **3.1. Necesidad de logro/motivación al logro**

En la búsqueda de un desarrollo personal, esta necesidad implica una puesta en acción de las capacidades tanto para beneficio personal como social. Según Romero García, en su dimensión interior, se orienta a la «[...] búsqueda de dominio sobre la tarea, impulsa a los sujetos a superar las normas y estándares, los criterios establecidos al realizar actividades y a mejorar constantemente sus propias realizaciones» y, en su dimensión exterior, pone en evidencia un «[...] interés por el crecimiento de otros (individuos, organizaciones, sociedad), manifestado a través de una instrumentación en términos de logro [...] el éxito del receptor de la ayuda es la recompensa del oferente [...]. También puede expresarse como mejoramiento de la calidad de vida de otros [...] como los beneficios que el desarrollo de los individuos ocasiona a grupos, organizaciones y sociedades» (1994, pp. 207-209).

Hemos reconocido esta necesidad de logro en 85 respuestas, siendo para 12 sujetos un motivo exclusivo de elección de la carrera.

Respuestas prototípicas que registramos en esta categoría son: «Ayudar a los chicos a aprender-aprender», «Podía ayudar en la formación de la persona y para que ello era necesario formarme», «Me gusta enseñar», «Es una profesión que

*me permite 'crecer y hacer crecer', «[...] llegar a él es un desafío nuevo cada día, que me exige prepararme, crecer, que a la vez me enriquece como persona», «Tengo mucha facilidad para transmitir los conocimientos que voy a enseñar», «Era lo que más me gustaba (siempre quise enseñar, transmitir lo que aprendía y aprender simultáneamente)».*

También hemos podido reconocer en algunas respuestas una resignificación del logro que se desplazó de una búsqueda inicial de satisfacción ligada a condiciones situacionales; es decir, la docencia como salida laboral, modo de ganarse la vida, condiciones de trabajo comparativamente favorables hacia el encuentro de satisfacción en la práctica profesional. Ejemplo de esto son las siguientes frases: «[...] *me vi desocupado y me juré que debía conseguir un título que me diera conocimientos y una profesión que nadie me pudiera quitar, recordé que las suplencias docentes que había realizado me produjeron satisfacción personal por lo que me dediqué docencia», «Mi interés era realizar la licenciatura y dedicarme a la investigación. Sin embargo debido a la escasez de docentes en mi área de conocimiento me llovieron propuestas de trabajo docente, en el efectivo ejercicio de la enseñanza descubrí que me sentía a gusto y disfrutaba de ser docente».*

### **3.2. Necesidad de poder/motivación de poder**

Para Romero García esta necesidad está constituida por una «red de conexiones cognitivas-afectivas vinculadas al control de nuestros propios comportamientos y de los comportamientos de los otros». Se reconoce, según el autor, en su dimensión interior, «en la capacidad para dominar emociones, pensamientos y conductas, y en la fortaleza interior [...]. Dirigida hacia el exterior esta fortaleza interior puede expresarse en la forma de asertividad, la cual es una demanda exitosa de respeto para la construcción particular de la situación y para la propia persona» (1994, pp. 214-215).

Esta necesidad es manifestada por 40 docentes de los cuales solo 3 atribuyen su elección de carrera a este único motivo. Observamos el predominio de una necesidad de poder altruista, definido como la «utilización de nuestros propios recursos psicológicos, y otros recursos humanos y materiales, para apoyar el desarrollo de otras personas» (Romero García, 1994, p. 216). A ello, se suman las expresiones siguientes: «*Confío en que el hombre es susceptible y capaz de transformar la realidad en la que está inserto y estoy convencido de que una de las maneras de transformar la realidad es conociéndola [...]*», «*Soy un poco idealista y creo que la educación verdaderamente es un instrumento para el cambio. Me enorgullece ser parte de este cambio*», «*A través del trabajo en la escuela iba*

*a poder trascender a otros y llegar a transformar otras personas», «La educación es una alternativa de cambio. Yo les dejo a ellos todo aquello que espero mis hijos reciban algún día», «Creo en el inmenso poder transformador de la educación».*

### **3.3. Necesidad de afiliación/motivación afiliativa**

La afiliación, precisa Romero García, «se relaciona con el sentirnos bien con nosotros mismos y los demás. La autoestima y la satisfacción personal son las dimensiones interiores positivas y las exteriores son las relaciones interpersonales expresadas en el amor familiar, el apoyo afectivo desinteresado a amigos o conocidos y la capacidad de compartir experiencias a nivel afectivo y cognitivo. Conduce a buscar la presencia de los otros, a dar y recibir afecto» (1994, p. 210).

La necesidad de afiliación es aquella que observamos como prevaleciente entre los docentes encuestados. En 105 respuestas se atribuye la elección de la carrera a motivos afiliativos y para 39 de los docentes indagados se presenta como la única necesidad movilizadora.

En la necesidad de afiliación es posible reconocer componentes ligados a identificaciones, pertenencias, reconocimiento familiar y social del rol docente que definieron la tarea como meta deseable y satisfactoria.

Frases prototípicas que refieren a valoraciones positivas vinculadas a la satisfacción producida por «estar con otros» y «hacer con otros» son: «*Me gustaba trabajar con personas*», «*Lo sentí por decisión natural. Vocación*», «*Donde más cómoda me sentía, donde más convencido estaba de que era lo mío y lo que quería hacer por lo menos por unos años más*», «*Encontré un espacio de realización personal, social y trascendente*», «*Me gusta la docencia. Siento vocación desde siempre. Disfruto con mis alumnos*», «*Siempre me gustó, desde niña jugaba a la maestra y porque tiene el encanto del encuentro con el otro, el de dar y recibir*», «*Creo que es posible un cambio positivo en todo ser humano acompañado por otro ser humano. Es una profesión que brinda la posibilidad de humanizarnos*».

Muchos de los encuestados atribuyen a su experiencia educativa la apreciación de una relación docente-alumno, como una vivencia que definió un singular trayecto escolar. En este proceso se construyó una imagen valorizada del «ser docente», en tanto se identifica con aquel que representa el poder del saber, del conocimiento, del rol institucional, y que es portador de legitimación social para ejercer esta profesión.

En este sentido, los docentes expresan: «*Como alumna sentí siempre una profunda admiración por mis maestros y profesores. Cuando tuve que elegir una modalidad de bachillerato me incliné por el de orientación docente*», «*Cuando*

*estaba haciendo mi escuela primaria recibí muchísimas veces como respuesta a los errores que cometía ¡qué nunca se te ocurra ser maestra! Cuando terminé 5to. y tuve que decidir qué seguir elegí la docencia», «Cuando decidí seguir la carrera docente no tuve en cuenta aspectos didácticos-pedagógicos en general, sino más bien, me identificaba con el modelo de Profesor que tuve en la escuela, basado en características como: presencia, actitud, formas de comunicación, etc.», «La elección se basó en la observación de otros docentes, en particular, aquellos que ponían todas sus fuerzas para que los alumnos aprendieran. Posteriormente lo vi y la vivo como una vocación hacia niños y jóvenes».*

En algunos casos (27 personas), la satisfacción por hacer y estar con otros se manifiesta como consecuencia de una elección realizada por condiciones del entorno que prevalecieron sobre una elección personal. Según lo expresado por los propios individuos investigados, haber iniciado la tarea docente no fue una decisión primaria. Representativo de este tipo de respuesta son las siguientes: *«En realidad yo no elegí ser docente, mi madre me impuso la profesión, pues lo que yo deseaba ser no estaba dentro de su concepto de lo que debe estudiar y ser la hija mayor. Por supuesto que hoy adoro “mi profesión” más allá que no lo elegí», «Me enviaron a trabajar a un colegio para que desde mi formación universitaria ayudara en dicha tarea. No le elegí y sin embargo me encanté con dicha tarea».*

#### 4. INTERPRETACIÓN

Desde el diseño metodológico elegido, en el cual la teoría acompaña en un proceso recursivo todos los momentos de la investigación y del análisis de las respuestas emergen nuevas «zonas de sentido». Estas son definidas por González Rey (1997) como aquellos espacios de la realidad investigada que se pueden comprender en el proceso activo de construcción de conocimiento sobre las situaciones estudiadas.

«Las zonas de sentido» que surgen en este trabajo de manera más notoria son dos:

1. El entrelazamiento y complementariedad de las múltiples necesidades que evidencia la complejidad de las motivaciones humanas.
2. La predominancia de la necesidad de afiliación que nos convoca a profundizar los rasgos que la conforman.

1. Con respecto a las necesidades interrelacionadas, observamos que, en 45 docentes, el motivo afiliativo aquel de mayor prevalencia, aparece fuertemente vinculado con la necesidad de logro, lo que se expresa en respuestas como: *«Siempre me resultó gratificante la posibilidad de enseñar, más aún, cuando se*

*puede ir creciendo como tal e intercambiar conocimientos y problemáticas con otros colegas. Aprendiendo en el hacer junto a los alumnos».*

El motivo de afiliación y el motivo de poder se presentan asociados en 10 docentes. Así, ellos expresan: «en la elección y opción por la docencia influyeron muchos factores. En primer lugar, un ambiente familiar de docentes, esta variable sumada a los principios y valores de solidaridad y compromiso con la gente necesitada».

Observamos que once personas encuestadas, en conjunto, expresaron que fueron los motivos de afiliación, de poder y de logro los que intervinieron en la elección de la profesión docente: «*Por el placer de enseñar y comunicarme con los demás. Compartir conocimientos, creo en el inmenso poder transformador de la educación. También por influencia familiar (padre–madre y hermanas docentes)*».

La necesidad de logro y la necesidad de poder altruista aparecen íntimamente relacionadas, mientras que la búsqueda de su satisfacción se orienta hacia objetivos que implican beneficios personales y sociales. En otras palabras, el docente señala la búsqueda de un logro personal estrechamente relacionado con una finalidad social y esta finalidad social responde al interés por transformar la realidad a través de la educación. Al respecto, manifiestan: «*Al sentir el gozo de compartir con otros lo que podía dar*», «*El poder ejercer una profesión que encierra en sí misma una grandeza imposible de describir con palabras: ayudar al otro (alumnos) a desarrollar sus potencialidades, a ser persona, a crecer afectivamente*», «*Me gusta enseñar, me apasiona la posibilidad de desarrollar en los jóvenes la increíble potencialidad que tienen*». Con igual sentido señalan que: «*Me satisfacía la posibilidad de poder ayudar a descubrir verdades, pensar, sobre todo hacer trabajos con personas diversas*», «*Me encanta enseñar, coordinar, realizar proyectos para los chicos y con los chicos. Me parece tremendo que sabiendo algo no lo dé a conocer a otras personas*», «*El servicio educativo siempre me atrajo: el hecho de enseñar, seguir aprendiendo, ayudar a otros a crecer, que superen la “ignorancia” de todo tipo, “levantar” y mejorar el nivel cultural del país...*».

La necesidad de logro personal y el motivo de poder altruista como única vía de autorrealización en el sentido de que «no puedo alcanzar mi logro si no es en una relación de servicio hacia el otro» aparece claramente manifestada en la respuesta: «*La elegí porque vi en la docencia un camino para el cambio personal y social*».

2. Con relación al motivo de afiliación, destacamos la importancia atribuida, por la mayoría de los docentes, a la dimensión interpersonal que define la tarea. El motivo de afiliación se orienta a la búsqueda de la presencia de los otros para construir lazos afectivos y se manifiesta como comportamientos de apoyo colaborativo. Está determinado, según Lindgren (1975), por variadas

necesidades: la necesidad de predicción de los acontecimientos, la necesidad de identidad y la necesidad de definición a partir de la diferencia. De estas necesidades, la de predicción y la de identidad son las que prevalecen en los docentes. La afiliación, desde esta necesidad de predicción, organiza y da significado a los acontecimientos y permite anticipar lo que voy a encontrar en una función institucionalmente establecida.

La necesidad de identidad se integra con la de definición, a partir de la diferencia por brindar la posibilidad de pertenecer a un grupo, que fortalece una autovaloración por medio del reconocimiento del otro, y el prestigio social del grupo de referencia que otorga significado a los comportamientos que realiza. Estas necesidades, interpretadas en este estudio como rasgos de lo afiliativo, constituyen los sentidos por los cuales un sujeto prioriza un espacio ocupacional y profesional, ya que le permite vivenciar por medio de la pertenencia a dicho espacio, cuestiones del orden de la aceptación y la conformidad. Brown, Eicher y Petrie (1986) a estas características agregan el apoyo instrumental o emocional y la fuente de actividades que son representadas, por las expresiones de los encuestados, como certezas de lo que significa «ser docente».

El apoyo instrumental o emocional suministra soporte, colaboración y consejo, creando también un sentimiento de camaradería y amistad. Esta pertenencia y apoyo posibilitan la realización de actividades colectivas que trascienden a las acciones puramente individuales.

## 5. CONCLUSIONES

Estas conclusiones constituyen un cierre provisorio a las cuestiones que iniciaron el estudio acerca de los motivos de elección de la carrera docente y los valores presentes en dicha decisión emergentes del trabajo realizado.

Con respecto a la problemática investigada podemos concluir que el predominio del motivo de afiliación evidencia en la elección de la carrera docente una serie de aspectos que confluyen en múltiples sentidos otorgados a la función del enseñante. Entre estos sentidos, destacamos que, en esta profesión, a diferencia de otras, al momento de elegirla convergen las conjeturas construidas en torno al rol docente con las vivencias de las propias trayectorias escolares. Esta universalidad de la experiencia educativa, cristaliza rasgos del «ser docente» que intervienen al momento de elegir la carrera, modelos que ofrecen definiciones en torno a las características y condiciones de la tarea educativa, y que favorecen la confianza y la seguridad para el logro de esta meta.

En los motivos de elección se manifiestan construcciones de sentido donde los trayectos de formación, la biografía escolar y los procesos singulares de socialización primaria se entrecruzan y resignifican en el quehacer docente. En esta decisión se integran identificaciones positivas con la representación del «buen docente», en relación con la función social que cumple y el estatus profesional que detenta. De esta manera, se observa a la elección ocupacional como un entramado de percepciones personales indisolublemente ligadas a valoraciones sociales.

Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos muestran un docente orientado al cumplimiento de un papel vinculado a la transmisión de valores familiares y sociales, ligados más al mejoramiento de la humanidad —poder altruista— más que a un sujeto dispuesto al ejercicio de un poder individual como control o dominio sobre los otros (Sagastizabal y Pidello, 2012).

El poder altruista se constituye desde los valores como el universalismo y benevolencia (Schwartz y Bilsky, 1987). El universalismo como orientación valorativa de la acción hacia el entendimiento, la apreciación, la tolerancia y la protección para el bienestar de todas las personas y de la naturaleza se evidencian entre los docentes en estas expresiones: *«Escuchar e intentar comprender a las personas que son diferentes a ellas. Promover la paz y la justicia para que las personas del mundo vivan en armonía»*.

Es posible reconocer también, en las respuestas de los docentes, la benevolencia como orientación hacia la preservación e incremento del bienestar de aquellos con quienes uno está en frecuente contacto personal. Así, en el responder a las necesidades de otros, ayudar a las personas que los rodean y la pertenencia al grupo se manifiesta no solo en la necesidad de poder altruista, sino también en la orientación motivacional predominante que es la de afiliación.

En este grupo de profesores se evidencia aquello que Contreras (1997) señala como el aspecto moral de la enseñanza ligado con las emociones presentes en toda relación educativa. Este autor sostiene la inevitable necesidad por parte del enseñante de reconocer la influencia que ejerce en el educando mediante el vínculo docente-alumno, inherente a todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Este hecho convoca al enseñante a interpelarse sobre la legitimidad de dicha influencia, legitimidad que se alcanzaría por medio de la bondad de sus intenciones sustentadas en valores asociados a la ayuda y bienestar del alumnado. Este compromiso con su ética profesional también está presente en las buenas relaciones con sus colegas que fortalecen una identificación con un «ser docente» capaz de intervenir en una posible transformación de la realidad a la que se enfrenta.

En síntesis, aparece explícita e implícitamente una visión de la educación como posibilitadora del cambio social. Esta posibilidad de transformación de lo social ligada al rol docente expone el valor que se otorga a la profesión: «*Soy un poco idealista y creo que la educación verdaderamente es un instrumento para el cambio. Me enorgullece ser parte de este cambio*». Esta percepción de la educación como único o principal factor de mejoramiento es un supuesto compartido por la sociedad en su conjunto, presente en los motivos de elección de la carrera docente y en los valores que la sustentan.

Podemos observar que, en la elección de la carrera docente, las redes cognitivo-afectivas conforman mapas construidos en interacción con los motivos orientativos de una secuencia de motivación-acción que tiene, entre sus referentes, una representación de sí mismo, de la profesión y del sistema de relaciones en el que ambos están insertos.

Desde las características de la actividad laboral, el carácter interpersonal que define a la tarea docente lleva a considerar que la satisfacción posible debería pensarse desde un encuentro entre la necesidad de enseñar/dar con la necesidad de aprender/recibir en una trama que los involucre y comprometa según particulares condiciones institucionales y sociales.

A modo de cierre, podemos señalar que la búsqueda del reconocimiento de los motivos que guiaron la elección de la carrera docente implica por parte de los sujetos interpelados una reflexión sobre los aspectos constitutivos del rol y un recorrido por los espacios de confluencia de procesos y representaciones. Entramado complejo en el que están presentes las vivencias y experiencias escolares, la formación de grado y la socialización profesional atravesadas por tradiciones instituidas que orientan y legitiman el quehacer docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, B. B., S. A. Eicher y S. Petrie (1986). The importance of peer group ("crowd") affiliation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 9, 73-96.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Glaser, B.G. y A. Strauss (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.
- Kluckhohn, C. y colaboradores (1968). Los valores y las orientaciones de valor en la teoría de la acción. En T. Parsons y E. A. Shils (eds.), *Hacia una teoría general de la acción* (pp. 435-471). Buenos Aires: Kapelusz.
- Lindgren, H. (1975). *Introducción a la psicología social*. México: Trillas.

- Maslow, A. (1963). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Mendoza, C.C. (2008). La hermenéutica: posibilidad de búsqueda del sentido de la praxis pedagógica. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), diciembre. UPEL-Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.
- Morin, E. (2006). *El método*. Madrid: Cátedra.
- Peters, R.S. (1973). *Le concept de motivation*. París: ESF.
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Romero García, O. (1994). Crecimiento psicológico y motivaciones sociales. En M. Montero (coord.), *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona: Anthropos.
- Sagastizabal, M. A. y M. A. Pidello (2012). La representación social en los docentes del «buen alumno»: ¿algo más que «buena persona»? Estudio en escuelas de Rosario (Argentina). *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU).
- Schwartz, S. H. y W. Bilsky (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford University Press.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: Wiley.

Fecha de recepción: 26-VII- 2012

Fecha de última evaluación: 08-IV- 2013

Fecha de aceptación: 12-IV- 2013