



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Maestría en Psicología y Educación**

**Tesis para optar al Título de Magister en Psicología y Educación**

**Título de la Tesis:**

**FACTORES SUBJETIVOS RELACIONADOS CON LA OPCIÓN POR  
LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.**

**Estudio de un servicio del Área de Ciencias de la Salud de la  
Universidad de la República.**

**Autora: ANA MARÍA IBÁÑEZ COSTANTINO**

**Tutora:**

**Prof. Agda.Lic.T.S. Teresa Isabel Dornell Regueira, MSc**

**Montevideo, Uruguay**

**2011**

## PÁGINA DE APROBACIÓN

### FACULTAD DE

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la  
Tesis de Investigación:

Título

.....  
.....

Autor/s

.....

Tutor

.....

Carrera

.....

Puntaje

.....

Tribunal

Profesor.....  
(Nombre y firma).

Profesor.....  
(Nombre y firma)

Profesor.....  
(Nombre y firma)

Fecha

**Dedicatoria:**

*Esta Tesis es un íntimo homenaje **para mi padre**, Aristides Rafael,  
cuya enfermedad y muerte  
coincidieron con el comienzo de esta maestría.*

*El hizo posible con su ejemplo y entrega personal,  
que yo sea un ser humano que no se rinde frente a las adversidades.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Muchas son las personas que han contribuido y me han apoyado para que la realización del presente trabajo fuera posible. A todas ellas mi más sincero y cálido agradecimiento, especialmente:

A mis hijas, Jimena y Betania, que cedieron siempre con una actitud de comprensión, muchas horas que podríamos haber compartido juntas y que ciertamente son irrecuperables. Sin ellas, ninguno de mis logros tendría sentido.

A las autoridades de la Escuela de Nutrición, que siempre han alentado la formación de sus docentes.

A los docentes, por la generosidad y la sinceridad con que expresaron sus pensamientos y sentimientos durante las entrevistas.

A los cuatro docentes que compartieron sus historias personales, y cuyas voces más íntimas emergieron como ofrecimiento y compromiso. Deseo haberles aportado algo de mi modesta comprensión, a modo de gratitud por su entrega afectiva.

A la Profesora Lic. Nut. María del Huerto Nari, Msc, Directora del Departamento de Educación, por su apoyo, estímulo y confianza, así como por la lectura del trabajo.

Al Prof. Dr Luis Eduardo Carbajal, por el tiempo dedicado a mis interrogantes, por sus sugerencias y por su paciente intercambio en la discusión de los resultados cuantitativos.

A la Lic. Bib. Irene Regnier, bibliotecóloga de A.U.DEP.P., por su orientación durante estos seis años de estudio y por su generoso apoyo técnico.

Al Prof. Dr. Nisso Gateño, por la lectura minuciosa y comprometida de esta tesis, por sus valiosas apreciaciones y por su rigurosa y cálida opinión sobre la misma.

## TABLA DE CONTENIDO

PAGINA DE APROBACIÓN	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv-v
TABLA DE CONTENIDO	vi-x
RESUMEN	xi-xii
TABLA DE CUADROS Y GRÁFICOS	xiii-xv

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1-6
- Formulación del problema de investigación	7
- Algunas perspectivas previas de abordaje del tema en estudio	7-14
- Relevancia de la perspectiva propuesta	14-20
- Motivación para la elección del tema	20-25
- Implicación de la investigadora	25-27
- Objetivo general	27
- Preguntas que busca responder la investigación	28
- Metodología utilizada para lograr el objetivo propuesto	29-30
- Orientación al lector de la organización del texto	30-31

## CUERPO DE LA OBRA

### CAPITULO 1 - PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Focalización del problema	32-35
2. Sujeto y subjetividad	35-40
3. Abordaje del problema	40-45
4. Objetivos específicos que se proponen	45- 46

## CAPÍTULO 2 - JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

1. El docente: sujeto sujetado a la educación entendida como proyecto político y social \_\_\_\_\_ 47-51
2. El docente universitario \_\_\_\_\_ 51-54
3. Educación y subjetividad \_\_\_\_\_ 55-58

## CAPÍTULO 3 - MARCO TEÓRICO

1. Pedagogía y Ciencias de la Educación \_\_\_\_\_ 59-61
2. La Educación: ámbito de producción de conocimientos y de subjetividades \_\_\_\_\_ 61-64
3. Educación y Paradigma de la Complejidad \_\_\_\_\_ 65-71
4. La problemática de la subjetividad: un abordaje psicoanalítico \_\_\_\_\_ 71-74
5. Ser docente: ¿una elección? \_\_\_\_\_ 74-80

## CAPÍTULO 4 – METODOLOGÍA

1. Diseño metodológico \_\_\_\_\_ 81-83
  - 1.1. Fase de conocimiento global \_\_\_\_\_ 83-85
  - 1.2. Fase de conocimiento selectivo \_\_\_\_\_ 85-87
2. Justificación teórico-metodológica \_\_\_\_\_ 87-93
3. Dimensiones del problema y su operacionalización
  - 3.1. Fase de conocimiento global \_\_\_\_\_ 93-97
  - 3.2. Fase de conocimiento selectivo \_\_\_\_\_ 98-99

4.	Técnicas utilizadas en la investigación_____	99
4.1.	Fase de conocimiento global	
4.1.1.	Entrevista estructurada_____	100-101
4.1.2.	Encuesta autoadministrada_____	101-102
4.2.	Fase de conocimiento selectivo_____	102
4.2.1.	Historia de vida individual_____	102-108
4.3.	Aspectos éticos_____	108-109

## CAPÍTULO 5 – ANÁLISIS DE LOS DATOS

5.1.	Fase de conocimiento global_____	110-112
5.2.	Fase de conocimiento selectivo_____	112-115

## CAPÍTULO 6 – RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

6.1.	Fase de conocimiento global_____	116-161
6.2.	Fase de conocimiento selectivo_____	162-163
6.2.1.	Trayectoria educativa_____	164-169
6.2.2.	Proyecto parental_____	170-172
6.2.3.	Árbol genealógico_____	173-175
6.2.4.	Línea de vida_____	176-179



## CAPÍTULO 7-- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

7.1.	Fase de conocimiento global	
7.1.1.	Características socio-demográficas de los docentes de la ENyD_____	180-185
7.1.2.	Aspectos subjetivos vinculados con la opción por la docencia universitaria_____	186-189
7.1.2.1.	Motivo prioritario para la opción por la docencia universitaria_____	189-193
7.1.2.2.	Expectativas de los docentes en relación su opción_____	193
7.1.2.3.	Factores psicoafectivos_____	194-198
7.1.2.4.	Factores sociales_____	199
7.1.2.5.	Factores económicos_____	200
7.1.2.6.	Factores culturales_____	201
7.2.	Fase de conocimiento selectivo_____	202-204
7.2.1.	Acerca de la trayectoria educativa de los docentes de la ENyD_____	205-208
7.2.2.	De la historia familiar y su relación con la opción por la docencia universitaria_____	208-212
7.2.3.	Evolución histórica de las expectativas de los docentes en relación a su opción_____	213-217
7.2.4.	Deseos explícitos en torno a ser docente universitario_____	217-219

7.2.5.	Deseos implícitos vinculados a ser docente universitario	219 -224
CAPÍTULO 8 --	CONCLUSIONES	225-239
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	240-264
ANEXO 1--	Formulario de Consentimiento Informado	265
ANEXO 2--	Formulario de participación voluntaria	266
ANEXO 3--	Entrevista estructurada	267-268
ANEXO 4--	Encuesta auto-administrada	269-271

## RESUMEN

**Objetivo:** Conocer los factores subjetivos vinculados a la opción por la docencia universitaria, de los docentes de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de la República.

**Metodología:** Estudio de triangulación, mixto, con fases secuenciales: 1) Fase de conocimiento global: a) estudio de universo poblacional, cuantitativo descriptivo de corte transversal, de las características socio-demográficas y b) categorización de tópicos de respuestas de los factores más relevantes vinculados a la opción por la docencia universitaria.

2) Fase de conocimiento selectivo: estudia con metodologías de abordaje cualitativo una muestra aleatoria estratificada de docentes.

**Conclusiones** Es una población predominantemente femenina, con una media de edad de 47 años. El 98% tiene 10 años o más de experiencia profesional. Casi el 90% de los docentes han realizado estudios de perfeccionamiento. Dos tercios de los docentes desarrollan actividad profesional además de docencia universitaria.

En cuanto a los factores subjetivos vinculados a la opción por la docencia universitaria: a) la posibilidad de ser docente aparece en general más que como opción personal, como invitación de otro que lo instituye en ese lugar. De ahí en más es un continuo elegir que se renueva. b) quedan muy marcados el deseo de ser el que detenta el

saber y al mismo tiempo de seguir siendo estudiante. c) el lugar de docente elicitaba aspectos narcisistas e ideales. d) conlleva la fantasía de retorno a la juventud.

La razón prioritaria para la opción por la docencia universitaria es el desarrollo profesional académico.

Los beneficios potenciales de ser docente universitario son: cercanía al conocimiento, participar en la toma de decisiones, reconocimiento social y profesional, relacionamiento con otros profesionales, posibilidad de estar en el rol de estudiante y flexibilidad horaria.

Casi la unanimidad de los docentes eligió la docencia por satisfacción personal, a pesar de perder dinero frente a opciones laborales mejores.

Del estudio con metodologías de abordaje cualitativo se concluye que: la opción por la docencia aparece como elección posterior al ser profesional y está asociada a un contexto biográfico en el que tiene fuerte incidencia el proyecto parental y la historia del docente como estudiante. Estos aspectos tienen repercusiones en su desarrollo profesional, impactando en la subjetividad del docente y en su concepción del ejercicio de la enseñanza.

**Palabras clave:** Educación y subjetividad. Docencia universitaria. Docente universitario.

## TABLA DE CUADROS Y GRÁFICOS

CUADRO N°1--	Tabla de población _____	86
CUADRO N°2--	Tabla de la muestra _____	86
GRÁFICO N°1--	Histograma de edad en la población estudiada _____	116
CUADRO N°3--	Distribución de los docentes según grado académico _____	117
CUADRO N°4--	Indicadores de edad según grado _____	117
CUADRO N°5--	Distribución de los docentes según lugar de procedencia _____	118
CUADRO N°6--	Distribución de los docentes según lugar de residencia _____	119
CUADRO N°7--	Indicadores de año en el que se recibió _____	120
CUADRON° 8--	Indicadores de año de experiencia profesional _____	120

CUADRO N°9--	Distribución de los docentes según estudios de perfeccionamiento_____	121
GRÁFICO N°2--	Gráfico de dispersión de actividad docente por actividad profesional_____	122
GRÁFICO N°3--	Años de ejercicio profesional según grado académico_____	123
GRÁFICO N°4--	Años de antigüedad docente según grado académico_____	124
CUADRO N°10-	Distribución de los docentes según dedicación a la docencia universitaria_____	125
GRÁFICO N°5--	Diagrama de barras: Comparación de tipo de actividad según grado_____	125
GRÁFICO N°6--	Histograma de proporción de horas docentes en el total laboral_____	126
CUADRO N°11-	Distribución de los docentes según ingreso económico proveniente de la docencia por grado_____	127

CUADRO N°12-	Razón prioritaria_____	138
CUADRO N°13-	Valoración familiar_____	143
CUADRO N°14-	Valoración positiva de amigos y compañeros_____	144
CUADRO N°15-	Vínculo con los jóvenes_____	145
CUADRO N°16-	Valoración profesional personal de la docencia universitaria_____	149
CUADRO N°17-	Valoración social_____	152
CUADRO N°18-	Factores económicos_____	156





## 1. INTRODUCCIÓN

El problema de investigación se enmarca en el tema educación y subjetividad. La mirada está puesta en la subjetividad del docente como sujeto implicado desde su historia singular en la opción por la docencia universitaria.

Es reconocido de modo empírico por testimonios y comunicaciones personales de muchos docentes, que su elección de la actividad de enseñanza, así como el ejercicio de la misma, están atravesados e imbuidos de diversos sentimientos personales y aspectos subjetivos. Sin embargo, se realizan pocas investigaciones que avalen este conocimiento derivado de la praxis.

Desarrollos teóricos, particularmente de orientación psicoanalítica (Freud, Lacan, Aulagnier, Almeida, Antal, Beillerot, Blanchard-Laville, Kachinovsky, Mosconi, entre otros), abordan el tema del conocimiento y del deseo de saber.

Según el psicoanálisis, el saber es el objeto de una lucha y una demanda que atrapa al sujeto: el saber de la verdad sobre el deseo. El deseo de saber, implica la fantasía de la unidad reencontrada por medio del saber. El saber se construye como intento de apropiación de una historia. Implica tanto lo conocido, como la relación que se

establece con lo desconocido, con lo que genera temor, con lo siniestro<sup>1</sup>.

Blanchard Laville plantea que el analista utiliza su saber, pero no expone su saber. En el vínculo analista-analizando, no se pone en escena la relación del analista con el saber. Diferente es en el caso del docente, que sí expone su saber, que trasmite mucho más que lo que quiere transmitir, e ineludiblemente algo diferente a lo que cree transmitir. Es por ello que se puede pensar que el docente es “atacado” en su relación con el saber.<sup>2</sup>

El conocimiento circula entre docente y alumno como objeto de deseo. El acontecimiento didáctico, es así, encuentro de la actualidad y el acontecer histórico libidinal del sujeto.

En el recorrido bibliográfico se ha encontrado que no es temática frecuente de investigación la subjetividad del docente, su vinculación con la elección de la docencia universitaria, ni los aspectos latentes entramados en su aproximación al saber y a la práctica educativa.

Como señala Blanchard Laville (1996:18) “Por supuesto son cosas que no se ven a simple vista, porque las fijaciones y pulsiones quedan

---

<sup>1</sup> Se toma la idea de Freud (1981) acerca de la importancia del factor de la “incertidumbre intelectual” en lo siniestro, así como la importancia de lo “no familiar”, lo extraño.

<sup>2</sup> “Diálogos con la Dra. Claudine Blanchard Laville. Investigación en Formación docente”. Encuentro realizado en la Facultad de Psicología, Udelar. Octubre 2010. Apuntes personales.

enmascaradas por apariencias de devoción, de dedicación al formado, por la voluntad de hacer el bien, formando.”

Se puede pensar que, en parte, el reconocimiento de los sentimientos ambivalentes del sujeto docente, estaría obstaculizado por la idealización en la que se sustenta la representación social del rol docente.

En relación a investigaciones sobre el docente universitario, M. Costa Morosini (2001) señala que la producción científica en torno al profesor de enseñanza superior, su identidad, formación y docencia, ha convocado pocos y aislados estudios, pese a que es un tema relevante desde el punto de vista social y educativo.

Elsa Gatti (2005:105-120) en un trabajo cuyo título es muy sugerente, “El trabajo con la subjetividad: una asignatura pendiente en la formación docente” plantea, refiriéndose a la necesidad de incluir dispositivos clínicos en la formación docente, según cita textual:

Dichos dispositivos deben partir del reconocimiento de la complejidad de los procesos subjetivos que se ponen en juego en una relación educativa; y promover una actitud de búsqueda personal y grupal que conduzca a analizar y problematizar las prácticas docentes instituidas y las propias conductas estereotipadas, normalmente inconscientes.

La particular manera de pensar, de sentir, de pararse ante la clase que tiene cada docente, es...producto de una historia personal y colectiva, de una peripecia concreta que lo ha determinado.

El psicoanálisis descubre la sospecha de sí mismo como sujeto epistémico. Desde este posicionamiento, se piensa en sujetos divididos y no en individuos racionales.

La categoría de sujeto es un campo problemático enfocado desde diversas miradas, en las que no pueden quedar excluidas las categorías de deseo, deber y dominio (entendido como poder y correlato de la dominación).

El cuestionamiento de la certeza del cogito cartesiano, también implica al sujeto docente.

Hablar de sujeto docente es concebir la subjetividad en torno a la responsabilidad en la acción, la tensión entre saber y no saber, así como el escenario de determinación y creación, en el que transcurre intra e intersubjetivamente, la vida del docente.

Por otra parte, se entiende que no se puede pensar la docencia universitaria sin considerar la complejidad que implica que, en la mayoría de los casos, el docente sea un profesional que ineludiblemente se erige como modelo identificador, en una interacción con el estudiante, que es un proceso inacabado de corresponsabilidad.

Ser docente universitario es inseparable de haber sido estudiante, de ser o no profesional, y de ser sujeto deseante. Se enseña articulando lo que se sabe y lo que se vive, la razón y los deseos, las certezas y las incertidumbres. El docente está expuesto a un doble vínculo: con el saber y con el estudiante.

Costa Morosini (2001), en la presentación del libro “Professor do Ensino Superior”, refiriéndose a los desafíos de la docencia universitaria, alude al artículo de De Aguiar Isaia titulado “Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional”.

Señala textualmente Costa Morosini:

...temas como malestar docente, mundo interior, profesional, individual y colectivo, proceso identificador, entre otros, se constituyen como focos de análisis de la contextualización de la trayectoria de la constitución/construcción de los docentes de la enseñanza superior, teniendo por horizonte la inherente relación persona/profesión. (p.7)<sup>3</sup>

Por lo expresado, se puede considerar que hay zonas en la producción de conocimiento acerca de la subjetividad del docente, que conforman espacios válidos para seguir investigando.

---

<sup>3</sup> Las citas bibliográficas de la Tesis se ajustan a la normas APA (American Psychological Association) sexta edición 2009/2010.

La formación teórica de la investigadora como psicoanalista, su experiencia como psicoanalizada y su actividad profesional como psicoterapeuta y docente universitaria, transparentan y encuadran la importancia de la subjetividad en la docencia.

En este trabajo se hace un enfoque disciplinar, sabiendo que es un posicionamiento parcial que aborda la problemática en forma ponderativa.

Origina esta investigación el interés por conocer los aspectos subjetivos que motivan a un profesional universitario a ejercer la docencia en la Universidad de la República.

Se entiende que este estudio permitirá:

- Caracterizar los factores subjetivos vinculados con la opción por la docencia en la Universidad de la República.
- Aportar conocimientos a la profesión de docente universitario para las dimensiones del ejercicio profesional y de la formación.

Tiene asimismo impacto para el conocimiento de uno de los Servicios del Área de Ciencias de la Salud de la Universidad de la República.

Se pretende posicionarse en una perspectiva compleja y reflexiva, que intenta trascender los aspectos manifiestos de esta elección, lo que implica un desafío para la investigadora del que humildemente se aspira a dar cuenta.

## **Formulación del problema de investigación**

¿Cuáles son los factores subjetivos relacionados con la opción por la docencia universitaria de los docentes de la Escuela de Nutrición y Dietética (ENyD) de la Universidad de la República?

### **Algunas perspectivas previas de abordaje del tema en estudio**

A continuación se presenta un recorrido de investigaciones sobre temas afines al presente estudio, destacando sus hallazgos.

Connelly y Clandinin (1995:9) reflexionan en “Relatos de experiencias e investigación narrativa “ en torno a la situación que han constatado de que la opción por la docencia aparece como segunda elección, que “el hecho de ser docente como segunda opción, se instala en el contexto de su biografía y de alguna manera impacta en la construcción de su identidad y desarrollo profesional, como así también en el colectivo docente del que forma parte.”

De la Tesis de Maestría “La elección de la Profesión Docente: ¿una estrategia de ascenso social?” (Calatayud, 2001), surge que la docencia es una segunda opción en el contexto de las elecciones que las personas hicieron en su momento.

En la investigación “Un examen empírico del empleo y la remuneración docente en las escuelas de Argentina en 1998 y 2002, aplicando ecuaciones de ingreso corregidas por selectividad” Herrero, De Santis y Gertel señalan con respecto a las variables que aproximan la remuneración de mercado:

1. la edad influye positivamente la probabilidad de ser docente.
2. la probabilidad de elegir la docencia decrece con la edad.
3. tener un título de nivel superior no universitario aumenta la probabilidad de ser docente más que cualquier otro título.
4. la tasa de desempleo del aglomerado de residencia no incide en la decisión de ser docente.
5. residir en una ciudad grande disminuye la probabilidad de ser docente.
6. pertenecer a hogares con menos ingresos per cápita aumenta la probabilidad de ser docente.

En el proyecto de investigación “El desarrollo de los profesores de Media en escenarios de trabajo” (Calatayud y Mereshián, 2004:4), una categoría analítica que surge es la biografía escolar de los docentes. Se encuentra que la carrera docente no fue elegida como primera opción en la mayoría de los casos. “Esto podría impactar de alguna manera en la construcción de la identidad y desarrollo profesional de los docentes”.



El Prof. Gustavo Hawes (2002: 53-60) del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad de Talca realizó un estudio sobre el “Pensamiento de los docentes universitarios acerca de la docencia”.

En el ítem 6, Actitudes Docentes destaca los siguientes hallazgos:

-Las actitudes esperadas de los docentes, están referidas al maestro de primaria: dimensión humana; amor por la enseñanza; alegría; ética y espiritualidad; vocación; responsabilidad; criterio.

-Los observados del docente universitario: quieren ser buenos maestros; sin formación profesional; falta de vocación por enseñar; docencia como un trabajo; desmotivación; acercamiento a los estudiantes.

La imagen ideal no se corresponde con la real.

-“la mayoría de los docentes universitarios no son profesores sino que provienen de otras profesiones, entonces el referente para ellos será su experiencia anterior como estudiantes”

-“aparece la profesión de enseñar como un rol modelar...entendiendo que lo que se enseña debe estar encarnado en la propia existencia del enseñante.”

En la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Analia Umpierrez (2008) investiga quiénes eligen la docencia como profesión, qué lleva dicha elección, qué elementos de su biografía personal y escolar se conjugan, el vínculo con la universidad como espacio de realización de esta formación.

Trabaja con los estudiantes: su procedencia social, sus matrices culturales, sus biografías. “Esta mirada sobre lo singular no se restringe a lo particular. Intenta colocar la mirada del investigador superando la antinomia individuo vs. Sociedad, cuando en realidad se implican mutuamente.”

Señala que no se puede desconocer que “cada institución tiene sus marcas, mandatos fundacionales, historia, héroes, producciones materiales y simbólicas, sus modos de definir y resolver su proyecto, en definitiva los modos en que se constituye y materializa el día a día en prácticas, tramas políticas, pugnas.”

Datos de la fase exploratoria de esta investigación muestran:

- a) un aumento de la ponderación de la salida laboral como motivo de la elección por la docencia; sólo un tercio lo hace por motivos vocacionales.
- b) Se ve la docencia como: empleo seguro, donde se respetan los derechos adquiridos del trabajador.

c) El 50% no registra (2005) en sus familias (nuclear o extendida) antecedentes familiares de titulación superior o universitaria.

En el Foro Educación 2020. Acreditación de Carreras Pedagógicas.

(2008) Daniel Tillería Pérez expresa textualmente:

En los países menos desarrollados, como en el nuestro y cada uno de nuestra región, las carreras de pedagogía no son atractivas para los egresados de enseñanza media....Nadie puede 'enseñar a aprender' si no ama y respeta su profesión....Quien no está definido o satisfecho en su opción profesional, interesado y motivado en promover los cambios necesarios, permanentes e irrenunciables que desde ese lugar se pueden efectuar, convencido y comprometido con su rol de 'enseñante', o al menos predispuesto a 'enseñar a aprender' difícilmente puede transformarse en un buen docente. Y la calidad educativa tiene estricta relación con quien está convencido de su rol al frente de un curso o de una cátedra.

En relación a investigaciones sobre el docente universitario, M. Costa Morosini (2001) señala que la producción científica en torno al profesor de enseñanza superior, su identidad, formación y docencia, ha convocado pocos y aislados estudios, pese a que es un tema relevante desde el punto de vista social y educativo.

S. de Aguiar (2001: 35) ha trabajado sobre el tema de las trayectorias personales y profesionales del docente universitario, señalando que el docente es "una persona que se construye en las relaciones que

establece con los otros que le son significativos, con la historia social que lo permea y con su propia historia."<sup>4</sup>

De Aguiar (2001:37) plantea una investigación desde la óptica de cómo es vivida y percibida por los propios docentes la trayectoria de la construcción de su identidad profesional. "El tema del profesor universitario, en el contexto de sus trayectorias, enfatiza su condición de sujeto y como uno de los actores del proceso educativo superior."<sup>5</sup>

En relación a la identidad profesional plantea textualmente :

De acuerdo con Abraham (1987) el yo profesional es concebido como mundo interior, o sea, un complejo subjetivo (consciente e inconsciente), formado en el juego de influencias interhumanas, envolviendo significantes positivos o negativos, objetos amados u odiados, representando aspectos de la persona y del grupo. Así, lo que acontece en el mundo interior del profesor está en interdependencia con lo que acontece con el mundo interior colectivo (grupo de profesores). (p.46)

Tanto Alliaud A. (1999) como Perrenoud, P. (2004) señalan la importancia que tienen en la actuación docente los esquemas aprendidos en la vida y experiencia profesional de los que se tiene escasa conciencia.

---

<sup>4</sup> Traducción del texto original en portugués hecha por la investigadora.

<sup>5</sup> Traducción del texto original en portugués hecha por la investigadora.

La profesora Analía Pizarro y la Lic. Gabriela Álvarez de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) han realizado una experiencia de investigación sobre la práctica docente en el ámbito de la formación pedagógica universitaria, desde un enfoque psicopedagógico clínico. En ésta estudiaron el proceso de construcción de la identidad del docente universitario y sus hitos significativos.

El análisis institucional hizo posible el estudio de las tramas de poder, los conflictos, la resistencia a los cambios, los estilos de vínculo en el aula como el espacio donde se va definiendo una relación interactiva entre docente, educando y conocimiento, y en el cual se pone en juego la subjetividad de los protagonistas.

A partir del enfoque psicopedagógico clínico se aborda al sujeto en su relación con el saber, con el objetivo de comprender su historia de aprendizaje, su modo de acceder al conocimiento, la experiencia vivida desde su práctica profesional y su estilo vincular con los otros.

Según cita textual de las autoras (2002):

Entendemos por identidad del docente al proceso de reconocimiento de sí mismo, en relación a 'los otros' que le permite re-conocer cualidades comunes a todos los docentes universitarios y rasgos o cualidades particulares, propias, que le dan su estilo o 'sello distintivo'. Para favorecer este reconocimiento trabajamos sobre la revisión de vivencias y recuerdos de hechos y personas que resultaron especialmente relevantes en su recorrido por los ámbitos educacionales y que se constituyen como referentes para la construcción de su identidad. Estos son los hitos significativos.

Para sistematizar el material obtenido se analizaron las respuestas obtenidas y se elaboraron categorías tomando como eje de análisis los hitos significativos que permitieron entender las implicancias subjetivas en su dimensión configurante de la identidad docente.

El estudio les permitió arribar a las siguientes conclusiones, según cita textual:

El docente a través de un proceso autorreflexivo, construido desde su experiencia autobiográfica es capaz de pensar-se, de tomar posiciones, de re-posicionarse. En ese 'parar para ver' remarca su singularidad. Sus producciones tienen valor para él como sujeto: producto del vínculo intersubjetivo y al mismo tiempo productor de subjetividad. (2002)

Destacan las investigadoras que el encuadre clínico les permitió apreciar cómo "el sujeto puede evocar y actualizar sus vivencias y señalar aquellas que más le impactaron cuando hay un espacio y un tiempo para reencontrarse con algunos rasgos de sus procesos identificatorios y reconstruirlos". (2002)

### **Relevancia de la investigación propuesta**

La educación, encomendada socialmente de construir un orden social, conlleva la tarea imposible de satisfacer a todos, pero es esta misma imposibilidad la que obliga a la escucha de lo oculto y habilita continuamente alternativas.

La educación universitaria valorada conceptualmente como un proyecto político social de distribución cultural (Barco:2005), nos remite a lo público como expresión de la tolerancia de la diversidad y del reconocimiento de la alteridad como valor intrínseco del aprendizaje en común, con la precaución de no dejar de lado la exterioridad como lo irrepresentable que está afuera de nosotros.

La práctica de la enseñanza es una práctica social, de la que no se puede dar cuenta sin darle voz a los sujetos implicados.

Así como el educando es el centro del proceso educativo, el educador es también esencial, y no recibe actualmente ni de la sociedad ni del Estado una consideración correspondiente a las funciones que se le asignan.

“Los países que han conseguido alcanzar normas elevadas en materia de aprendizaje son los que han invertido constantemente en la mejora de la profesión docente.” (EPT, 2005:5)

Por lo mismo, en la Universidad, un interlocutor que no se puede descuidar es el docente.

En el vínculo educativo los docentes viven de manera más o menos consciente, situaciones de alto impacto emocional, tanto con los educandos como con los pares. Se despliegan incomprensibles odios y amores en torno a ideas y propuestas, que pueden incluso

manifestarse como miedos, enojos y hasta agresiones (explícitas o no).

No pocas veces están convocadas subyacentemente por las distintas morales que operan en el ámbito educativo. La reflexión crítica, permite dar visibilidad a lo que “aparece” invisible, problematizar lo naturalizado y develar desde lo conflictivo, habilitando descubrimientos, permite poder saber y por tanto poder transformarse a sí mismo, accediendo a nuevos caminos para la tarea.

La educación está atravesada por el bien, el deseo, el deber, los hábitos, los juegos de poder, el inconsciente y las ideologías.

El rol docente conlleva prácticas “sujetadas” a la vez que la promoción de espacios “liberadores”. Su razón de ser social y su responsabilidad histórica, conforman una permanente tensión entre ideales y realidades.

Se tiene como supuesto la relación entre la subjetividad del docente y sus acciones, en relación al estudiante, a otros docentes y a la producción de conocimientos, por lo que se considera que su rol conlleva una responsabilidad ética.

El docente universitario es un modelo identificador de cómo ser y ejercer una determinada profesión, ya que el estudiante no sólo aprehende de él conocimientos, destrezas y habilidades, sino una



peculiar manera de posicionarse frente a las certezas y los enigmas en torno al saber. Los sentidos de la práctica docente, son elementos de formación profesional.

La riqueza de los diferentes sujetos docentes está en sus diversas experiencias y en sus particulares interrogantes, y no en tener respuestas únicas que aludan a contextos totalizantes y eludan la singularidad y la complejidad que nos remite a la falta.

Se considera que la profundización en el conocimiento de los docentes en sus aspectos subjetivos, temática muchas veces dejada de lado en la formación y en su incidencia en la enseñanza, es beneficiosa para la comprensión del proceso educativo en su conjunto.

Así como no se puede desconocer el atravesamiento histórico, ideológico y político de la educación universitaria, tampoco se puede ser ajeno a la persona del docente, coprotagonista con el estudiante de la formación profesional.

En general, las instituciones educativas no incorporan con igual relevancia los aspectos subjetivos que los racionales, por lo que se puede pensar que la educación universitaria deja de lado el desarrollo integral de los sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje.

Parece pertinente citar palabras de Morin (1998:56), que la investigadora hace extensivas a los docentes: “El alumno tiene que saber que los hombres no matan solamente en la noche de sus pasiones sino también en la luz de su racionalización.”

Por otro lado, no hay tarea educativa que pueda prescindir efectivamente de los aspectos subjetivos de las personas involucradas. La no explicitación de los mismos es asumir una imposible neutralidad, “eximiendo” al docente de su compromiso singular en la trama institucional.

Como plantea Violeta Guyot, la epistemología del conocimiento y también de las pasiones que mueven al conocimiento, son herramientas para transformar las prácticas, transformándose a sí mismo y transmitiendo cómo se ha construido la transformación.<sup>6</sup>

La idea es entonces, promover la responsabilidad de que el conocimiento y el reconocimiento de la dimensión subjetiva, se potencialicen como factores dinamizadores de la enseñanza y del aprendizaje.

---

<sup>6</sup> Guyot, V. Conferencia “Epistemología y subjetividad” dictada con motivo de la apertura de la Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Udelar, Montevideo, 31 de marzo de 2005. Apuntes personales.

Asimismo, ser consiente de las motivaciones implicadas en la opción por la docencia universitaria, puede contribuir a la construcción de la identidad como cuerpo docente.

Se pone el acento en la importancia de todo conocimiento que ayude a mejorar la formación docente, la calidad de vida del docente, y la calidad de la enseñanza universitaria.

Se pretende señalar también, la importancia de la dimensión subjetiva en el ejercicio profesional de las disciplinas del Área de las Ciencias de la Salud, dado que su quehacer repercute de forma directa sobre los seres humanos.

Se aspira a que todo lo que el docente conozca de sí mismo, aporte a la enseñanza profesional y a la formación humana de los estudiantes.

En consideración a lo expresado se entiende que conocer los factores subjetivos de los docentes, vinculados a su opción por la docencia universitaria, es una propuesta de investigación que puede aportar a la formación de los docentes universitarios.

En esta línea es que se valora como relevante la perspectiva de investigación propuesta.

Aún cuando los resultados de este estudio no son generalizables, habilita la aproximación a un diagnóstico de estado de situación del tema, dado que no existen trabajos en el medio con este enfoque.

El hecho de que se trate de un contexto de descubrimiento, permite pensar que los conocimientos que surgen del mismo, pueden brindar insumos para futuras líneas de investigación.

### **Motivación para la elección del tema**

El trabajo docente implica un desgaste y un sufrimiento que en general no es percibido, a veces ni por el propio docente. La concepción neoliberal ha utilizado este desconocimiento, al cual le aporta su visión del docente como un insumo más del proceso de aprendizaje. Esto suma a la devaluación de la función docente y al sufrimiento y desgaste psíquicos del educador.

Se trasluce además en la mala remuneración, fruto de la depreciación en el mercado laboral, y de la falta de reconocimiento de la especificidad del trabajo educativo.

El trabajo docente se ha precarizado, también por las condiciones en las que se ejerce la docencia, que atentan, muchas veces, contra los derechos de educadores y educandos y de la sociedad en su conjunto.

En oportunidad de las sucesivas y erráticas reformas educativas, los docentes han afrontado el debilitamiento de su jerarquía social, el desconocimiento de su lugar y de su aporte a la sociedad.

Paradójicamente, los mecanismos de control y exigencia hacia los docentes han aumentado.

Este escenario hostil al ejercicio docente, ha llevado a preguntarnos acerca de los vectores intervinientes en la elección de la docencia universitaria, especialmente la evolución histórico-biográfica de los factores implicados desde la subjetividad del docente.

Es así que surgieron una serie de interrogantes en torno al tema:

- Ser docente de la Universidad implica: ¿vocación, ocupación, trabajo?
- ¿Qué grado de satisfacción tiene el docente con la tarea?
- Ser docente universitario y narcisismo: ¿ocupar un lugar en el otro?
- Los deseos explícitos e implícitos en la docencia universitaria son: ¿compartir?, ¿modelar?, ¿transformar?, ¿manipular?, ¿influir? ¿impartir?, ¿seducción?, ¿autoridad?

- El profesor: ¿qué profesora, en qué cree?
- El formador: ¿qué quiere formar?
- ¿Cómo influye la historia familiar y educativa en esta opción?
- Es necesario comprender la relación del docente con el conocimiento (movimiento de certezas e incertezas) desde su subjetividad.
- ¿Surge como respuesta a experiencias personales como estudiante?
- ¿La práctica docente implica ilusión de autonomía?
- ¿Constituye un intento de control de la frustración frente al imposible saber?
- ¿Se persigue como garante del control de los impulsos?
- ¿Se busca como negación del papel de censor y despliegue de la imagen de libertario?
- ¿Cuáles son los deseos no conscientes de los docentes?
- ¿Qué es lo que se anhela enseñar?

El psicoanálisis intenta poner luz sobre diversos ámbitos vinculares, tratando de desnaturalizar aspectos ideologizados de los mismos. Subraya la importancia de la subjetividad en las experiencias, actividades y producciones humanas.

La subjetividad no es solamente fruto de un trabajo intrapsíquico, sino que también pertenece al mundo intersubjetivo, es decir al lugar del sujeto en el universo simbólico del grupo.

La educación es expresión de la existencia humana en un dominio de conocimiento cuyo contenido es el conocimiento mismo. El conocimiento se construye como velo y desvelo de uno mismo; como apropiación de una historia; es una permanente búsqueda de sentido, una construcción de sí mismo y de la realidad para otros y con otros. Como búsqueda supone una tensión entre lo que se sabe y lo que se desconoce, entre la realidad que interpela y los ideales que orientan (o desorientan). El conocimiento remite a la “falta”.

“Es justamente el conocimiento el que nos pone frente a la tragedia de la subjetividad” dice Morin (1994:82), que está ligada al principio de la incertidumbre. “Nunca sé exactamente en qué momento soy yo quien habla, si no soy yo hablado, si no hay algo que habla por mi, más fuerte que yo, en el momento en que yo creo hablar.” (:83)

La racionalidad está condicionada de forma legítima por la subjetividad, por los sueños y por los deseos.

Cada acto educativo es un acto de imposición desde el cual se ejerce una violencia simbólica. La práctica docente, entendida como una especificación de la *praxis* social, “está expuesta al cierre de la

conciencia en relación al conocimiento, a la reflexión y a las posibilidades de la transformación.” (Guyot, Fiezzi, Vitarelli: 24)

Las condiciones de dominación también pueden convertirse en subjetividad.

La motivación para la elección del tema tiene origen en una reflexión acerca del sujeto como protagonista de entidad de la educación entendida como dispositivo de posibilidad de diálogo.

Ser consciente de la importancia de la propia identidad, permite valorizar la identidad del otro, y evidencia entonces la necesidad de diálogo.

Tal vez el diálogo requiera un *complexus* hilado desde el imaginario de alteridades semejantes, un sentido de la convivencia desterrado del poder que lo haría meramente contrato, una reconsideración de la subjetividad como escenario ineludible de los vínculos humanos, la valoración de la id-entidad como memoria y olvido de uno mismo, para habilitar espacios de convivencia conflictiva<sup>7</sup> y creativa.

Un sujeto “vivo”, debe ser a la vez que fiel a sus orígenes, abierto al sentido del encuentro con otros sujetos. Es esta una dinámica de ruptura, creación y recreación. Implica promover la visibilidad de los

---

<sup>7</sup> Desde esta perspectiva el conflicto no supone lo bélico ni el poder, sino la diversidad compleja de racionalidades (*dia-logos*), de valoraciones (*dia-ethos*), de sentimientos y deseos (*dia-pathos*).



aspectos que operan desde lo invisible, la construcción de transparencias, y un desvelo por develar.

### **Implicación de la investigadora**

Los grupos de estudio que se ha integrado sobre los temas “Psicoanálisis y Educación”, “Psicoanálisis grupal”, “Psicoanálisis e Instituciones”, “Intervenciones grupales en salud mental”, así como algunas producciones personales en relación a la subjetividad, la formación ética y la educación universitaria (2010), muestran por un lado el sesgo de los intereses de la investigadora, y le han permitido por otro, profundizar en el tema de la subjetividad.

La trayectoria docente en la Universidad de la República, con una experiencia desde 1985 a la fecha en diferentes servicios de la Facultad de Medicina (Departamento de Psicología Médica, Ciclo Básico, Departamento de Educación Médica), en la ENyD (Departamento de Educación ), así como en el Taller de Primer Ciclo de la Facultad de Psicología, supuso la participación en distintos grupos interdisciplinarios y de la propia disciplina, lo que ha puesto de relieve aspectos inherentes a implicaciones<sup>8</sup> personales,

---

<sup>8</sup> Se ha teorizado acerca de diferentes tipos de implicaciones a propósito del análisis institucional (R. Lourau, 2001). Se conceptualizarán las que se entienden significativas a efectos de esta investigación.

profesionales y disciplinares, en el devenir de la vida de los grupos docentes y de los individuos que los conforman.

La pertenencia desde 1996 al Departamento de Educación de la ENyD, institución universitaria en la que se desempeña actualmente como docente, ha favorecido y sostenido el interés, preocupación y responsabilidad en relación al tema, dado que las autoridades promueven la formación pedagógica de sus docentes y que el departamento que se integra considera como importante el tema de la subjetividad, tanto en el enseñar como en el aprender.

El interés por el presente estudio surge pues, ligado a las trayectorias y conocimientos teóricos y a su propia experiencia implicada.<sup>9</sup>

La inserción como docente universitario en la formación de profesionales que no son de su disciplina, suscita condicionamientos y sentimientos, habilitaciones y trabas, alegrías y frustraciones y deja subrayada la implicancia personal y también de la identidad

- 
- Implicación institucional: conjunto de las relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional.
  - Implicación paradigmática: es la implicación mediatizada por el saber y por el no saber acerca de lo que es posible y lo que no es posible hacer y pensar.
  - Implicación simbólica: es la que más se expresa y menos se piensa, en tanto es la articulación de la sociedad a través del vínculo, de la convivencia, del hecho de entenderse y también de enfrentarse.

<sup>9</sup> En sentido amplio diremos que la implicación de la investigadora es el reconocimiento de la subjetividad presente ineludiblemente en el proceso de investigación. Conlleva, por tanto, el análisis no sólo de la transferencia del investigado, sino también de la contratransferencia de la investigadora.

profesional, así como las contradicciones entre el manejo discursivo, ideológico y en la práctica, de la heterogeneidad y la diversidad.

No se es ajeno a comprender que como docente se forma parte de la organización, por lo que el rol de investigador queda institucionalizado y entra en relaciones directas con todos los demás puestos de trabajo que coadyuvan a las finalidades de la organización.

La toma de distancia de esta implicación, se hace a través del abordaje metodológico que se utiliza, el cual tiene en cuenta en la propuesta de reflexión, la resonancia que puede tener para el investigador la transferencia institucional<sup>10</sup>.

### **Objetivo general**

Conocer los factores subjetivos relevantes vinculados a la opción por la docencia universitaria de los docentes de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de la República.

---

<sup>10</sup> R. Lourau (2001) toma este concepto de la psicoterapia institucional, y plantea que no solamente una persona que ocupa un lugar singular dentro de la estructura (el patrón, el médico, el analista) es objeto de transferencia por todas las personas vinculadas con esa organización, sino que es parte de la vida de la organización la existencia de una implicación diversificada.

### **Preguntas que busca responder la investigación**

- ¿Cuáles son las características socio-demográficas de los docentes de la Escuela de Nutrición y Dietética?
- ¿Cuáles son los motivos por los que los docentes de la Escuela de Nutrición y Dietética eligieron la docencia universitaria?
- ¿Cuál es el motivo prioritario para la opción por la docencia universitaria en los docentes de la Escuela de Nutrición?
- ¿Ha variado el motivo de la opción desde su ingreso como docente a la universidad al presente?
- ¿Influye la historia familiar en la opción por la docencia universitaria?
- ¿Cuál ha sido la trayectoria educativa de los docentes de la Escuela de Nutrición?
- ¿Qué deseos explícitos manifiestan los docentes en torno a su rol?
- ¿Cuáles son los deseos implícitos de los docentes vinculados a su rol?

## **Metodología utilizada para lograr el objetivo propuesto**

### **Tipo de estudio:**

Se trata de un estudio de triangulación, para la validación de saberes referidos a temáticas de debate en las áreas de la Psicología y la Educación en la Universidad, desde la perspectiva del ser docente.

Para viabilizar el mismo, se realizó un estudio mixto con fases secuenciales:

- 1) Fase de conocimiento global
- 2) Fase de conocimiento selectivo

### Fase 1:

a) Estudio cuantitativo descriptivo de corte transversal de las características socio-demográficas (sexo, edad, procedencia, lugar de residencia, integración del núcleo familiar, ocupación, cantidad de horas semanales de trabajo, ingreso económico proveniente de la docencia, años de docencia universitaria) de los docentes.

b) Estudio cualitativo que, con una perspectiva retrospectiva y proyectiva, intenta especificar los factores más relevantes vinculados a la opción por la docencia universitaria.

Fase 2:

Estudio cualitativo exploratorio con técnicas en profundidad para explicitar más claramente los vectores implicados (trayectoria educativa, proyecto parental, identificaciones, deseos que se actualizan, tensiones, fantasías) desde la subjetividad del docente.

### **Orientación al lector de la organización del texto**

El cuerpo de la tesis está organizado respetando una exposición sistemática del contenido, de modo que el lector pueda acompañar el proceso de la autora en el hallazgo del problema de investigación, su planteo, el marco teórico recorrido, la metodología utilizada, los resultados de la investigación y su discusión.

Las conclusiones presentan: los alcances y limitaciones del estudio, los aportes que éste implica y algunas recomendaciones que se proponen.

Se incluyen cuadros y grillas para presentar los datos y permitir al lector su propia mirada interpretativa y crítica de los resultados y de la discusión que hace de los mismos la investigadora.

La información obtenida en la fase de conocimiento selectivo se presenta en Árboles de ideas, como diagrama cartográfico de las expresiones e implicancias de las subjetividades docentes.

En todos los casos, las expresiones textuales de los docentes cumplen con el principio de confidencialidad y cuentan con la autorización de los mismos. Se ha omitido cualquier aspecto del discurso que eventualmente pudiera permitir la identificación del docente.

La implicación de la investigadora es analizada explícitamente.

En los Anexos se encuentran los formularios utilizados: Consentimiento informado, Guía de la entrevista estructurada y Encuesta auto-administrada.

Si bien se trata de un estudio descriptivo y exploratorio que se enmarca en una dirección indagatoria, por lo que no se establecen hipótesis, se es consciente de que algunas de las preguntas que se plantean podrían ser formuladas como tales, por ser supuestos que orientan el estudio.

Se entiende que desde la perspectiva de la subjetividad un hallazgo investigativo puede resultar más importante que confirmar o falsear una hipótesis.

## **2. CUERPO DE LA OBRA**

### **CAPÍTULO 1**

#### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

##### **1. Focalización del problema**

La idea de investigar acerca de los factores subjetivos<sup>11</sup> relacionados con la opción por la docencia universitaria pretende poner luz y problematizar acerca de las ilusiones que podrían estar en juego en el sujeto docente en la elección de la tarea educativa, ya que es éste un factor que subyace a las prácticas educativas.

De conocerse estos factores, podrían impactar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y en la formación de los docentes.

Expresa Raúl Ageno (1989) que “en cada docente anida una cierta completud imaginaria y una exigencia perfeccionista”

---

<sup>11</sup> En el diccionario, subjetividad se define como la manera de pensar en la que para juzgar u opinar sobre las cosas y los hechos intervienen los sentimientos, vivencias o intereses de una persona. (*Diccionario Manual de la Lengua Española* Vox. Larousse Editorial.)



Remedi, Laudesman, Aristi y Castañeda (1988) dicen según cita textual:

Las imágenes en las cuales se sostiene la identidad del maestro en relación a los alumnos son: la libertad, la flexibilidad y la autonomía. Los maestros desean para sus alumnos lo que quieren para sí..... En relación a sus alumnos los maestros construyen su identidad negando su papel de censor y anteponiendo la imagen de libertario. Extraña profesión ésta que para ejercerla es preciso negar lo que se hace e inventar una leyenda acerca de lo que se quiere ser. Pero la leyenda no es pura falsedad: es parte del motor del maestro, es lo que hace también que sea lo que es. (pág. 30)

La identidad en tanto reconocimiento de sí o auto - reconocimiento, define la capacidad del sujeto para hablar y actuar discriminándose de los otros, afirmando la propia diferencia. Sin embargo, el reconocimiento de sí que posee un sujeto, necesita de un reconocimiento "intersubjetivo" para poder constituir su identidad. (Yuni - Urbano, 2002).

El subjetivismo, en psicología, es la "actitud científica que caracteriza a los enfoques 'intrapsíquicos' de la psicología, como son el factorialista, el psicoanalítico y el cognitivo, entre otros." (*Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 1996)

Estas escuelas centran su foco de atención científica en elementos encubiertos no observables directamente: rasgos en el caso de las corrientes factorialistas; contenidos inconscientes para la mirada psicoanalítica; respuestas cognitivas para el enfoque cognitivo.

Se entiende por subjetividad la manera peculiar de la configuración psicológica de un sujeto que orienta la organización de sus funciones psíquicas determinando su manera de recibir, elaborar e interpretar la información proveniente de su entorno. Implica el “conjunto de rasgos personales (intelectuales, afectivos, etc.) que influyen en el modo de pensar y de sentir de un individuo y originan la singularidad (a veces, unilateralidad) del punto de vista y del comportamiento de ese individuo”. (*Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 1996)

Es por ello que conforma modos personales de pensar, sentir y actuar.

El psicoanálisis vincular (Berenstein y Puget, 1997) concibe la subjetividad en el cruce del mundo de las representaciones mentales inconscientes de varias dimensiones en las que se vive simultáneamente: 1) el mundo-espacio intrasubjetivo, 2) el mundo-espacio intersubjetivo y 3) el mundo-espacio transubjetivo.

El espacio intrasubjetivo alude a un mundo interior, espacio del yo y sus relaciones objetales. El otro no importa como tal, sino que se colocan en él aspectos de la propia mente, de manera que su función es sintónica al mundo interior del sujeto.

En el espacio intersubjetivo, el otro tiene una presencia ineludible. Se impone y condiciona la presencia del yo, en tanto que es en esta relación que se conforma como sujeto parcial.

El mundo transubjetivo atraviesa a los dos anteriores espacios. Lo sociocultural tiene también una representación psíquica.

Referente a la cita textual Berenstein y Puget (1997) señalan:

Una zona que sistemáticamente rehúye entrar en las consideraciones de los analistas y de la cual sin embargo surge una fuente de malestar es la de los conflictos de la pertenencia al conjunto social y/o profesional. En ellos se manifiesta claramente la creciente presión del mundo externo y la incesante búsqueda de sostén de la pertenencia. (pp. 17-18)

La presente investigación se sustenta teóricamente en el psicoanálisis y el posicionamiento epistemológico es el paradigma de la complejidad, por lo que se entiende que el abordaje implica un aporte parcial a la comprensión de la problemática.

## **2. Sujeto y subjetividad**

Para abordar el tema de la subjetividad se intentará distinguir entre el concepto de sujeto y el de subjetividad.

El psicoanálisis piensa al sujeto como un sujeto de deseo, un sujeto cuyo objeto de la satisfacción está perdido para siempre. La falta del objeto para colmar el deseo es el motor de la búsqueda incesante del

sujeto, que lo conduce a la brecha insalvable entre la satisfacción buscada y la encontrada.

La noción de sujeto hace referencia a la condición estructural y permanente del psiquismo humano: el sujeto dividido.

La división del sujeto está ligada a una pérdida o falta radical, pérdida que se constituye en causa de la emergencia subjetiva. El sujeto se constituye en relación al lenguaje.

Ignacio Lewkowicz (1998) utiliza el término “subjetividad socialmente instituída”. El autor afirma que “la subjetividad no es el contenido variable de una estructura humana invariante sino que interviene en la constitución de la estructura misma”. (mimeo)<sup>12</sup>

Para el autor, la subjetividad resulta de lo instituido por las prácticas y discursos que donan sentido y ordenan la indeterminación de base del ser humano recién nacido.

Si bien la subjetividad queda determinada por esas marcas y ese sentido “la subjetividad instituida jamás es exhaustiva. La instauración misma produce un *reverso de sombra*” (Lewkowicz) a partir del cual se produce el sujeto. Es un requisito necesario para poder pensar en la posibilidad de transformación histórica de la subjetividad instituida.

---

<sup>12</sup> Seminario de la APdeBA “Irrupción del acontecimiento”, Buenos Aires, 1998.

La noción de subjetividad es un concepto vinculado a las imágenes, representaciones, modelos, discursos y prácticas que provee la cultura de una época. El efecto sujeto es concebido en el campo de lo simbólico predominante de una época.

Al pensar en la relación y la diferencia entre sujeto y subjetividad quedan planteadas las siguientes interrogantes: ¿se puede distinguir entre lo interno y lo externo?, ¿existen elementos que permanecen y otros que cambian?

Apelando a la noción creada por Lacan (1958) de “extimidad”, o de “exterioridad íntima”, referida a aquello que es lo más íntimo y externo a la vez, se podría pensar que entre sujeto y subjetividad existe una relación de extimidad.

En la relación entre sujeto y subjetividad interactúan dinámicamente lo estructural, es decir lo que permanece, con los discursos, las prácticas, las representaciones propias de una época, es decir lo que cambia; pero entre ambos la relación no es entre lo interno y lo externo sino de extimidad.

En el texto “El malestar en la cultura” Freud (1930) nos enseña que el malestar es estructural, en tanto es inherente al sujeto y a la cultura. El sujeto para devenir como tal debe renunciar al goce absoluto.

Sin embargo, las formas que adopta dicho malestar dependen de las particularidades de la cultura o de lo simbólico de cada época. El malestar cambia de forma en la medida que las sociedades van cambiando.

La subjetividad se manifiesta como un mecanismo de emergencia y represión alternativa de la libido, ya que el yo, en tanto instancia fronteriza, oficia de mediador entre el mundo exterior, el ello y el superyó.<sup>13</sup>

La subjetividad está sujeta a fuerzas psíquicas que operan desde el inconsciente. Desaparece la idea de un sujeto autónomo que habla desde una supuesta neutralidad.

Para Lacan (1964) la subjetividad está marcada por la manera en la que la cultura ordena nuestros cuerpos y deseos. El fenómeno subjetivo está relacionado con lo simbólico y lo discursivo.

---

<sup>13</sup> Se habla de dos tópicos freudianos “la primera en que se establece una distinción fundamental entre inconsciente, preconsciente y consciente, y la segunda que distingue tres instancias: ello, yo y superyó.” (Diccionario de Psicoanálisis, Laplanche y Pontalis, 1979, Labor, Barcelona)

La segunda tópica es una concepción de la personalidad que considera con mayor importancia las defensas inconscientes. Uno de los principales descubrimientos que hizo necesario esta segunda concepción, fue el papel de las identificaciones en la conformación de la persona.

Plantea Fernando González Rey (2009) en “El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio”:

Recuperar al sujeto perdido de la institución escolar, sea maestro o alumno, significa recuperar la palabra, el derecho a pensar y a tener un espacio propio que no se agota en los deberes impuestos. Recuperar al sujeto significa comprender a la persona como generadora de subjetivación, como momento de ruptura que participa en las diferentes opciones que se derivan de esa ruptura. Por tanto, la comprensión del tema de la subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural está indisolublemente asociada a la idea del sujeto.

Sanjurjo (2002) en su tesis doctoral titulada “Los procesos metacognitivos en la formación docente” halla que muchos de los conceptos encontrados en los registros de los residentes están relacionados con lo afectivo.

Dice textualmente:

Sobre todo cuando evalúan sus propios recursos explicitan habitualmente cómo se sintieron más que cómo procedieron intelectualmente. En los conceptos reiterados en los registros, si bien señalaremos algunas coincidencias vinculadas con el cursado de la carrera de Ciencias de la Educación, se puede apreciar el impacto de los antecedentes escolares previos. (:121)

Hemos comprobado también, coincidiendo con Calderhead, que la biografía escolar influye en los modos y razones por las cuales los residentes se movilizan en el espacio del aula e intervienen con los alumnos. (:137)

Los alumnos en formación parecen sintonizar con una variedad de gestos y conductas como resultado de la observación de los profesores, pero pueden no saber emplear estas conductas de una forma apropiada. (Calderhead,1986:31-32, en Sanjurjo).

Recuerda Adela Cortina (2007) que hace más de 25 siglos Aristóteles afirmaba que el ser humano es inteligencia deseosa o deseo inteligente. Inteligencia y deseo configuran una unidad: la persona.

Según cita textual de la autora:

Y es cierto también que en nuestros días voces diversas han recordado con insistencia que nuestro contacto con la realidad...es afectivo. Tenemos noticia de la realidad a través de una inteligencia *sentiente* (Goleman) o *afectiva* (Marina), de forma que percibimos esa realidad desde la alegría o la tristeza, desde la euforia o la admiración, interpretándola desde esos sentimientos como rechazable o preferible, como digna de interés y atención o de desinterés. (:192)

Al decir de Pascal, “conocemos la verdad, no sólo por la razón, sino por el corazón.” (en Cortina, 2007:190). Aún la razón demostrativa del espíritu geométrico, necesita del “corazón” para ampliar su campo de conocimiento.

### **3. Abordaje del problema**

En consideración de lo anteriormente desarrollado, se pone de manifiesto la gran amplitud del tema, que implica debatir constructos teóricos, determinaciones psico-sociales y dimensiones de análisis de categorías, desde una unidad o matriz madre que es la subjetividad.



Esta categoría de estudio integra movimientos teórico- conceptuales de universalidad: qué se entiende y se ha entendido a través de la historia por ella; de singularidad: las diversas manifestaciones en la cotidianeidad de la misma, es decir, cómo se expresa esa subjetividad, y de particularidad: las transformaciones que la misma ha sufrido a través de las distintas etapas de la humanidad y del hombre hacia la perspectiva de nuevos ordenes de la vida social.

Esto determina que la categoría sea casi inabordable en su integralidad, aunque no imposible de discutir.

El tema resulta, entonces, a los efectos de implementar una investigación, de gran amplitud y por tanto por fuera de las posibilidades de ser abordado en este trabajo.

Otro aspecto a considerar es la complejidad de las unidades de estudio (docentes de la Universidad de la República<sup>14</sup>), por lo que se ha optado por circunscribir la población de estudio a docentes del Área de Ciencias de la Salud.

Esta delimitación se fundamenta en incluir profesiones que se desarrollan con otros y para otros, en las que el vínculo humanizante o deshumanizante incide en la calidad del ejercicio profesional y en la

---

<sup>14</sup> UdelaR.

satisfacción del profesional y de las personas, es decir en las que los aspectos de la subjetividad del profesional juegan un papel relevante.

Dado que el Área de Ciencias de la Salud incluye un gran número de Servicios, los cuales a su vez presentan complejidades propias y variadas, se ha considerado estudiar la Escuela de Nutrición y Dietética (ENyD) de la Facultad de Medicina, porque:

a) existen antecedentes que permiten desde el colectivo docente abordar parte de esta temática. Específicamente se hace referencia a la Evaluación Institucional<sup>15</sup> (2007-2008), que aporta insumos a esta investigación y a la que, como contrapartida, se podrá realizar aportes; y a trabajos de Tesis de Maestría<sup>16</sup> <sup>17</sup> realizados por integrantes del Departamento de Educación afines a la temática de estudio;

b) es una población accesible para ser estudiada, dada la buena disposición de los docentes de esta institución en relación a todo proyecto que implique un posible enriquecimiento para la ENyD; el

---

<sup>15</sup> Navarro, A., Longo, E. y Delucchi, I. (Comité de Pares) (2008) *Informe de Evaluación Externa de la Escuela de Nutrición y Dietética*, UdelaR. Montevideo.

<sup>16</sup> Saravia, L. (1995) *Opiniones de los docentes de la Escuela de Nutrición y Dietética acerca de la enseñanza por ellos realizada*. UCUDAL, Facultad de Educación, Maestría en Educación. Montevideo.

<sup>17</sup> Nari, M. del H. (2002) *Investigación y propuesta tendiente a la Educación en Valores en la Licenciatura en Nutrición*. UCUDAL, Facultad de Educación, Maestría en Educación. Montevideo.

interés de la dirección del Departamento de Educación en el mismo, y el incentivo de las autoridades para que los docentes de la Escuela lleven adelante proyectos de investigación. Todo ello hace viable la investigación;

c) porque el perfil del profesional que se forma en la institución implica diferentes áreas:

- salud : aspectos básicos, clínicos y sociales;
- humanística: vinculada con aspectos educativos, psicológicos, culturales, sociológicos, antropológicos y éticos;
- científico-tecnológica y agraria: alimentos;
- económico-administrativa: referida a la cultura organizacional de las relaciones humanas y a la administración de servicios.

Esta particularidad hace que los hallazgos referidos a esta población de docentes, pueda aportar elementos a futuros estudios en otros Servicios del Área, e incluso a Servicios de otras Áreas de la Universidad de la República.

Se ha tomado el caso de la ENyD en el marco del concepto de estudio clínico (Rodulfo: 1992) como espacio desde el cual se puede desplegar y “poner a prueba” la reflexión teórica.

El estudio de un caso se conforma como texto a pensar, como una manera de trabajar sobre el presente de la situación de los docentes del Área con referencia a su pasado.

Se considera entonces, que la singularidad de los docentes de la ENyD, puede ser tomada como un estudio en profundidad que se desarrolle en el contexto de exploración de los docentes de un servicio del Área de Ciencias de la Salud de la Universidad de la República, que oriente posibles investigaciones en otros servicios y coloque luz sobre interrogantes a seguir profundizando.

Se parte del supuesto de que existe una relación entre los aspectos subjetivos de la opción por la docencia y la práctica educativa. La práctica educativa no será abordada como tal en esta investigación.

Si bien hay un marco teórico que orienta y contextualiza las interrogantes de la investigadora, se pretende no anticiparse con supuestos teóricos que condicionen el trabajo, sin desconocer que la delimitación y demarcación del objeto de estudio y sus potenciales sujetos ya contienen un supuesto.

La idea de esta investigación es la de realizar un trabajo exploratorio que se enmarque en una dirección indagatoria, por lo que no se establecen hipótesis, aunque se es consciente de que algunas de las preguntas que se plantean podrían ser formuladas como tales.

Por lo tanto, las conclusiones de este estudio podrían llevar al planteo de hipótesis que motivasen la realización de un ulterior trabajo analítico.

Se entiende que desde la perspectiva de la subjetividad un hallazgo investigativo puede resultar más importante que confirmar una hipótesis.

#### **4. Objetivos específicos que se proponen**

En el marco del objetivo general propuesto (p.28) se establecen los siguientes objetivos específicos:

- a. Relevar las características socio-demográficas de los docentes de la Escuela de Nutrición y Dietética.
- b. Indagar los motivos por los cuales estos docentes eligieron la docencia universitaria.
- c. Identificar cuál es el motivo prioritario, en dichos docentes, para la opción por la docencia universitaria en dichos docentes.
- d. Aproximarse a la evolución histórica de las expectativas de los docentes en torno a su opción.
- e. Detectar si la historia familiar influye en la opción por la docencia universitaria.
- f. Explicitar la trayectoria educativa de los docentes.

- g. Comprender acerca de los deseos explícitos de los docentes en torno a su rol<sup>18</sup>.
- h. Significar los deseos implícitos de los docentes vinculados a su rol.

---

<sup>18</sup> Se tomará rol en un sentido amplio como: papel a realizar, función a desempeñar, así como los espacios inherentes al rol entendido dinámicamente en sus dimensiones de rol adscripto, rol adjudicado y rol asumido. Implica conductas esperadas de quien tiene una determinada posición en un grupo del que forma parte. Conlleva expectativas compartidas de cómo una persona debiera actuar.

## **CAPÍTULO 2**

### **JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

#### **1. El docente: sujeto sujetado a la educación entendida como proyecto político y social**

La docencia es expresión de la existencia humana en un dominio de conocimiento cuyo contenido es el conocimiento mismo. Todo pueblo organizó de alguna manera, la tarea de enseñar aquello que consideró valioso. Esto podría concebirse, por un lado, como la necesidad de apropiación de su historia, en el sentido de que el conocimiento es una construcción histórica.

El campo educativo ha sido en las dos últimas décadas del siglo XX un área sumamente conflictiva. En América Latina hubo dinámicas nacionales diversas que dieron entrada a procesos de reforma neoliberal, que pese a las particularidades que han tenido en cada país, condujeron a reformas educativas con muchos elementos en común.

Cuando los proyectos sociales entran en crisis, la educación se transforma en una zona de conflicto político.

Enseñar en la incertidumbre de un sistema neoliberal, que no concibe a la educación como un ámbito de desarrollo de la subjetividad ni como un entramado de sostén social y ciudadano, es un desafío.

Marcado por esta misma impronta, el trabajo docente se fue precarizando, tanto por las condiciones en las que se ejerce la docencia, que no pocas veces violan los derechos de educadores y educandos, como por la pauperización de las remuneraciones de los docentes como trabajadores.

En oportunidad de las sucesivas y erráticas reformas educativas, los docentes han afrontado el debilitamiento de su jerarquía social, el desconocimiento de su lugar y de su aporte, tanto como la reducción del poder adquisitivo de sus salarios.

En este contexto, el trabajo docente implica un desgaste y un sufrimiento que en general no es percibido, a veces ni por el propio docente.

Señala Vicente Ortiz (2009) según cita textual:

Ante tal acumulación de exigencias y tensiones y la carencia de medios que satisfagan las reivindicaciones del profesorado, tanto en materia de formación como de mejora de condiciones de trabajo, retribuciones materiales y reconocimiento de status, el profesorado es culpabilizado por no satisfacer las demandas planteadas y, en cierto modo, convertido en chivo expiatorio de la conflictividad social; ya que se tiende a considerar al docente como responsable de las deficiencias de un sistema de enseñanza, del que no es habitual sospechar que ellos son las primeras víctimas.(:3)



La concepción neoliberal ha utilizado este desconocimiento, al cual le aporta su visión del docente como un insumo más del proceso de aprendizaje. Esto suma a la devaluación de la función docente y al sufrimiento y desgaste psíquicos del educador.

Se ha traslucido además en la merma de la capacidad adquisitiva de su salario, fruto del valor de mercado de la “mano de obra” docente, y de la falta de reconocimiento de la especificidad del trabajo educativo.

Desde la perspectiva de los docentes, éstos han sido los que han subsidiado con su sacrificio y su salario disminuido, el sistema. Paradojalmente, los mecanismos de control y exigencia hacia los docentes han aumentado. La categoría docente, al igual que la de estudiante, están profundamente segmentadas.

Las instituciones educativas han generado una violencia sutil, invisible, y también una violencia contra los símbolos que sostenían determinados valores sociales referidos a derechos humanos esenciales. Educadores y educandos han quedado atrapados en una propuesta devastadora del emblema del hombre en libertad.

Actualmente en el Uruguay este escenario ha cambiado, recombinándose una nueva expectativa de los sujetos en relación a su vida, con un nuevo gobierno que pasa a intervenir y no es neoliberal.

Ciertamente es éste un reto muy severo, ya que igualmente está atravesado por relaciones estructurales, que en cierta medida lo determinan.

En esta propuesta de cambio, un interlocutor que no se puede descuidar es el docente. “Ninguna reforma a la educación ha tenido nunca éxito contra el profesorado o sin su concurso” (UNESCO).

El docente universitario se encuentra, por un lado, en un contexto de transformaciones signadas por una realidad cambiante y por la necesidad de una reforma universitaria, y a la vez las tramas institucionales se tornan cada vez más competitivas y marcadas por el mercado de trabajo.

Así como el educando es el centro del proceso educativo, el educador es también esencial, y no recibe actualmente ni de la sociedad ni del Estado una consideración correspondiente a las funciones que se le asignan. “Los países que han conseguido alcanzar normas elevadas en materia de aprendizaje son los que han invertido constantemente en la mejora de la profesión docente.” (EPT, 2005:5)

Para que el nuevo currículo sea agente democratizador de la educación, se necesitan generar formas alternativas de organización de la misma. Educación para todos en condiciones de igualdad, implica incrementar el número de docentes y transformar las condiciones profesionales y económicas de su labor.

Desde la perspectiva de las políticas educativas, se espera que la presente investigación pueda aportar conocimientos que sean válidos como componentes a interpelar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el marco de una enseñanza entendida como “educativa” al decir de Morin (2002).

## **2. El docente universitario**

El docente universitario, cumple como todo docente, un cometido social muy importante vinculado con un mandato social.

La primera institución educativa que aparece es la universidad, que no tenía un plan de estudios, sino que implicaba un trayecto de elección personal.

La denominación de “cátedra” es tomada del latín *cathèdra* “silla” y del griego *kathédra* “asiento” (Corominas: 1961). Catedrático es “el que enseña en silla” (Corominas: 1961).

Su vinculación etimológica con catedral “la iglesia en que reside un obispo o arzobispo”, que deriva de cátedra en el sentido de “trono del obispo o arzobispo” (Corominas: 1961), nos permite seguir la huella de saber y poder, así como las investiduras que se generan.

Se construyó un imaginario social, que se acumuló sobre marcas iniciales, a partir del cual se considera que en la universidad el que sabe, sabe enseñar.

La enseñanza universitaria, cuya particularidad es la formación de profesionales, a los cuales la sociedad sustenta económicamente en sus estudios de grado y habilita en su competencia para brindar un servicio necesario y de calidad para el bienestar de las personas, implica una gran responsabilidad.

En el caso particular del docente universitario, su lugar\_ creación y recreación\_ circula, pero al mismo tiempo participa de un código de lo aceptado y lo aceptable, del saber y del poder.

El docente universitario trabaja apasionadamente<sup>19</sup>, y su trabajo, como los conceptos que ilusoriamente desea explicar y tiene la ilusión de que son comprendidos, son siempre bifrontes. Trabaja los objetos de conocimiento disciplinares, pero al mismo tiempo piensa en sus colegas.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Obsérvense los múltiples sentidos de la palabra pasión: con padecimiento, con paciencia, exaltación de un sentimiento o ánimo, inclinación intensa hacia algo o alguien. *Diccionario Enciclopédico Grijalbo*, España, 1987.

<sup>20</sup> Tomado parafraseando a Stengers: "Ainsi les scientifiques travaillent, travaillent passionnément, et leur travail, comme les concepts qui sont leurs instruments, est toujours biface: ils travaillent leur objet, mais ils pensent à leurs collègues, à la manière dont tel ou tel pourrait détourner, réinterpréter le témoignage, l'annuler ou en démontrer le caractère artificiel".(1989:168)

No sólo está comprometido en los conocimientos impartidos y seleccionados para su distribución social, sino también como modelo identificador de cómo ser y ejercer una determinada profesión.

Se comparte el concepto de Coll (2003:227) en relación a la formación profesionalizadora como aquella “orientada al ejercicio competente, eficaz, responsable y crítico de una profesión, que permita a los estudiantes seguir aprendiendo en el transcurso del ejercicio posterior de la misma.”

Sara Delamont (1984) señala el hecho de que la enseñanza es un trabajo y como tal implica ocupar un rol. El rol docente conlleva así, prácticas “sujetadas” a la vez que la promoción de espacios “liberadores”. Su razón de ser social y su responsabilidad histórica, es una permanente tensión entre ideales y realidades.

El quehacer educativo está impregnado del imaginario colectivo acerca de lugares sociales, de posiciones de sujetos y de la naturaleza del conocimiento.

Su encargo social, hace pensar que es necesaria la explicitación de sus relaciones con la cultura y la política, así como el trabajo con los docentes y de los docentes para hacer conscientes los modelos interiorizados, la problemática del conocimiento y la implicancia personal.

Se considera que la función de un docente no consiste solo en transmitir lo que sabe, sino esencialmente, en degustar con el estudiante el sabor de saber<sup>21</sup>. En dotar la información de significado y en transitar junto con el otro caminos hacia la construcción de la personalidad profesional y ética. En este camino es ineludible vivir conflictos, incertidumbres y amenazas.

“Si hay potencia en la semilla que el maestro planta, no es la de generar la perpetuación del mismo discurso...” (Langón, M.: 2006: 5)  
“Querer lo distinto, la libertad y diferencia del discípulo, renunciar a manipular el futuro de acuerdo a nuestras ideas presentes, no es fácil. No es fácil porque aceptar que en otros broten otros discursos, implica aceptar que éstos puedan tener consecuencias nefastas.” (Langón, M.:2006:7)

Por todo lo expresado anteriormente se piensa el tema de investigación como de relevancia social y humana, dado el peso del docente universitario en la conformación de la identidad profesional, como un aspecto de la identidad humana, así como por su incidencia como modelo identificadorio para el ejercicio de una profesión.

---

<sup>21</sup> Etimológicamente saber y sabor provienen del latín sapere: “tener inteligencia, ser entendido”, tener gusto, ejercer el sentido del gusto”, “tener tal o cual sabor”. Corominas, J. (1961) *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, GREDOS, España, 1973.

### 3. Educación y subjetividad

La educación es un campo de problemáticas sobre el que diferentes disciplinas ponen su luz desde determinado lugar, con una visión comprometida en aspectos particulares.

La contribución de esta investigación en el campo de la Psicología y de la Educación, se vincula con el conocimiento sobre la puesta en juego de la experiencia subjetiva en la opción por la docencia.

Un intento de abordar la problemática, conlleva la responsabilidad de integrar miradas sobre las múltiples dimensiones que están implicadas, para dar cuenta de la complejidad del campo.

Implica, asimismo, la responsabilidad de ayudar a pensar los problemas educativos y construir instancias críticas de reflexión, comprometidas con la sociedad de la que se forma parte, lugar desde donde se piensa y para la cual se piensa.

Según cita textual de Carlos Cullen (2004)

La educación es un complejo proceso social que tiene diversos escenarios, protagonistas, peripecias y libretos. Más aún, parte de su complejidad radica en que esos diversos escenarios sociales de la educación tienen lógicas propias, códigos más o menos restringidos, movimientos más o menos pautados.

1.- En principio existen *políticas educativas* y escenarios políticos de la educación... 2.- Pero existen también *instituciones educativas* y escenarios institucionales para la

educación...3.- Existen, finalmente y aunque no se note fácilmente, *sujetos pedagógicos* y escenarios subjetivos para la educación. Aquí los decorados se relacionan con las *memorias* y los *proyectos*...

En este tercer contexto, 'la otra escena' está constituida por las singularidades y su resistencia a las mediaciones pedagógicas que buscan determinar una subjetividad educada, y el gran tema es *la lucha por el reconocimiento* del deseo de aprender y del poder de enseñar. (...)

La complejidad de la educación se vincula con las diferencias y con las relaciones entre estas tres lógicas puestas en juego: la de las políticas, la de las instituciones, la de los sujetos. Naturalmente que las tres lógicas se condicionan mutuamente y se 'contaminan'. (:19-20)

En la Fundamentación de la propuesta de Maestría en "Psicología y Educación". (Facultad de Psicología. UdelaR. 2002) se dice: "la interdisciplinariedad es una condición ineludible de cualquier problematización de lo educativo". Se señala, no obstante, que "...este énfasis en lo psicológico sólo puede admitirse en el contexto de un diálogo permanente con aquellas otras disciplinas que operan como interlocutores".

Se entiende que la Psicología como disciplina puede aportar a la exploración de la experiencia subjetiva, vivencial y afectiva de los docentes, lo que se considera que enriquecerá, tanto el campo disciplinar de la Psicología, como al de la Educación.



Estas dos disciplinas que si bien son diferentes, se interconectan y se retroalimentan, en un devenir históricamente dialógico de formas de comprender e interpretar la realidad, que confluyen y se conjugan en un todo común.

Estos conocimientos podrían ser integrados a la formación docente, implementados a través de dispositivos de formación, lo que se considera, beneficiaría la práctica educativa.

“La formación integral del docente como profesional de la docencia, es todavía, en nuestro sistema educativo todo, y en especial en la Universidad una asignatura pendiente” (Gatti:2005:105).

Aportar al conocimiento del docente aparece como necesario y en consonancia con el objetivo docente de enseñar y conocer.

Este estudio deja abiertas interrogantes en torno a cómo incide la subjetividad del docente en el campo pedagógico. No obstante, para aprehender el pensamiento y las teorías pedagógicas que funcionan en la práctica docente, es necesario dar voz a las ideologías, creencias y valores, en su mayoría implícitos, que operan como esquemas conceptuales y referenciales desde los cuales el docente piensa, interpreta y actúa en el aula. (Pérez Gómez: 1988).

La larga tradición que la práctica educativa tiene, puede oficiar como resistencia a la crítica reflexiva en tanto portadora del germen de cambios.

Si se tiene en cuenta la importancia que poseen para la sociedad los proyectos educativos, queda subrayado el sentido y la actualidad del tema.

En suma, el estudio de los aspectos subjetivos de los docentes vinculados con su opción por la docencia universitaria, surge como una temática científicamente relevante, que aunque mencionada en la bibliografía, hay comparativamente pocas investigaciones que profundicen al respecto.

## **CAPÍTULO 3**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **1. Pedagogía y Ciencias de la Educación**

La docencia es una profesión que implica tanto la práctica concreta en el aula<sup>22</sup>, como la reflexión y la investigación acerca de las prácticas de enseñanza y las prácticas docentes, que están social e históricamente determinadas.

La evidencia de la imposibilidad de lograr una explicación de lo educativo desde una única óptica disciplinaria, conduce a Mialaret (1973) a valerse de la expresión Ciencias de la Educación para referirse a diferentes disciplinas que aportan saberes referentes a las prácticas de la educación.

Escolano (1978) plantea que Pedagogía y Ciencias de la Educación no son “etiquetas” equivalentes, sino que reflejan un conflicto que acontece en el campo del conocimiento educativo y que se corresponde con la delimitación del objeto de estudio.

---

<sup>22</sup> Tomamos aula en un sentido amplio como todo espacio de interacción docente – alumno donde se desarrolla la docencia.

En la Pedagogía coexisten modelos teórico- metodológicos diferentes. El uso de conocimientos técnicos, no implica necesariamente una reflexión acerca de los conocimientos científicos involucrados en ellos. Su carácter de practicidad permea al conocimiento sobre la educación y lo perfila como una teoría orientada a la acción, propositiva o intervencionista. (Durkheim: 1924)

Por su parte, las Ciencias de la Educación promoverían la construcción de conocimientos teóricos, que aunque puedan operar y verificarse en las prácticas educativas, no están dirigidos a resolver asuntos prácticos.

El estudio científico de lo educativo como “proceso complejo y diverso en sus manifestaciones” (de Alba, 1990) se va tornando en un campo de convergencia de diferentes disciplinas.

Dice Gilles Ferry (1997) textualmente:

Su objetivo es conocer y entender cómo funciona el sistema y cómo funcionan los actores de este sistema, y no pensar una mejor acción posible... Esta es la diferencia entre las ciencias de la educación y la pedagogía, porque la pedagogía es una reflexión teórico-práctica que trata de responder a problemas prácticos. (:80-84)

Epistemológicamente, la denominación Ciencias de la Educación tiene sus problemas, ya que las disciplinas que se ponen en juego para comprender el campo educativo, no son estrictamente ciencias de la educación sino aplicadas en ese caso a la educación. Esto debe advertir acerca de la observancia de la exigencia original de la disciplina de que se trate, en su aplicación rigurosa a lo educativo.

También es cierto que algunos problemas de la educación sólo son conocidos por aquellos que se dedican a la misma, con independencia de su origen disciplinar.

La síntesis de los diversos aspectos disciplinares aplicados a la educación parece patrimonio del estudioso de Ciencias de la Educación, ya que es el único que tiene la educación como objeto sistemático.

## **2. La Educación: ámbito de producción de conocimientos y de subjetividades<sup>23</sup>**

Según cita textual define G.R. de Milano (1999) la subjetividad como:

lo propio del Sujeto singular. Se construye en la trama intersubjetiva, desde las experiencias infantiles tempranas, en la pertenencia obligada a los vínculos. Ellos son producidos y a su vez producen distintos tipos de subjetividad. La construcción de la subjetividad implica un

---

<sup>23</sup> Guyot, V. Conferencia "Epistemología y subjetividad" dictada con motivo de la apertura de la Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Udelar, Montevideo, 31 de marzo de 2005. Apuntes personales.

arreglo singular de la pulsión, de la fantasía, de la relación de objeto y del discurso del otro, en la realidad psíquica del sujeto. El Sujeto Singular es producto del vínculo intersubjetivo y al mismo tiempo es productor de subjetividad. La subjetividad se forma en relación a la subjetividad de los otros. Es lo que se intercambia entre los sujetos. (:401)

El concepto de sujeto está ligado a la época moderna. Anteriormente la preocupación estaba centrada en el método (Bacon, Galileo Galilei, Descartes). Descartes, en su obra *El discurso del método* (1637), plantea un sujeto epistémico centrado en el uso de la razón para producir conocimiento: el sujeto pensante que además sabe que piensa.

Queda planteado el origen del método, concebido al modo del rigor con que opera la razón matemática. En esta visión, deja de lado otros aspectos de la naturaleza, del sujeto, e incluso del método.

Unir la experiencia con el pensamiento matemático era un posicionamiento epistemológico que implicaba una simplificación de la realidad y concebía al sujeto como razón, excluyendo otros aspectos del mismo considerados como obstáculos para el conocimiento.

Se cometieron exclusiones y simplificaciones científicas: el determinismo, la causa y el efecto como regularidades, la reducción del tiempo al presente, la reducción del sujeto al sujeto racional y la reducción del método científico.

Con este paradigma de simplificación queda planteado un divorcio entre el pensamiento científico y la reflexión filosófica.

En los siglos XIX y XX también se tematiza, con el positivismo, la situación del sujeto. El neopositivismo termina de “expulsar” al sujeto como protagonista de la producción del conocimiento.

Con el psicoanálisis y con el marxismo, el sujeto, en el primer caso individual y en el segundo colectivo, adquiere protagonismo.

Para los marxistas el debate del ser\_ cogito\_ en el sentido de Descartes, y la duda existencial pienso luego existo\_ cogito ergo sum\_ se plantea en otros términos. Es porque existo que pienso, la materia esta antes de lo inmaterial o metafísico. El sentido del pensar está referido a la racionalidad como propiedad o característica inherente de la existencia humana y no del devenir del pensamiento como matriz de construcción interpelante o comprensiva de la realidad.

En la filosofía contemporánea, el giro lingüístico cambió estas relaciones. Entre el mundo y la subjetividad habría distinción, pero no separación entre hechos internos y externos. El yo sería una suerte de efecto del lenguaje, que no es sin embargo condición trascendental a priori por si mismo. (Almeida: 1)

El psicoanálisis, descubre la sospecha de sí mismo como sujeto epistémico.

Señala textualmente Milano (1999):

El cogito freudiano propone 'pienso donde no soy', por lo tanto 'soy donde no pienso'. El sujeto freudiano es el lugar de la ruptura. Pero esta ruptura no responde a una irracionalidad caótica. El descentramiento del sujeto tiene que ver con que está 'sujeto a un orden que lo preexiste', y en ese orden tiene un lugar. (:402-03)

La subjetividad pertenece al mundo interno, en cuyo interior se desarrolla el yo.

La teoría psicoanalítica ha sido sustento de investigaciones educativas, que han intentado comprender ciertas motivaciones inconscientes presentes en el acto educativo.

Asevera textualmente Bicecci (1993):

Esta búsqueda que cierto sector de la investigación pedagógica realiza en la teoría del psicoanálisis, debe leerse como un saber aún no elaborado teóricamente de algo que retorna desde el sujeto y que la teoría pedagógica, basada en el planteamiento de de la psicología oficial, había dejado de lado. Este retorno a la investigación sobre el sujeto no es otro que el sujeto del inconsciente, e implica, en un primer momento, un esfuerzo por volver comprensibles ciertos resortes inconscientes, presentes en el acto educativo. (:3)



## 2. Educación y Paradigma de la Complejidad

Diversos son los debates teóricos que se han ocupado del problema de la construcción del objeto pedagógico y su vinculación con otras disciplinas. Los mismos exceden el tema de estudio, aunque se quisiera destacar que han orientado a los presentes fines preguntas acerca de la interdisciplinariedad, de la unión o disyunción con el objeto de otras ciencias, y de si la educación tiene o carece de un objeto propio.

Cuando se dice que el sujeto como categoría ha sido borrado de las ciencias modernas, se introduce un punto especialmente conflictivo en la pedagogía, dado que implica una teoría sobre la trasmisión de los conocimientos y saberes entre sujetos, lo que reincorpora el sujeto a la problemática de la investigación científica.

El sujeto produce efectos cada vez que interviene.

Señala textualmente Bicecci (1993):

En cuanto a la trasmisión, nunca es aséptica y absolutamente técnica, sino que está marcada por los trazos de los sujetos que intervienen en ella y la insistencia de su deseo inconsciente. El saber pedagógico está tocado, aunque no lo reconozca, por la presencia del sujeto, lo que arroja una relación perversa al saber. Se acumula saber para no saber nada del sujeto y su castración... El saber buscado en la categoría de absoluto, omnipotente, permite fundamentalmente denegar lo central de la subjetividad. (:9)

La perspectiva desarrollada en esta investigación está atravesada por el pensamiento de Edgar Morin (1984) y de Michel Foucault (1975); el primero, porque ha iluminado la complejidad del saber acerca de la realidad, y el segundo porque ha transparentado las condicionantes históricas del conocer y del saber. Ambas concepciones remiten al inacabamiento del objeto epistemológico, señalando el campo del conocimiento como un conjunto de problemáticas.

El atravesamiento que se explicita, implica líneas, tendencias y tensiones del desarrollo de la producción teórica, que se entiende son hilos de una trama, diálogos entre referentes teóricos de diferentes campos de conocimiento. No se trata de quedar atrapado en un eclecticismo pragmático, sino de poder trascender en la comprensión.

Para Foucault el sujeto se estructura desde un poder que produce saberes y sujetos. La episteme, como dispositivo discursivo es una estructura inserta en condiciones de posibilidad, como el espacio, el tiempo y la situacionalidad histórica. Sin embargo, este sujeto sujetado tiene una línea de fuga del dispositivo, es decir tiene la posibilidad de des- sujetarse.

El conocimiento permite arribar a un lugar desde donde sea posible ver, decir y mirar desde otro dispositivo, del cual el sujeto tendrá nuevamente que realizar acciones libertarias de poder saber. La libertad tiene que ver con el pensamiento.

Los postestructuralistas, como Foucault, fueron un marco para trabajar críticamente la práctica educativa.

En cuanto al paradigma de la complejidad, es un modo de concebir la realidad como un tejido (complexus) que “presenta la paradoja entre lo uno y lo múltiple” (Morin, 1995) en trama dialógica, incierta y múltiple.

El pensamiento complejo, que rescata al sujeto como necesario, plantea que el análisis científico, al modo positivista, no puede dar cuenta de la complejidad de los procesos de la naturaleza.

Se recupera, como hallazgo, la subjetividad. El sujeto crea el conocimiento del universo, de la naturaleza y de sí mismo. La racionalidad está condicionada de forma legítima por la subjetividad, por los sueños y por los deseos.

Morin (1995) plantea que se debe atender al compromiso que el sujeto tiene cuando produce conocimiento y cuando lo usa. Considera que estamos en una era planetaria, en la que si no transformamos nuestra manera de conocer el mundo, será ésta la era del Apocalipsis.

Su pensamiento sitúa frente a la ineludible necesidad de que se conozca y se reflexione en relación al conocimiento, no solo epistemológicamente, sino desde la subjetividad.

El modelo complejo implica partir del sujeto praxístico, que hace según reglas, saberes, poderes y relaciones que establece con otros sujetos. La práctica docente es entre el docente, el alumno y el conocimiento, insertos en una estructura educativa y en el sistema social.

Guyot<sup>24</sup> plantea que si se piensa desde el punto de vista de una epistemología instrumental, se impone conocerse a sí mismo en las prácticas de conocimiento; cómo, porqué y para qué se produce el conocimiento. El conocimiento científico siempre está producido por un sujeto.

Quién se es, tiene múltiples respuestas, que van sumando identidades, como formas de especificación cada vez más ricas y complejas. El poder saber permite poder transformarse a sí mismo.

Morin concibe la educación como un campo de problemáticas sobre el que cada teoría pone su luz desde determinado lugar, con una mirada implicada en aspectos particulares.

---

<sup>24</sup> Seminario *Fundamentos epistemológicos de la Educación*. V. Guyot. Facultad de Psicología de la UdelaR. Montevideo, Abril de 2005.

La conceptualización del aprendizaje como un fenómeno complejo (Morin: 2000), habilita el presente enfoque disciplinar.

Según cita textual Morin (1998) afirma que el sistema de enseñanza:

nos enseña desde la escuela primaria a aislar los objetos (de su entorno), a separar las disciplinas (más que a reconocer sus solidaridades), a desunir los problemas, más que a vincularlos e integrarlos. Nos induce a reducir lo complejo a lo simple, es decir, a separar lo que está unido, a descomponer y no a recomponer, a eliminar todo lo que le aporta desorden o contradicciones a nuestro entendimiento.  
(:15)

Desde un marco epistemológico del paradigma de la complejidad, el conocimiento científico es enfocado como un campo de problemáticas con múltiples significaciones, y por tanto abordado desde múltiples disciplinas.

Implica una mirada que intenta comprender e interpretar, más que explicar, una realidad heterogénea.

Desde la teoría de la complejidad lo cognitivo no es sinónimo de intelectual, sino que incluye lo afectivo y psicosocial; tampoco es individual, sino que incluye la interacción, lo social y lo colectivo. No es sólo psicológico sino que incluye lo biológico y lo sociológico.

En esta investigación no se ha podido profundizar en estos distintos niveles, sino que se hace un enfoque disciplinar, sabiendo que es un posicionamiento que aborda la problemática en forma parcial.

Posiblemente en el análisis del fruto de la exploración, se puedan realizar aproximaciones a alguno de los distintos niveles a modo de trama, hilvanando y deshilvanando, deshilando e hilando, ideas y conclusiones provisorias; seguramente jerarquizando de forma desigual los distintos nudos de la complejidad de este escenario del que se es investigador pero también protagonista. Al decir de Alain Touraine, en su libro el Regreso de actor (1985), somos autores y actores de la realidad en la cual estamos insertos.

González Rey en su artículo “El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio” (2009), plantea según cita textual:

el sentido subjetivo lo comprendemos como el conjunto de emociones que se integran en los diferentes procesos y momentos de la existencia del sujeto, apareciendo constituidos en una cualidad que es parte de la emocionalidad que caracteriza al sujeto en esa zona de la experiencia... Toda producción humana está articulada en un sistema de sentidos que expresa la forma en que las necesidades del sujeto se organizan en el curso de su relación con el otro y con el mundo. La organización de estas necesidades tiene un momento histórico y un momento actual, los que son inseparables en la organización del sentido subjetivo de toda experiencia.

Por su parte, J. Beillerot (1998:53) plantea en cuanto a la relación del sujeto con el saber que implica “más que la producción, la circulación o la realidad cognitiva y social del saber, una ‘representación’ del sujeto que expresará una vivencia consciente o inconsciente. La relación con el saber no designa el saber sino un vínculo de un sujeto con un objeto.

#### **4. La problemática de la subjetividad: un abordaje psicoanalítico**

Para el psicoanálisis el concepto de sujeto es distinto del de individuo. El sujeto es supuesto desde la existencia del deseo inconsciente, deseo capturado por el deseo del Otro, al que debe responder. Es entonces, el sujeto del deseo inconsciente, efecto de la inmersión del ser humano en el lenguaje.

No es por tanto ni individuo biológico ni el sujeto de la comprensión. Tampoco es individuo, en el sentido de que es sujeto dividido entre lo consciente y lo inconsciente.

El concepto de subjetividad construido desde un marco teórico psicoanalítico, implica la conceptualización central del objeto libidinal.

El objeto de la libido no es un objeto permanente ni se mantiene idéntico a sí mismo a lo largo de la vida del sujeto. Está conformado

de fragmentarias reminiscencias de las primeras experiencias de satisfacción.<sup>25</sup>

El objeto originario de deseo, irremediabilmente perdido para siempre, implica derivas constantes y sucesivas, en interacción con las imágenes de las experiencias afectivas.

Dicen Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi (1998) en “Saber y relación con el saber”, textualmente:

Según el psicoanálisis, el saber pasa a ser el objeto de una lucha, una apuesta, una demanda que atrapa al sujeto: para el niño, las preguntas que se hace no son intelectuales. El saber buscado es el saber de la verdad sobre el deseo; de este modo el deseo de saber, relacionado con el secreto sobre el saber.....se satisface en el mito de la unidad reencontrada por medio del saber, al mismo tiempo que anuncia la negativa a saber. (:32)

Desde esta perspectiva podemos se puede pensar que la relación educativa implica encuentros intersubjetivos entre sujetos significativos libidinalmente.

Profesor y alumno, en tanto sujetos de deseo, participan de una ilusión de unidad proyectada en la imagen del otro, que hace referencia a un ideal del yo. Tal vez los docentes desean para sus alumnos lo que quieren para sí.

---

<sup>25</sup> Imagen compleja que entreteje el aporte sensorial de las experiencias, así como los elementos motores y simbólicos más tardíos.



Dicen Remedi, Laudesmann, Edwards, Aristi, Castañeda(1988) textualmente:

En relación a sus alumnos los maestros construyen su identidad negando su papel de censor y anteponiendo la imagen de libertario. Extraña profesión ésta que para ejercerla es preciso negar lo que se hace e inventar una leyenda acerca de lo que se quiere ser. Pero la leyenda no es pura falsedad: es parte del motor del maestro, es lo que hace también que sea lo que es. ...Es la propia historia del maestro en relación con la autoridad y teniendo como fantasma la libertad, la que se actualiza en la relación maestro- alumno. (:30)

Se comparte el pensamiento de Marta Souto (1994) que concibe al acto pedagógico como articulación de lo social con lo individual; de lo pasado, con lo presente y lo futuro; de lo conocido con lo desconocido; de lo que se piensa con lo sentido y lo actuado.

La práctica docente implica ilusión de autonomía, respuestas a experiencias personales como estudiante, presiones sociales manifiestas y latentes, posibilidad de desarrollo de la originalidad y autonomía, aspectos narcisistas puestos en juego, control de la frustración, ser garante del control de los impulsos, la actualización de la relación docente-autoridad-libertad en la relación docente-estudiante, negación del papel de censor y despliegue de la imagen de libertario. (Beillerot (1996), Blanchard Laville (1996), Allidière (2004).

En este estudio no se abordó la implicación del docente en el aula desde la práctica de enseñanza, ya que se tomó como objeto de estudio la percepción, la apreciación de la realidad y las expectativas de los docentes con los que se trabajó.

Los debates teóricos acerca de la educación contextualizada en el paradigma de la Complejidad, su incidencia no sólo como ámbito de producción de conocimientos sino también de subjetividades y la problemática de la subjetividad pensada desde el psicoanálisis, enmarcan el objetivo de esta investigación.

## **5. Ser docente: ¿una elección?**

La elección de ser docente se entiende contextualizada y determinada por una peculiar trayectoria de vida<sup>26</sup>, considerando la subjetividad de las ideas, creencias y preferencias de las personas, influidas por las tramas sociales, experiencias personales y aspectos culturales.

De éstas solo se tomarán las experiencias personales.

Fernández Cruz, M. (1998) tomando a Schulman (1998) se interesa en las relaciones entre formación y profesionalidad en la enseñanza. Señala que implica “una obligación de servicio a los otros con una

---

<sup>26</sup> Posiciones sucesivas que va ocupando la persona.

cierta 'vocación' o que implica la construcción de una identidad profesional con un importante componente de compromiso social.”

“Ser docente es ser un miembro de una profesión que tiene ciertas responsabilidades públicas con respecto a las prácticas individuales.”  
La evolución en el desempeño profesional es “paralela al propio crecimiento del docente en cuanto persona.” (Fernández: 1986)

El fenómeno de la imagen idealizada en el docente es uno de los problemas más serios y menos tomados en cuenta en la educación, ya que se pretende que el maestro sea un modelo de enseñanza, más que reconocer que es una persona que pretende educar. Se entra a una de las complejidades más serias de la educación y más íntimas del docente: su persona y el "deber ser" del docente. (Morales Hernández)

Dar cabida a la persona detrás del docente, es ingresar en un mundo de dichas y tensiones, de amores y desamores.

"Es necesario que el enseñante tome conciencia de las tensiones y conflictos que se viven en el campo escolar y tenga el coraje de reconocer la ansiedad que ello le provoca para preservar su equilibrio psíquico", dice Abraham (1987:10).

“Fruto de la idealización del ser docente, muchos autores han señalado la ambivalencia afectiva en la que se mueve el docente en relación a su actividad: de las satisfacciones afectivas al desencanto.” (Abraham, 1987:12).

Las imágenes idealizadas de la profesión docente signan abismos entre la realidad y lo que debiera ser. "Continuamente debe proclamar y encarnar ideales del superyó", dice Adorno (en Glazman, 1986:28).

Pérez Gómez (1988) plantea que el profesor universitario es reflexivo, lo que le implica una mirada introspectiva en el mundo de su experiencia, cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. Debe tener capacidad de vivir con cierto grado de incertidumbre.

Solar y Díaz (2007) en su trabajo sobre “El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica” definen “cultura docente” y “creencias”.

Cultura docente según cita textual es:

Conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que este grupo social considera valioso en su contacto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre si. (Bailey, Curtis & Niman, 2007), citado en p. 36 de este texto)

Solar y Díaz (2007:38) definen creencias como:

conjunto de realidades metaempíricas y de ideas que la persona o el grupo aceptan, reconocen y afirman como principio de cuanto deben pensar, hacer y esperar en la orientación de su vida...Son realidades que se aceptan como tales...Se hallan vinculadas al sentimiento y a la voluntad, por un lado, y a la tradición cultural comunitaria, por otro...Dependen en parte de nuestra voluntad de creer. Creer es también preferir, y por eso constituye un acto axiológico. (cita textual)

Estos autores señalan que las creencias del docente guían y orientan su conducta, y que mucho se puede aprender sobre la enseñanza-aprendizaje “mediante el autoconocimiento.” (2007:39).

Implican relaciones que pueden conllevar formas diversificadas y hasta contradictorias.

Se plantean textualmente que:

dos elementos claves entran en consideración para configurar la identidad de la profesión docente: 1) el desarrollo de un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos sobre el objeto de estudio, en permanente evolución y considerado como conjunto provisional y parcial de hipótesis de trabajo y 2) una relativa autonomía en el trabajo. (p.36) (tomado de Bowen & Marks, 1994)

George Mead (en Habermas, 1990) plantea que tanto los procesos de socialización como de individuación, se realizan a propósito del aprendizaje del lenguaje natural, el cual permite distinguir el espacio del yo de la dimensión intersubjetiva.

La crisis de la educación en general y de la identidad de los educadores en particular, “es en buena medida la crisis de los relatos identificatorios (aún contradictorios entre sí) con los que se construían esas identidades.” (Frigerio y Lambruschini, 2002:.41)

Según el psicoanálisis la personalidad se constituye y se diferencia a partir de una serie de identificaciones. La identificación es un “proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste.” (Laplanche y Pontalis: 1979)

La Profesora Marín Díaz de la Universidad de Córdoba, España, afirma que las creencias influyen en la generación del pensamiento, de las opiniones, aptitudes y actitudes. Determinan el significado que la educación tiene para el docente. La naturaleza de las creencias incluye tanto experiencias personales y sociales, como educativas.

Según cita textual dice:

A través de la construcción de las creencias, al igual que en la elaboración de sus relatos de vida, el docente universitario toma de su realidad humana (Domingo y Fernández, 1999), de su yo, los elementos necesarios para descubrir las contradicciones que hay en su vida personal y profesional. (p.2)

Expresa la autora que según Fressler (1985) las creencias y sus cambios están influenciados por el ciclo de vida, la familia, la disposición individual del docente, la regulación organizativa, los estilos de dirección, las expectativas sociales, la organización profesional.

Para terminar, se propone pensar desde la mirada de Jacky Beillerot (1996) en relación a la formación de los docentes, la cual se refiere textualmente a que:

la formación es de naturaleza clínica, es decir que puede ser comprendida –y debe serlo- según teorizaciones y métodos que entren dentro de este marco. ..la formación, o la educación, es un aprendizaje de *savoir faire* (saber hacer), y también una adquisición de técnicas, así como una adquisición de juicio y de marcos de pensamiento. ..la formación tiene que ver con toda la persona: sus capacidades conscientes, así como su afectividad, su imaginario y su inconsciente total. Es decir, fantasmas, resistencias, inhibiciones, etc...la formación es clínica, porque toma lugar en una historia individual; porque une necesariamente saberes y saber, el pasado y el futuro del sujeto. (p.30)

Partiendo de este recorrido, se entiende que el profesional realiza la elección por ser docente universitario enmarcada por aspectos subjetivos, conscientes e inconscientes, entre el olvido y la memoria, desde sus atravesamientos e intereses. .

A su vez ello condicionará su forma peculiar de ser docente e imprimirá su orientación a la enseñanza, en su camino hacia el diálogo y la creación.



## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGÍA**

#### **1. Diseño metodológico**

##### **Tipo de estudio:**

Se trata de un estudio de triangulación, para la validación de saberes referidos a temáticas de debate en las áreas de la Psicología y la Educación en la Universidad, desde la perspectiva del ser docente.

Para viabilizar el mismo, se realizó un estudio mixto con fases secuenciales:

Estudio en dos fases: 1) Fase de conocimiento global

2) Fase de conocimiento selectivo

Fase 1)

a.- Estudio cuantitativo descriptivo de corte transversal de las características socio-demográficas (sexo, edad, procedencia, lugar de residencia, integración del núcleo familiar, ocupación, cantidad de horas semanales de trabajo, ingreso económico proveniente de la docencia, años de docencia universitaria) de los docentes. (ANEXO

4)

b.- Categorización de tópicos<sup>27</sup> de respuestas para especificar los factores más importantes vinculados a la opción por la docencia universitaria.

La fase de conocimiento global es el momento del universal, tal como se presenta y se muestra el fenómeno.

El estudio descriptivo de corte transversal de las características socio-demográficas, es la dimensión objetiva y objetivable cuantitativamente.

La taxonomía de las respuestas obtenidas en la entrevista cerrada es un estudio transversal de las opiniones de los docentes, que sigue un patrón de agrupamiento de la metodología cualitativa.

Las preguntas se refieren a una perspectiva retrospectiva y proyectiva del entrevistado. (ANEXO 3)

Fase 2)

Estudio cualitativo exploratorio con técnicas en profundidad para explicitar más claramente los vectores implicados (trayectoria educativa, proyecto parental, identificaciones, deseos que se actualizan, tensiones, fantasías) desde la subjetividad del docente.

---

<sup>27</sup> Espacios donde se sitúan las respuestas de los docentes.

El estudio selectivo es el momento del singular, es la dimensión subjetiva- como subjetivación.

**Universo:**

El universo está compuesto por los docentes de la ENyD que ocupan en la institución cargos efectivos por lo menos desde marzo de 2005.

**1.1. Fase de conocimiento global**

Estudio del universo.

**Definición de la población de estudio:**

Docentes de la ENyD que ocupan en la institución cargos efectivos por lo menos desde marzo de 2005 y que se encuentran en actividad en la institución durante marzo y abril de 2010.

**Criterios de inclusión:**

- Docentes que ocupan cargos de efectividad obtenidos a través de concurso.
  
- Docentes que tienen en el escalafón cargos de Asistente (Gº2), Prof. Adjunto (Gº3), Prof. Agregado (Gº4) y Profesor Titular (Gº5).

- Docentes con cargo titular en la institución con anterioridad a abril de 2005.

Este criterio de inclusión tiene en cuenta que un docente con estas características ha presentado por lo menos en una oportunidad el informe para la reelección en su cargo.

- Docentes de la institución sin importar la carga horaria que posean.

Este criterio de inclusión tiene su fundamento en que se considera de interés observar si existe o no vinculación entre los factores subjetivos relacionados con la opción por la docencia universitaria y la carga horaria (horas por las cuales se contrató al docente para trabajar en el espacio ocupacional formal).

#### **Criterios de exclusión:**

- Docentes que ocupan un cargo de Ayudante (grado 1).
- Docentes que al momento de la recolección de la información (marzo 2010) llevan menos de cinco años completos como docentes efectivos.

- Docentes que desempeñan en la ENyD actividad docente en el régimen de extensión horaria de un cargo perteneciente, en su origen, a otro Servicio.

Este criterio de exclusión tiene su fundamento en que si bien dichos docentes cumplen funciones en la ENyD, no ocupan un cargo obtenido a través de concurso perteneciente a la institución.

## **1.2. Fase de conocimiento selectivo**

En esta fase se trabajó a partir de una muestra y no del universo-poblacional, como fue el procedimiento establecido para la fase de conocimiento global.

### **Tipo de muestreo:**

Se tomó una muestra aleatoria estratificada del 10% de los docentes, con sus respectivos suplentes.

Para ello se dividió al universo de docentes estudiados en la fase de conocimiento global en 2 estratos: uno con dedicación sólo a la docencia y otro con dedicación también al ejercicio profesional.

### Tabla de la población

SOLO DOCENCIA		DOC. Y EJERCICIO PROFESIONAL		
Nut.	No Nut.	Nut.	No Nut.	
13	0	24	3	
13		27		40

**Cuadro n°1**

Se entiende por dedicación sólo a la docencia, a los docentes que únicamente realizan acciones de la vida universitaria, en la ENyD o en cualquier otra dependencia de la UdelaR.

Se considera sin dedicación sólo a la docencia, a aquellos docentes que ejercen la profesión en el aparato estatal, privado o en libre ejercicio de la misma.

Se estudió un 10% de docentes de cada estrato con el agregado de metodologías de abordaje cualitativo, del contexto de la comprensión.

### Tabla de la muestra

SOLO DOCENCIA		DOC. Y EJERCICIO PROFESIONAL		
Nut.	No Nut.	Nut.	No Nut.	
1	0	2	1	
1		3		4

**Cuadro n°2**

Como se puede notar en la tabla, la muestra de esta fase es: un docente nutricionista con dedicación solo a la docencia universitaria, dos docentes nutricionistas con ejercicio profesional y un docente no nutricionista sin dedicación solo a la UdelaR.

La técnica que se seleccionó y empleó fue la Entrevista en profundidad. Se investigó la Historia de vida, el Árbol genealógico, el Proyecto parental, la Trayectoria educativa y la Línea de vida.

Estos soportes metodológicos se constituyen en un abanico de procedimientos que alimentaron la opción por el diseño de estudio cualitativo.

## **2. Justificación teórico-metodológica**

En este ítem no se desarrollará el fundamento del abordaje cuantitativo de la fase 1) a., dado que se considera que no hace a la esencia de esta investigación, sino que se ha utilizado para caracterizar socio- demográficamente a la población estudiada.

Se discutirá la elección de la metodología cualitativa, por considerarse que hace a lo propio del presente estudio.

La investigación cualitativa se aparta de la concepción de objetividad al modo positivista, es decir, de la posibilidad de acercarse a la realidad sin supuestos y sin implicaciones por parte del investigador. Concibe la realidad como una construcción, fruto de la interrelación sujeto-objeto y por tanto el proceso investigativo implica colocarla como objeto de análisis. (Sanjurjo: 2002)

Se revaloriza la perspectiva de los propios actores y de la narrativa, no porque se conciba una explicación lingüística, sino porque se reconoce las complejas e imprescindibles funciones que cumple en los procesos de constitución social e individual. (Sanjurjo: 2002)

Dice Sanjurjo (2002) según citas textuales:

A diferencia del enfoque cuantitativo que basa sus criterios de validación en la confiabilidad de los instrumentos y en la validación de las hipótesis, el enfoque cualitativo busca validez a partir del mantenimiento de la coherencia entre la dimensión epistemológica, el enfoque metodológico general y los instrumentos.

Una de las características de la investigación cualitativa es la pluralidad metodológica<sup>28</sup> y la posibilidad de triangulación. La triangulación, desde la perspectiva cualitativa, no promueve la utilización indiscriminada de enfoque sin criterio alguno, sino que permite analizar un objeto complejo desde múltiples perspectivas, enriqueciendo el conocimiento de la realidad empírica y permitiendo un mayor control de los métodos y técnicas utilizadas. (:64)

---

<sup>28</sup> “Entendemos por proceso metodológico el conjunto de procedimientos que posibilitan la confrontación entre un material teórico conceptual y un material empírico. Proceso que posibilita la construcción del dato científico.” De Strauss y Corbin en Sanjurjo 2002:64)



La idea es que los métodos de investigación no superpongan sus debilidades, sino que agreguen sus ventajas complementarias.

El enfoque cualitativo parece el más pertinente para este tipo de estudio por la temática que se intenta estudiar: al docente universitario en la dimensión de su elección a partir de la recuperación de su propia “voz”.

Permite construir categorías no previstas, hacer asociaciones, generar preguntas e identificar información relevante.

La problemática de investigación lleva implícita la complejidad de la vida y el trabajo de los docentes, para poder aproximarse a la comprensión de cómo han alcanzado su condición de profesor.

Frigerio y Lambruschini (2002) plantean en relación a las categorías pragmáticas para el debate en torno a la identidad del educador, según cita textual:

Tanto las identidades personales, como las identidades sociales se expresan con el recurso genérico del relato, articulado por el uso de los pronombres personales, sea un ‘nosotros’ colectivo, sea un ‘yo’, por así decirlo, autobiográfico. En efecto, desde las teogonías y las cosmogonías, desde las sagas y la épica, hasta la autobiografía y la historia científica, las identidades se han construido al hilo de la estructura genérica del relato que, al mismo tiempo que expresa al sujeto de la emisión, también verifica sus dichos y justifica sus normas. El relato de sí, de la propia identidad, es un género discursivo que asienta en la pragmática cotidiana de los actos de habla expresivos o autorepresentativos que permanentemente hacemos como condición necesaria para comunicarnos.(:41)

La interpretación no se plantea como un sistema hipotético deductivo para verificar o falsar un conjunto de categorías preestablecidas, sino como un proceso de acercamiento a los productos discursivos en el intento de interpretar sentidos y significados.

Señala Sanjurjo (2002) según cita textual:

La implicación del investigador es necesaria y riesgosa a la vez, pero imposible de evitar. Por lo tanto, es necesario reconocerla y tratar de comprenderla. La contaminación mutua entre investigador y realidad a investigar es indispensable para lograr la comprensión. De ella depende la riqueza de lo producido. (:66)

El rol y la preparación del investigador son fundamentales, ya que es él el principal instrumento de investigación. Se ponen en juego su formación, su competencia profesional y su sensibilidad para percibir sutilezas y complejidades.

Se parte de la reconstrucción de las trayectorias profesionales de los docentes utilizando para ello relatos biográficos que se focalizarán en hechos, sucesos y significaciones de las historias de esos docentes.

A partir de las elaboraciones personales puestas en acción en un diálogo, el pasado se hace presente, la elección se resignifica<sup>29</sup> y el presente encuentra significado.

---

<sup>29</sup> “Desde un principio Freud señaló que el individuo elabora retroactivamente los acontecimientos pasados, y que es esta elaboración la que le confiere un sentido”(Diccionario de psicoanálisis. Laplanche, Pontalis. pp.405-06)

De acuerdo al recorrido realizado en relación a otras investigaciones sobre la temática, se entiende que sería posible proponer diversos planos de análisis: el individual, el colectivo, el personal, el profesional y, el público y el privado, cuya conjunción aportará elementos valiosos para la construcción de la identidad del trabajo docente.

Las limitaciones y el objetivo del estudio determinan que se aborden sólo los planos de análisis individual y personal.

Se aspira a que la palabra de los docentes conduzca al planteo de dimensiones de análisis que emerjan de sus propias vidas y de sus trabajos, así como de las interpretaciones y significados por ellos atribuidos al ser docentes universitarios.

No se es ajeno al reconocimiento que las voces de los docentes están atravesadas por los escenarios y contextos histórico-sociales, ya que el docente tiene el desafío de insertarse en la experiencia del contexto social. Es así que su palabra remite y supone las tramas con los otros en los espacios sociales colectivos.

---

“El concepto de retroactividad podría sugerir también una concepción de la temporalidad que ha sido puesta de relieve por la filosofía y recogida por las diversas tendencias del psicoanálisis existencial: la conciencia constituye su pasado y elabora constantemente el sentido de éste, en función de su ¿proyecto” (p.406)

El planteo epistemológico y metodológico de esta investigación es una línea de trabajo actual en el campo educativo (Hargreaves, 1996; Schön, 1983; Martínez Bonafé, 1998; Alliaud, 1999; Rivas Flores, 2000; De Aguiar Isaia, 2001; Boriol, G., 2005; Calatayud y Mereshián, 2004-05).

Tiene sus antecedentes en tradiciones desarrolladas por la Investigación - Acción en Ciencias Sociales en la década del sesenta (K. Lewin, L. Stenhouse y J. Elliott), en los que se trabajó de forma interactiva y colaborativa, en temas como la profesión docente y las condiciones de trabajo sociales, políticas e institucionales.

La actividad docente no es solo el resultado de la aplicación de distintas propuestas pedagógicas sino que resulta también del conjunto de la propia historia del docente y de las condiciones en las que trabaja.

Este estudio se sitúa en el paradigma de la complejidad, en el entendido que el aporte de esta investigación es solo una forma de abordaje posible de la problemática estudiada y por tanto implica un posicionamiento parcial que ilumina el fenómeno en forma parcial.

“La grandeza y las limitaciones de la investigación cualitativa residen en el contexto de incertidumbre en el que el investigador acepta situarse”. (Zabalza,1991)

Aún cuando los resultados de este estudio no son generalizables, no existen trabajos en el medio con este enfoque, por lo que permitirá la aproximación a un estado de situación del tema.

El hecho de que se trate de un contexto de descubrimiento, permite pensar que los conocimientos que surjan del mismo, pueden brindar insumos para futuras líneas de investigación.

### **3. Dimensiones del problema y su operacionalización**

#### **3.1. Fase de conocimiento global**

A continuación se presenta una matriz en la cual se detallan las dimensiones estudiadas a partir del problema de estudio, su definición conceptual y las variables que integran cada dimensión con su definición operacional.

A su vez se especifican las categorías de análisis de cada variable y su escala de medida.

DIMENSIONES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	ESCALA DE MEDIDA	CATEGORÍAS
<b>Perfil socio-demográfico de los docentes de la ENyD</b>	Características sociales y demográficas de la población en estudio	SEXO	Dato aportado por docente	Cualitativa Nominal Dicotómica	Femenino Masculino
		EDAD	Número de años cumplidos que declara el docente	Cuantitativa Continua Intervalos	- 30 a 35 años -36 a 40 años -41 a 45 años -46 a 50 años -51 a 55 años -56 a 60 años -61 a 65 años -66 a 70 años -71 a 75 años
		PROCEDENCIA	Departamento donde realizó sus estudios secundarios, según declara el docente	Cualitativa Nominal Politémica	Listado de los 19 departamentos
		RESIDENCIA	Departamento en que vive de acuerdo a lo declarado por el docente	Cualitativa Nominal Politémica	Listado de los 19 departamentos
		AÑO EN QUE SE RECIBIÓ	Dato aportado por el docente	Cuantitativa Continua Intervalos	-1962 a 1971 -1972 a 1981 -1982 a 1991 -1992 a 2001 -2002 y más
		AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL	Número de años de ejercicio de la profesión, según lo declarado por el docente	Cuantitativa Continua Intervalos	- 8 a 17 años - 18 a 27 años -28 a 37 años - 38 a 47 años
		INTEGRACIÓN DEL NÚCLEO FAMILIAR	Número de personas que viven con el docente, de acuerdo a lo declarado por el docente	Cuantitativa Discreta	-1 -2 -3 -4 -5 -6 -7 -8
			Grado de parentesco con el docente, de las personas que viven con él, de acuerdo a lo declarado por el docente	Cualitativa Nominal Politémica	A determinar según respuesta del encuestado

		OCUPACIÓN	Ocupación actual declarada por el docente	Cualitativa Nominal Politómica	- Solo UdelaR -UdelaR y fuera de la misma
		CANTIDAD DE HORAS DE TRABAJO SEMANALES	Número de horas semanales totales trabajadas declaradas por el docente	Cuantitativa Continua Intervalar	-Hasta 20 hs. -Entre 21 y 30hs. -Entre 31 y 40hs. -Entre 41 y 50hs. -Entre 51 y 60hs. -Más de 60hs.
		CANTIDAD DE HORAS DE TRABAJO SEMANALES DEDICADAS A LA DOCENCIA	Número de horas semanales trabajadas dedicadas a la docencia, declaradas por el docente	Cuantitativa Continua Intervalar	-Hasta 20 hs. -Entre 21 y 30hs. -Entre 31 y 40hs. -Entre 41 y 50hs. -Entre 51 y 60hs. -Más de 60hs.
		INGRESO ECONÓMICO PROVENIENTE DE LA DOCENCIA	Porcentaje del total del ingreso laboral personal, proveniente de la docencia, de acuerdo a lo declarado por el docente	Cuantitativa Continua Intervalar	-Hasta 20% -21% a 40% -41% a 60% - 61% a 80% -81% a 100%
		AÑOS DE DOCENCIA UNIVERSITARIA	Número de años cumplidos en el ejercicio de la docencia universitaria, de acuerdo a lo declarado por el docente	Cuantitativa Continua Intervalar	- 5 a 10 años -11 a20 años -21 a 30 años -31 a 40 años
		ESTUDIOS DE PERFECCIONAMIENTO	Estudios de posgrado, según lo declarado por el docente.	Cualitativa Nominal Dicotómica	-Si -No

<p><b>Aspectos subjetivos vinculados a la opción por la docencia universitaria</b></p>	<p>Dimensiones a las que la persona atribuye un efecto favorecedor considerable sobre la opción por la docencia universitaria. Implica la existencia de un universo simbólico de significado<sup>30</sup> que otorga sentido objetivo al análisis interpretativo de un conjunto de datos biográficos.</p>	FACTORES MOTIVACIONALES	Opinión del docente acerca de las motivaciones que lo hicieron optar por la docencia universitaria	Cualitativa Nominal Politómica	A determinar según respuesta del encuestado
		RAZÓN PRIORITARIA	Razón prioritaria para la opción por la docencia universitaria, de acuerdo a lo declarado por el entrevistado	Cualitativa Nominal Politómica	- Opción laboral - Opción vocacional por la docencia - Opción de desarrollo académico -Ser convocado
		BENEFICIOS POTENCIALES DE SER DOCENTE UNIVERSITARIO	Creencia del docente acerca de los beneficios de ser docente universitario	Cualitativa Nominal Politómica	A determinar según respuesta del encuestado
		FACTORES PSICOAFECTIVOS	Valoración familiar positiva del rol de docente universitario, de acuerdo a lo manifestado por el entrevistado	Cualitativa Nominal Dicotómica	- No - Si:- Abuelos -Padres -Tíos Cónyuge -Hijos
			Valoración positiva de amigos y compañeros de trabajo del rol docente universitario, de acuerdo a lo manifestado por el entrevistado	Cualitativa Nominal Dicotómica	- No - Si:- Amigos -Compañeros
			Gusto por el contacto con jóvenes	Cualitativa Nominal Dicotómica	-Si -No
			Valoración profesional personal positiva del rol de docente universitario, de acuerdo a lo manifestado por el entrevistado	Cualitativa Nominal Dicotómica	- Si - No

<sup>30</sup> Berger, P. y Luckman, T. (1993) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu editores.



		FACTORES SOCIALES	Valoración social del rol de docente universitario, de acuerdo a lo manifestado por el entrevistado	Cualitativa Nominal Dicotómica	-Si -No
		FACTORES ECONÓMICOS	Retribución salarial por el ejercicio de la docencia universitaria, de acuerdo a lo manifestado por el entrevistado	Cualitativa Nominal Dicotómica	-Si -No
		FACTORES CULTURALES	Opinión o valoración positiva del docente acerca de la implicancia intersubjetiva o de los imaginarios simbólicos de la enseñanza universitaria, de acuerdo a lo manifestado por el entrevistado	Cualitativa Nominal Politómica	A determinar según respuesta del encuestado

La taxonomía de las respuestas obtenidas en la entrevista cerrada para especificar los factores más importantes vinculados a la opción por la docencia universitaria, sigue un patrón de agrupamiento propio de las metodologías cualitativas.

### **3.2. Fase de conocimiento selectivo**

Dados los objetivos de esta fase de la investigación, interesa expresamente el análisis de significados, expresiones, patrones y profundidad del contenido.

El sistema es descriptivo y narrativo, adecuado al objeto y al enfoque metodológico.

Se partió de un procedimiento inductivo o sustantivo, que implica pensar los datos para elaborar los analizadores o categorías con los cuales se estudian e interpretan los mismos.

En esta fase se realizó un estudio cualitativo exploratorio con técnicas en profundidad para explicitar más claramente los vectores implicados desde la subjetividad del docente.

Se entiende que un estudio con estas características permite profundizar en los casos seleccionados la evolución histórico-biográfica de los factores subjetivos implicados en la opción por la docencia universitaria.

En relación a la trayectoria de la temática y a los espacios de significación de la misma, se ha planteado en el ítem “Motivación para la elección del tema” una serie de interrogantes que han convocado a la investigadora.

Estas interrogantes si bien se fragmentaron a fines expositivos, en la realidad son fenómenos que expresan procesos dialécticos, intercomunicacionales, intersujetivos e interpelativos de la vida personal, pero a su vez socio- cultural del ser docente.

#### **4. Técnicas utilizadas en la investigación**

Para la recolección de la información se utilizaron distintas técnicas<sup>31</sup>, lo que permitió una mirada diversa de la temática, así como minimizar los inevitables sesgos de todo instrumento de investigación.

Por otra parte, la complejidad de la temática, implicó seleccionar técnicas adecuadas a los objetivos de cada fase, así como la creación de instrumentos que dieran cuenta de las preguntas que la investigadora se formuló.

---

<sup>31</sup> Zona de intersección interactiva entre la ciencia y las necesidades prácticas.

## **4.1. Fase de conocimiento global**

### **4.1.1. Entrevista estructurada**

Como instrumento para recolectar la información se utilizó la entrevista estructurada.

La entrevista, en tanto es la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, permite obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto.

Dentro de los tipos de entrevista se eligió la entrevista estructurada que se caracteriza por estar estandarizada, planteando idénticas preguntas y en el mismo orden a cada uno de los entrevistados.

Se entendió que dicha característica se ajusta a los objetivos propuestos en la fase de conocimiento global.

El registro de la entrevista se realizó tomando nota de todo lo expresado por el entrevistado de forma fidedigna<sup>32</sup>.

Como forma de asegurar la conservación del material, se realizó un respaldo digital del mismo.

---

<sup>32</sup> Se destaca que la profesión de la investigadora implica especial entrenamiento y experiencia para este tipo de registro.

Ambas formas de registro contaron en todos los casos con el consentimiento expreso del docente entrevistado.

La entrevista, en tanto técnica de investigación, se desarrolló manteniendo el encuadre correspondiente.

Durante todas las entrevistas realizadas (100% de las planificadas) se logró una buena comunicación entre el docente y el investigador.

#### **4.1.2. Encuesta auto- administrada**

Al finalizar la entrevista el investigador entregó al entrevistado una encuesta, acompañada por su correspondiente instructivo, la que releva datos personales y profesionales. Se permaneció junto al encuestado a fines de recogerla cuando éste la completara.

La encuesta, como técnica, implica una serie de preguntas previamente consignadas en orden y extensión, y presupone el conocimiento del encuestado para poder completarla.

Observaciones: Con el fin de mantener el anonimato de los participantes, la encuesta tiene solo el número que identifica al entrevistado. El nombre del docente y el número que tiene asignado a efectos de la investigación, permanecen en una tirilla aparte.

El levantamiento del anonimato fue diferido a los casos seleccionados en la segunda fase de la investigación, aunque se mantiene la confidencialidad de los datos.

## **4.2. Fase de conocimiento selectivo**

No se desconocen otros instrumentos útiles para este tipo de investigación, pero se han seleccionado, con el criterio de triangulación, los que presentamos a continuación, en el entendido de que las indagaciones que permiten hacer son del orden de la complementariedad, y dan consistencia a los discursos de la vida cotidiana desde el actor- autor interpelado desde la docencia.

### **4.2.1. Historia de vida individual**

El recurso metodológico central son las historias de vida a través del discurso narrativo. Este recurso se llevó la práctica a través de entrevistas en profundidad.

La entrevista en profundidad es una entrevista cualitativa, flexible y abierta.

La entrevista cualitativa sirve para investigar las perspectivas que tienen los entrevistados en relación a sus vidas, experiencias y vínculos. Teniendo en cuenta sus propias palabras se pueden comprender los sentidos y significados que tienen para ellos.

Se fundamenta en una guía general que el entrevistador tiene libertad para manejar. Hay una pregunta general, global y disparadora del tema que interesa profundizar.

El entrevistador pide a la persona que realice una reflexión retrospectiva al respecto, explayándose sobre los significados, las vivencias, los sentimientos y las emociones que experimentó y percibió. La reflexión propuesta incluye también un autoanálisis, análisis de las consecuencias, secuelas, efectos, así como de las situaciones que se dieron posteriormente.

El entrevistador, de acuerdo a su criterio, solicita detalles, por lo que debe tener conocimiento y experiencia en la técnica de entrevista, para poder llegar a los aspectos más profundos de las personas.

Durante la entrevista en profundidad se utilizaron distintos soportes técnicos:

□ Trayectoria educativa:

A través del discurso narrativo se exploraron las experiencias en la escuela con la maestra, en el liceo, en la universidad, con la familia.

El objetivo al utilizar esta técnica ha sido la aproximación a entender cómo ha influido la historia educativa del entrevistado en la opción por la docencia universitaria.

Consigna utilizada:

“Te pido que me cuentes autobiográficamente tu trayectoria educativa. Comprende tus experiencias en la escuela, con las maestras, en el liceo, en la universidad, con la familia; es decir todo lo que tú consideres como tu autobiografía educativa.”

Se aspira a comprender la relación del docente con el conocimiento (movimiento de certezas e incertezas) desde su subjetividad.

□ Proyecto parental:

Utilizando una técnica de dibujo se indagó qué cree el entrevistado que esperaba su familia de él y qué hizo y hace en relación a eso. Es decir, qué proyectaba la familia en el docente y cómo se proyectó el docente en referencia a esa proyección primaria.



Utilizar el dibujo como forma de expresión permite al entrevistado decir y no decir, mostrar y ocultar. Así mismo, en un contexto de confianza, puede implicar hallazgos no sólo para el investigador.

□ **Árbol genealógico:**

Se utilizó la técnica gráfica de árbol genealógico, haciendo hincapié en las historias de familiares (o amigos referentes) por ramas de la educación formal o informal en su trayectoria genealógica; el gusto por el arte de enseñar de personas cercanas a sus vidas directas a través de la genealogía, las cuales no tienen por qué haber incursionado en la enseñanza formal, pueden ser autodidactas, educadores populares, etc.

En la consigna también se solicitó:

nombre, procedencia, si están vivos o no, si hubieron divorcios, a qué se dedicaban y también características de la personalidad que el entrevistado señalara como importantes.

Se intentó de esta manera aproximarnos a cómo influye la historia familiar y de figuras de referencia en la opción por la docencia universitaria.

- Línea personal:

La línea personal de vida, confluencia del proyecto parental materno y paterno, comienza con el nacimiento y se desarrolla hasta el momento presente.

Es un soporte gráfico que propone al entrevistado que coloque los principales eventos de su vida personal, profesional, docente; las personas importantes en algún momento de su vida que lo marcaron y por qué; los hitos de su vida, especificando qué significan y ubicándolos en una línea de tiempo.

Se pretendió que la investigadora pudiera representarse qué expectativas satisface, qué deseos no conscientes acaecen, qué deseos se concretan, cuáles son las fantasías libidinales que afloran.

- Se realizó también una pequeña Historia del nombre de cada entrevistado, en oportunidad del Árbol genealógico o de la Línea personal, para tomar contacto con el origen del mismo, las proyecciones de los deseos parentales y cómo el sujeto se apropia de esta historia de significaciones.

En síntesis, durante la entrevista en profundidad y utilizando distintos soportes técnicos, se planteó conformar la Historia de vida del docente, investigando acerca de:

- su historia educativa , sus representaciones sobre la educación y la docencia;
- la historia escolar de los padres, los mandatos familiares, las oportunidades educativas y las expectativas de continuidad o movilidad social;
- la elección de la docencia en vinculación con los intereses y oportunidades;
- las representaciones previas al ingreso, respecto al ser docente en la universidad y su visión en la actualidad.

Las biografías como metodología de investigación permiten comprender la vida y el trabajo de los docentes atendiendo a sus propias situaciones de vida cotidiana, sus discursos, sus sensaciones, sus percepciones.

Al respecto, señalan Connelly y Clandinin (1995) la relevancia de los relatos biográficos y el impacto que tienen en la realidad, a la que tantas veces se intentó transformar con soluciones extranjeras y por lo mismo pocas veces eficaces.

El análisis de una historia de vida siempre es una construcción entre el saber académico, el saber del sujeto, y el saber que se edifica en trama dialógica.

En tanto el relato es siempre una construcción plena de significados, implica también los deseos y fantasías de los docentes.

Sin duda, es un proceso complejo en el que está implicado también el investigador. Es muy importante, por tanto, el análisis de la contratransferencia al escuchar los relatos.

Se mantuvo durante la investigación la necesaria vigilancia epistemológica y metodológica en torno a la implicación de la investigadora.

#### **4.3. Aspectos éticos**

Se tomaron las precauciones necesarias para asegurar los derechos y libertades de las personas incluidas en la investigación, así como para preservar su identidad. Se puso cuidado en reducir al máximo los posibles efectos nocivos para los participantes en las actividades de la investigación, así como para otras personas involucradas.

Se respetó la autonomía de los entrevistados en lo referente a su facultad de adoptar decisiones.

La inclusión del entrevistado en la investigación sólo se llevó a cabo previo consentimiento libre, expreso e informado del mismo.

En consideración, se solicitó al inicio de la investigación el consentimiento informado de los docentes que se entrevistaron, los cuales fueron libres de expresar su voluntad de participar o no en el estudio.

La persona pudo revocar su consentimiento cuando así lo consideró y por cualquier motivo, sin que esto entrañase para ella perjuicio alguno.

Se garantizó la privacidad de las personas entrevistadas y la confidencialidad de los datos aportados.

La información obtenida no se utilizará ni se relevó para fines distintos de los que determinaron su recolección y/o para los que se obtuvo el consentimiento.

Se dará a conocer la información producida a través de mecanismos pertinentes.

Consentimiento:

Previo a la realización de la entrevista con el docente se le informó acerca de la investigación y se dió lectura al consentimiento informado, solicitándole la firma del mismo si estaba de acuerdo en participar del estudio.

## **CAPÍTULO 5**

### **ANÁLISIS DE LOS DATOS**

#### **5.1. Fase de conocimiento global**

- a. Para el análisis de las características socio-demográficas de los docentes se utilizó estadística descriptiva.
  
- b. En cuanto a los factores subjetivos vinculados con la opción por la docencia universitaria, de las variables:
  - “razón prioritaria”
  - “factores psicoafectivos”
  - “factores sociales”
  - “factores económicos”se categorizaron las respuestas obtenidas (ver capítulo 4) y se estudió la distribución de la población.

El análisis y categorización de estos datos, obtenidos durante la entrevista estructurada, se realizó utilizando la Metodología de análisis de contenido de L. Bardin (1986).

La autora plantea que es un instrumento metodológico que se aplica a discursos diversificados y consiste en una hermenéutica controlada, basada en la deducción y la inferencia.

El método consta de 4 fases:

1. Preanálisis: es la fase de organización de los datos y tiene como objetivo sistematizar las ideas iniciales para el posterior análisis.
2. Codificación: consiste en conformar unidades de registro, que son núcleos de sentido, unidades de significación que conforman el texto y cuya presencia o frecuencia de aparición, pueden tener significado para el objetivo del análisis escogido.
3. Categorización: comprende la clasificación de elementos constitutivos de un conjunto, por diferenciación y reagrupamiento por género, con criterios previamente definidos. Se conforman categorías que reúnen un grupo de elementos bajo un título genérico.
4. Inferencia: es el procedimiento explícito y controlado que permite el pasaje del texto original a la interpretación.

En cuanto a las variables:

- “factores motivacionales”
- “beneficios de ser docente universitario”
- “factores culturales”

se realizó una categorización de tópicos de respuestas, construyendo una grilla con las respuestas obtenidas, tabuladas como recurrentes, genéricas y atípicas.

Recurrentes son las respuestas que se repiten en los diferentes entrevistados, todos dan la misma definición del tema.

Genéricas son aquellas respuestas que refieren a aspectos generales del tema; no son específicas del tema pero hablan del tema.

Atípicas son las respuestas no comunes sobre el tema.

## **5.2. Fase de conocimiento selectivo**

“El análisis de los datos es el proceso de explorar y organizar sistemáticamente las transcripciones de entrevistas, las notas de campo y otros materiales recogidos, para incrementar la propia comprensión de ellos y posibilitar que se ofrezca a otros lo que se ha descubierto. El análisis implica trabajar con los datos, organizarlos, dividirlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar patrones,



descubrir lo que es importante, lo que se va a aprender, y decidir lo que se dirá a los demás.” (Bogdan y Biklen: 1982:145 en Sanjurjo, 2002:90)

En la bibliografía consultada se plantea que existen 2 opciones en la interpretación: 1.sintetizar y categorizar. 2.comprender y contextualizar.

La perspectiva cualitativa requiere interpretación, es decir entender los significados de los relatos procurando develar los estratos implícitos desde donde sus elecciones se generan y sostienen.

En esta fase de la investigación se considera relevante el análisis biográfico de las vidas de los docentes, dado que son los procesos por los cuales han ido conformando su identidad profesional.

Este tipo de relatos es trabajado en investigación desde el concepto de narrativa: estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo.

No obstante, debemos ser conscientes que estamos atravesados por una mirada deductiva o teórica, en la medida de que en la recolección de datos existen pautas de qué mirar.

Habitualmente se utilizan ambos procedimientos (inductivo y deductivo) articulados, dado que no son excluyentes.

La actividad representativa señala particularidades en la forma de interpretar el mundo exterior. La representación y la expresión, aparecen como escenarios-fronteras que articulan “lo interior” y “lo exterior” del espacio imaginario.

El análisis de la producción simbólica permite pensar acerca de las particularidades e interpretar aspectos pulsionales de investimento y desinvestimiento psíquico.

El psicoanálisis aporta una mirada dinámica, histórico libidinal, de la actividad representativa, a lo largo del desarrollo de la constitución del psiquismo.

No hay equivalencia entre representación y percepción, sino que la representación se constituye históricamente, condicionada por la oferta libidinal que implica la subjetividad de otro que aproxima una calidad de mundo que queda sesgada por quien ofrece el mundo.

Sean cuales fueran los avatares histórico libidinales, siempre son los de un sujeto singular, sujeto de la pulsión. El sujeto está empujado a la experiencia de la subjetividad, sujetado a la pulsión, que al ser activa, tanto su pliegue o su resistencia a ella, implica siempre al sujeto carga y actividad.

El tipo de representación<sup>33</sup> está marcada por los legados familiares y por las fijaciones libidinales. Se trasmite un lenguaje fundamental que circunscribe la potencialidad del sujeto. Lo que va quedando afuera es todo lo que no ingresa al proyecto del sujeto. La significación histórica se transforma en representación simbólica.

Develar la opacidad del discurso implica un trabajo de construcción de interpretaciones, poniendo en juego la historia de los sujetos y las significaciones culturales implicadas. (Tomado parafraseando a Remedi y col. cuando hablan de lo pedagógico, 1988)

La categorización de la información se hizo en Árboles de ideas, como diagrama cartográfico de las expresiones e implicancias de las subjetividades docentes, acerca de los aspectos sobre los que interesa profundizar y de las interrogantes de las que se parte.

Dado que considerando cada estrato de docentes, los que realizan solo docencia universitaria y los que también realizan actividad profesional, no se encontraron diferencias, se presentan los datos en un solo Árbol de ideas de cada soporte metodológico.

El diagrama del árbol presenta las respuestas recurrentes en las raíces, en el tronco las respuestas atípicas y en las ramas y follaje se colocan las respuestas genéricas.

---

<sup>33</sup> Tanto para la filosofía como para la psicología, nombra el contenido concreto de un acto de pensamiento y también la reproducción de una percepción previa.

## CAPÍTULO 6

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se quiere señalar que dado que se trata de un estudio de tipo descriptivo, toda consideración vinculada con asociaciones excede los alcances del mismo.

#### 6.1. Fase de conocimiento global

N= 40

- EDAD:

#### Histograma de edad en la población estudiada

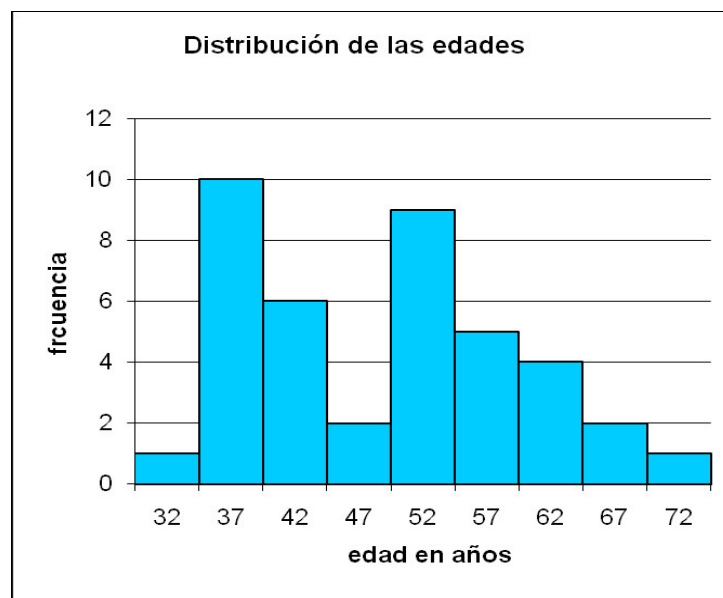


Gráfico n° 1

La media son 47 años, ( mediana 49 años) con un rango entre 32 y 71 años.

La distribución de edades sugiere una tendencia a una distribución bimodal, agrupadas en torno a las edades 37 y 52 años.

- SEXO: Se trata de una población predominantemente femenina (90%).
- GRADO ACADÉMICO:

#### **Distribución de los docentes según grado académico**

GRADO ACADÉMICO	F A	F R%
2	11	28
3	17	43
4	7	17
5	5	12
Total	40	100

**Cuadro nº 3**

Casi la mitad de los docentes estudiados son G°3, la cuarta parte G°2.

#### **Indicadores de edad según grado**

GRADO	MEDIA	MIN.	MAX.
2	39	32	52
3	48	36	63
4	50	42	58
5	56	50	71

**Cuadro nº 4**

En todos los grados se observa una dispersión amplia de edades, aumentando la media en relación al aumento de grado.

La edad mínima en cada grado aumenta, registrándose 4 años de diferencia entre la edad mínima de los G°2 en relación a los G°3, 6 años de los G°3 a los G4 y 8 años de los G°4 a los G5.

- PROCEDENCIA:

### Distribución de los docentes según lugar de procedencia

PROCEDENCIA	FA	FR%
Montevideo	30	75
Canelones	1	2.5
Paysandú	2	5
Río Negro	2	5
Rocha	1	2.5
Soriano	2	5
Tacuarembó	2	5
Total	40	100

**Cuadro n° 5**

La amplia mayoría de los docentes procede de Montevideo.

El 75% de los docentes ha realizado sus estudios secundarios en Montevideo.

Proceden del interior el 25% de los docentes, estando los departamentos de Paysandú, Río Negro y Soriano representados por un 5% de docentes cada uno, de Canelones son el 2.2% y de Rocha el 2.5%. No hay ningún docente que provenga de los otros 12 departamentos.

□ RESIDENCIA:

**Distribución de los docentes según lugar residencia**

RESIDENCIA	FA	FR %
Montevideo	37	92.5
Canelones	2	5
Paysandú	1	2.5
Total	40	100

**Cuadro n° 6**

Casi la totalidad de los docentes residen en Montevideo, sólo un 5% en Canelones y 2.5% en Paysandú.

Se observa que aunque Río Negro, Rocha, Soriano y Tacuarembó son lugares de procedencia de los docentes de la institución, ninguno reside al momento de la investigación en esos departamentos, lo que nos permite pensar que se ha dado una migración de los mismos hacia Montevideo.

□ INTEGRACIÓN DEL NÚCLEO FAMILIAR:

- La mayoría de los docentes (68%) viven en un núcleo familiar conformado por 3 o 4 integrantes. Menos del 3% viven solos o con un núcleo familiar integrado por 6 personas.

- La integración del núcleo familiar del 70% de los docentes es: pareja matrimonial e hijos.

- AÑO EN QUE SE GRADUÓ EL DOCENTE:

### Indicadores de año en el que se recibió

INDICADORES	AÑO
Media	1988
Mediana	1989
Max	2002
Min	1962

**Cuadro n° 7**

La mayoría de los docentes se recibieron entre 1976 y 1998 (85%).

- AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:

### Indicadores de años de experiencia profesional

Indicadores	Años
Media	22
Mediana	20
Max	47
Min	8

**Cuadro n° 8**

Sólo el 2% de los docentes tiene menos de 9 años de experiencia profesional.



□ ESTUDIOS DE PERFECCIONAMIENTO:

**Distribución de los docentes según estudios de perfeccionamiento**

<b>posgrado</b>	<b>F a</b>	<b>F r%</b>
Si	35	87
No	5	13
Total	40	100

**Cuadro n°9**

Casi el 90% de los docentes ha realizado formación de posgrado.

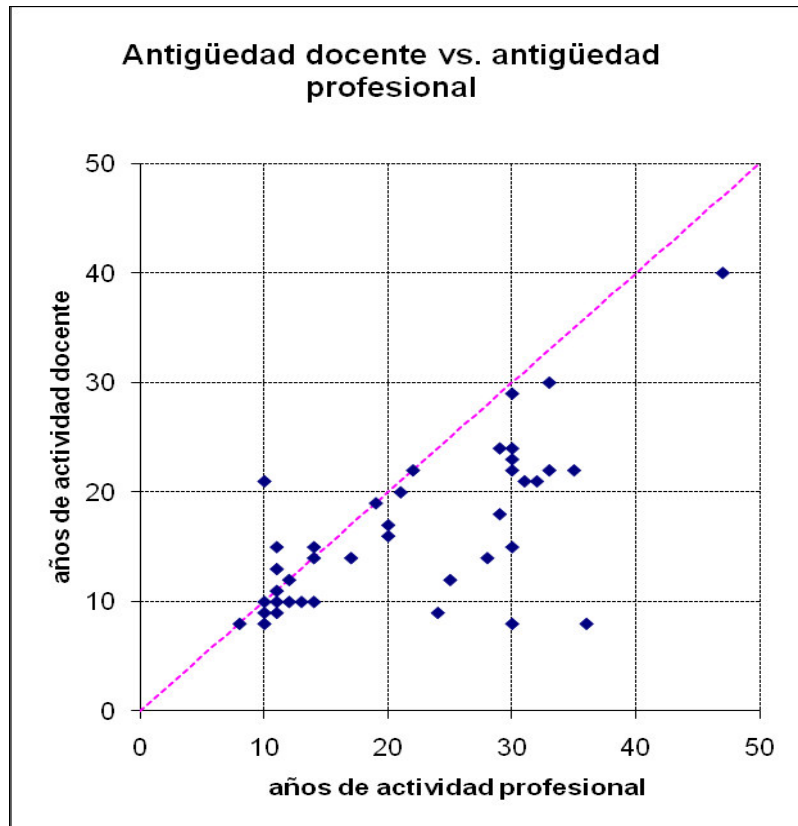
En el caso de los G°4 y G°5 el 100% ha realizado estudios de posgrado, los G°2 y G°3, el 82%.

Resulta importante precisar que los estudios de perfeccionamiento referidos en su mayoría no son de doctorado ni de maestrías, por no ofrecerlo el servicio ni la UdelaR en general.

Se trata de estudios de actualización profesional o docente y diplomas o especializaciones.

□ ACTIVIDAD DOCENTE:

**Gráfico de dispersión de actividad docente por actividad profesional**



**Gráfico n° 2**

Se observa que son pocos los casos en los que coinciden los años de actividad docente con los de actividad profesional.

En general los años de actividad docente son menos que los de actividad profesional.

Se estudiaron los casos en que el docente declara más años de actividad docente que profesional y se obtuvo que: 1 encuestado había sido ayudante honorario, otro tenía otra profesión previa donde fue docente, y otro había ejercido la profesión por un lapso menor que la docencia (al día de hoy).

### Años de ejercicio profesional según grado académico

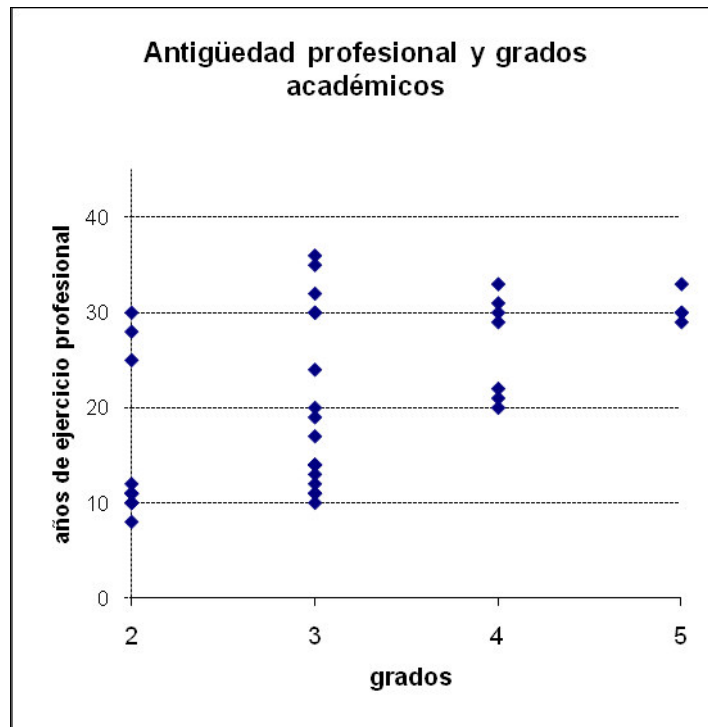


Gráfico n° 3

Los años de ejercicio profesional no estarían vinculados con el grado académico del docente.

Orientó tal afirmación el hecho de que observamos que algunos G°3 tienen mayor antigüedad profesional que los G°4 y G°5.

En concordancia con el hecho de que este estudio es descriptivo, no fue de interés de la investigación realizar otro tipo de debate analítico.

## Años de antigüedad docente según grado académico

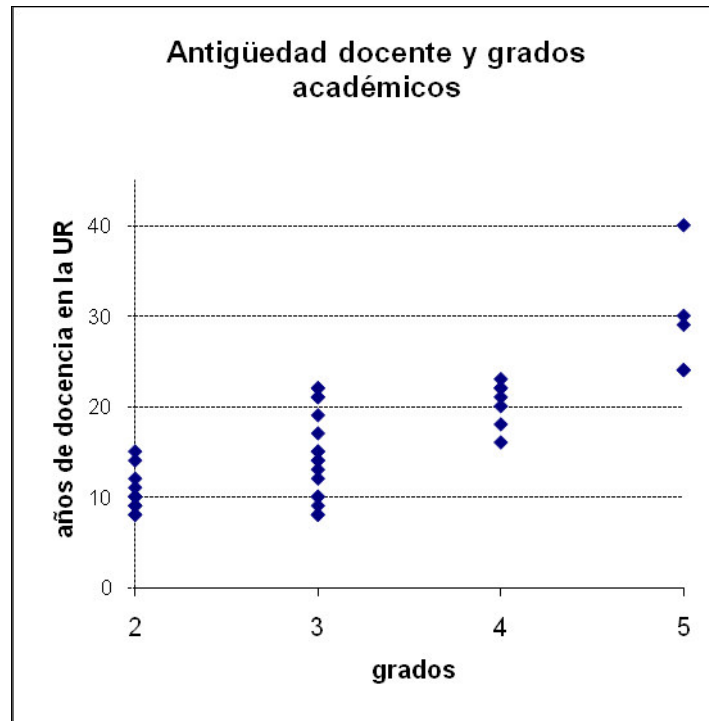


Gráfico n°4

Los años de docencia en la Universidad guardan relación con el grado académico, especialmente en el caso de los docentes Grado 5.

Un grupo de docentes Grado 3 tiene la misma antigüedad que los Grado 2 y el otro grupo igual años de docencia que los Grado 4.

▪ OCUPACIÓN ACTUAL:

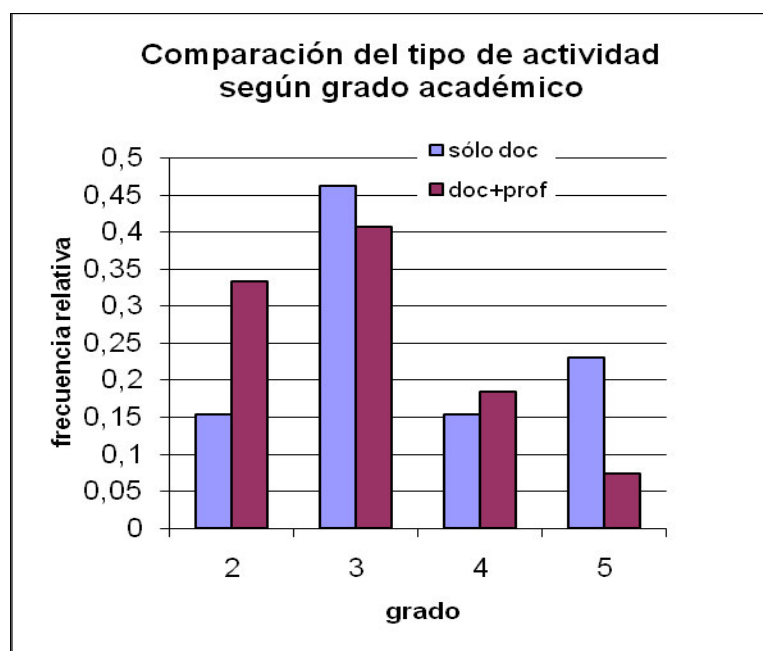
**Distribución de los docentes según dedicación a la docencia universitaria**

DOC. UNIVERSITARIA	F A	F R%
Solo doc, UR	13	32
Doc. UR y act, prof.	27	68
Total	40	100

**Cuadro nº 10**

Dos tercios de los docentes desarrollan actividad profesional además de docencia universitaria.

**Diagrama de barras:  
Comparación del tipo de actividad según grado**



**Gráfico nº 5**

En el G°2 predominan los docentes con doble actividad, mientras que en el G°5 los que realizan sólo docencia universitaria.

En los G°2 y G°3 se aprecian ligeras diferencias.

## Histograma de proporción de horas docentes en el total laboral

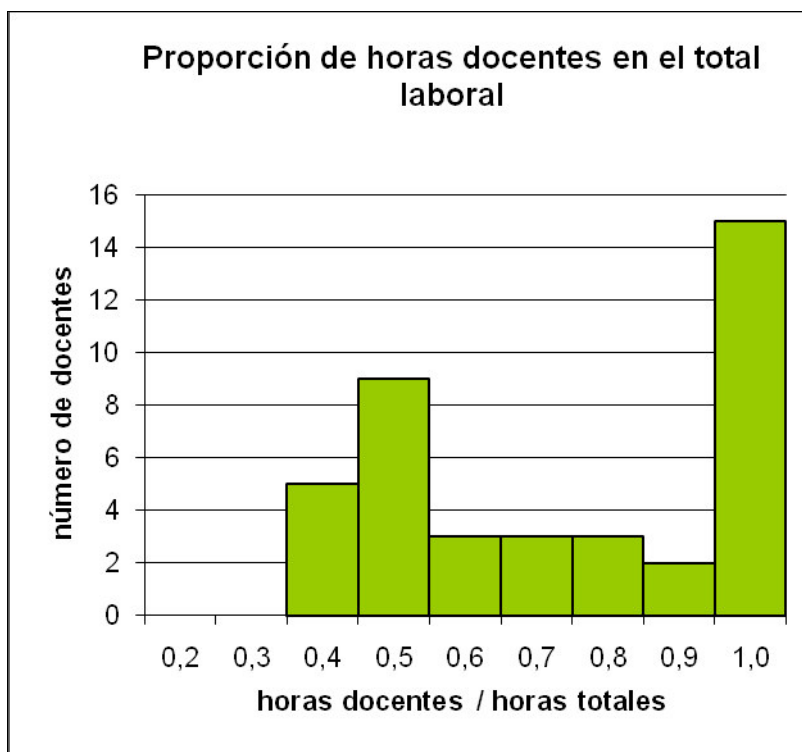


Gráfico n° 6

Para un número importante de docentes (15) la docencia universitaria representa el total de su actividad laboral.

Los demás dedican entre el 40% y el 90% de su actividad laboral a la docencia universitaria.

**Distribución de los docentes según ingreso económico  
proveniente de la docencia por grado**

<b>% del ingreso total</b>	<b>G°2</b>	<b>G°3</b>	<b>G°4</b>	<b>G°5</b>
10 a 19	0	1	0	0
20 a 29	3	1	0	0
30 a 39	2	3	1	0
40 a 49	2	1	0	0
50 a 59	1	3	1	0
60 a 69	0	1	0	2
70 a 79	0	0	0	0
80 a 89	1	0	0	0
90 a 100	2	7	5	3
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>5</b>

**Cuadro nº 11**

En cuanto a la distribución de los docentes según ingreso económico proveniente de la docencia por grado académico, resalta el alto número de docentes G°3, 4 y 5, para los cuales la docencia universitaria es entre el 90 y el 100% de su ingreso económico personal.

Observamos que en el caso de G°3 (6) y G°4 (3) no coincide con lo declarado en relación a la dedicación solo a la docencia universitaria.

Debemos señalar que en las entrevistas estructuradas realizadas en esta fase, surgió que fuera de la Universidad dichos docentes realizan también tareas docentes de nivel terciario o en universidades privadas. Esta información da cuenta de esta aparente contradicción, pero a su vez pone en cuestión la formulación de este ítem en la encuesta autoadministrada.

A continuación se presentan en grillas las respuestas obtenidas en las preguntas que refieren a 2 variables que se categorizaron en tópicos de respuestas.

En color azul y entre paréntesis, están las consideraciones que se hacen en relación a las mismas<sup>34</sup>.

Al final, luego de la grilla, se realiza una síntesis, a modo de análisis de resultados.

La matriz de datos permite presentar las mediaciones entre lo que se expresa (palabra del entrevistado) y a qué hace referencia esa expresión (pregunta guía brindada por el entrevistador).

---

<sup>34</sup> Incluyen el análisis de la transferencia y contratransferencia.



## FACTORES PSICOAFECTIVOS

**¿Cuáles fueron los factores subjetivos vinculados a tu opción por la docencia universitaria?**

### FACTORES SUBJETIVOS

RECURRENTES	GENÉRICAS	ATÍPICAS
Me gusta dar clase. (Lugar del supuesto saber)	Invierto en libros y en tiempo.(Inversión)	Quería ser profesora de inglés y otra carrera.(Deseo de ser profesora)
Me gusta estudiar. (No dejar de ser estudiante)	Apuesto a esto.(Apuesta)	Me lo tomé como una beca para aprender. (Lugar de estudiante)
Me exige estar actualizada/o. (Esta auto-exigencia, cómo se traslada al estudiante?)	Te movilizan. (Temor a quedarse quieto?)	Prestigio, renombre, hacer carrera. Te deja en tu C.V.(Ambición y deseo de reconocimiento)
Me invitaron, no lo busqué. (Habilitada por el deseo de otro)	Aspectos personales de mi vida de adolescente.(Retorno a la juventud)	Estoy casi al final de mi carrera, quiero volcar lo que aprendí. (Trasmisión generacional)
Me gusta estar con los estudiantes, esa relación, es vital la juventud. Dejarlos hacer, ser creativos y también supervisarlos. Establecer un vínculo. (Retorno a la juventud, guiar a los jóvenes, controlarlos)	Lo que elegí bien elegido está. Estoy muy orgullosa. Todo lo que hemos logrado lo hemos logrado por nosotros. Tiene un valor! (Reafirmación de una identidad)	Mi ingreso como estudiante fue a la salida de la democracia y tenía necesidad de involucrarme. (Deseo libertario)
Vocación. (Llamado)	Es un desafío, una oportunidad. (Deseo de superación: entre la rebeldía y la gratitud)	Me enteré que podía ser docente y tuve curiosidad. (Deseo infantil?)
Trayectoria de familiares docentes: prima, madre, padre. Dar clases es algo familiar. (Mandato inter-generacionaal familiar)	Hoy es parte de lo que me da satisfacción en la vida, no dinero.(Convoca y satisface su deseo)	Tengo cursos de formación pedagógica pero no es mi fuerte, mi interés por lo disciplinario es mayor. (Deseo de saber, relación con el conocimiento)
No es económico. (Otros deseos no explicitados y/o no reconocidos)	Hice la carrera en la dictadura. Borraron la masa de excelentes docentes. (Opción militante y libertaria, así como intento de reparación)	Elegí la docencia a partir de que empecé a ejecutarla. (Aparece como un hallazgo)
Siempre pensé que no me gustaba. (Aparece como un hallazgo)	Soy una buena comunicadora. (Deseo de comunicarse y ser escuchada)	La docencia me daba flexibilidad horaria para tener una familia. (Un trabajo que le permite no renunciar a otros deseos)

<p>Cuando entré no lo tenía tan claro. Me surgió en la carrera. (Identidad que se construye, deseo que se construye)</p>	<p>Trabajaba en un proyecto comunitario que era lo que me gustaba más. (La docencia venía por añadidura)</p>	<p>Profundizar conocimientos, dándose cuenta que no se sabe nada; reflexionar sobre la práctica y sobre uno. (Altos ideales)</p>
<p>Trasmitir. (Lugar de supuesto saber)</p>		<p>No fue una decisión personal; un accidente laboral que se fue integrando. (Algo fortuito, con un toque de fatalismo y resignación)</p>
<p>Poder brindar o devolver lo que yo un día aprendí. (Gratitud)</p>		<p>Me siento libre y creativa, un camino en cada clase, sin dejar de cumplir el objetivo. (Fantasía de libertad)</p>
<p>Me gusta enseñar. (Ser enseña)</p>		<p>A favor: sentirte elegida. En contra: "tú eres muy chica, ponete unos tacones para pararte ahí adelante". (Relación de madre a hija con la docente que la convoca)</p>
<p>No fue una decisión personal, pero tengo cosas innatas. (Habilitación que lo narcisiza)</p>		<p>Me gustaba. Necesitaba otro trabajo. Soy muy tímida, no me veía como docente, adelante dando clase...el miedo a la exposición. (Superar el miedo a la exposición, o es deseo de ser mirada?)</p>
<p>Profundizar en lo científico. ( Deseo de saber)</p>		<p>Una experiencia afectiva, académica y organizativa. (Ilusión de completud?)</p>
<p>Fuerza renovadora para siempre seguir. (Deseo de saber y de siempre ser joven. Negación de la finitud)</p>		<p>Al inicio estuve desamparada; algunos no quisieron ayudar, otros no pudieron. Estabas sola. (Angustia de desamparo y fantasía de auto – engendramiento)</p>
<p>Subjetivamente se recrean dos factores iniciales: la posibilidad de enseñar, pero simultáneamente aprender en la práctica profesional y docente. (Deseos de enseñar y de aprender)</p>		<p>Para no desprenderme de una institución que me dio más que lo académico. Conversaba. Siempre de puertas abiertas. (La institución como lugar de pertenencia, lo familiar)</p>
<p>Siempre tuve actitud docente: me lo dicen amigos, colegas, familiares. (Ser instituido en un lugar por la mirada y la palabra de otros)</p>		<p>Fue como empezar a vivir otra cosa, un desafío, me ponía muy nerviosa, me vino afonía. (El docente se expone a la mirada del otro)</p>
<p>Fueron cambiando a lo largo de mi vida. (La opción como un continuo elegir que se renueva)</p>		<p>Cuando me recibí vivía sola, sin familia, necesidad de pertenencia hacia algo, una familia que no estaba. (La UR como familia)</p>

No tenía conciencia de ser docente. Nunca me lo planteé como opción laboral: intercambiar y trabajar con grupos humanos siempre me interesó, desde adolescente. (Deseo adolescente de pertenencia a grupos)		Desde que estudiaba pensé que iba a seguir docencia. Era 10 años mayor que las demás. De chica con mi hermana yo era la maestra y ella la alumna. (Recreación de lugares de lo familiar, lugar del hermano mayor que enseña al menor)
Continuar vinculado/a a la EnyD y a la carrera.(Sentimiento de pertenencia)		Fue un favor al que me invitó, que se iba. (Remite al vínculo con un amigo, por solidaridad)
Para desarrollar la docencia no estamos preparados. No sabía que era ser docente.(La docencia como algo que se descubre haciéndolo)		Solo docencia estructurada, expositiva, no. Necesito espacios más amplios, la extensión, la investigación. (Gusto por todo lo que implica la docencia en la universidad)
Es aprendizaje personal y la obligación de tener los conceptos claros (Como preceptos superyoicos)		Me sentí con un crecimiento profesional. (Enseñar a los futuros colegas)
Observar un modelo que me gustaba seguir. Tuvimos referentes durante la carrera. (Referido a modelos identificatorios de saber)		El vínculo con la UR, la actividad gremial te enriquecía. Cuando se transformo la institución, creció, yo contribuí y se avizoró algo diferente. (Deseo social de transformar y trascender en obras para otros)
De chica me gustó jugar a las maestras. (Deseos infantiles puestos en juego)		Me enamoré de la disciplina. Ya no es enamoramiento, pero no hay marcha atrás. (Camino de ilusión y desilusión)
Soy una autodidacta en la docencia.(Posicionamiento imaginario en relación al saber)		Se ve como una profesión de entrega. (Lugar del imaginario social)
Yo opté como algo laboral, no por vocación. Era una trabajo estable. (Búsqueda de estabilidad)		Me gustaba la UR como institución. El conocimiento fluye más rápido. (Lugar del saber ultimo, del supuesto saber)
Un impulso interno que me llevaba, que uno mismo no lo sabe y lo va desarrollando. (Convocada por el deseo)		Da plumas, aunque no es un gran sueldo. La UR es sumamente injusta. (Vedette del saber)
		Seleccioné la carrera y también IPA en Biología. Mi madre me acompañó a anotarme y me dijo que podía ser docente de acá. No lo veía alcanzable. (Gusto por la docencia en el área. Mandato materno que parece conciliar su deseo y la expectativa materna.)
		Mis padres me dieron una formación enciclopedista. (Lugar del supuesto saber)

Como reflexión se plantea que:

- Los docentes expresan deseos que alternan entre ser el que detenta el saber y el seguir siendo estudiante.
- La opción por la docencia universitaria conjuga el deseo de desarrollo personal y el de reconocimiento de los otros.
- Aparece una alternancia entre dar y recibir, entre una postura centrada en sí mismo y en la entrega.
- Entran en escena modelos identificatorios, deseos infantiles y adolescentes.
- Se hace presente el deseo de retorno a la juventud, así como la negación de la finitud.
- Incluye aspectos superyoicos y altos ideales.
- El gusto por la docencia se va gestando en el desempeño de la misma.
- Algunos docentes muestran vocación, y otros accedieron a la docencia por sentirse elegidos y convocados por docentes a los que admiran.
- Surge como una opción militante y libertaria; en algunos como reparación histórica, en otros como desafío político y participativo.
- Conlleva la fantasía de trabajo estable y que permite articular otros aspectos de la vida personal.

- Convoca ambiciones, deseo de reconocimiento y de trascender, así como de ser agente de transformación.
- La Universidad es el lugar del supuesto saber. Ser docente es un posicionamiento imaginario en relación al saber.

A modo de síntesis se transcriben palabras de un docente:

“Se enlazan indefinidamente docencia y aprender. La vocación de trabajar con otros, incluyo a los estudiantes, colegas, de la Universidad y no de la Universidad...La búsqueda de la superación, la excelencia, una cierta situación de disconformidad creativa. La docencia implica cumplir con esa necesidad, que es un camino en permanente construcción. Hacer docencia te permite eso.”

35

---

<sup>35</sup> Toda cita textual de palabras de un docente entrevistado, cuentan con la autorización del mismo y se atienen al principio de confidencialidad, en el sentido que en ningún caso permiten identificar al autor/a.

## ¿Cuáles fueron las motivaciones que te hicieron optar por la docencia universitaria?

### FACTORES MOTIVACIONALES

RECURRENTES	GENÉRICAS	ATÍPICAS
Volcar lo aprendido. (El estudiante como un recipiente a llenar?)	Estar acompañada por un grupo.(Remite a sentimientos de soledad?, necesidad de protección?)	No es solo trasmisión de conocimientos, sino de valores éticos.(Trasmisión intergeneracional de valores )
Interactuar con otros.(Necesidad de vinculación)	Tengo mi padre con un valor muy importante en lo que soy hoy (Importancia de ser referente <sup>9</sup> )	Me parecía necesario para completar mi perfil profesional. (Deseo de completud)
En el salario no pensé. (El ser mujer hará que no se sientan jefe de hogar responsable del sustento económico?, o es tan fuerte el deseo?)	No hay marcha atrás. (Entre la apuesta y la resignación de un camino elegido. No hay juventud eterna)	Soy de las generaciones que salieron molestas. Para criticar hay que hacer algo para cambiar. Traté de tener un vínculo diferente con los estudiantes, de puertas abiertas.(Identificación con los estudiantes)
Un ambiente que permita reflexionar sobre las cosas. (En oposición a otros ámbitos laborales)	Creo en la capacidad de construir a través del contacto y del afecto.(Relación centrada en el afecto)	Una cosa familiar: lugares donde pagan poco, mucho esfuerzo, dar mucho. (El sacrificio como llamado familiar)
Me gusta estar con los estudiantes, (Deseo de retorno a la juventud)	Aportar, que me aporten.(Intercambio)	Es una de las cosas que da significado a mi vida. (Trascendencia)
La motivación la sentía que me nacía de adentro. Vocación.(Deseo)	Lo afectivo netamente. (El afecto como motor y búsqueda)	Generar adolescentes pensantes. (Ser modelo ideal)
Nunca se me había pasado por la cabeza que me llamaran para convidarme. (Gusto por ser el deseo del otro, que lo invista y lo signifique).		Yo ya tenía esa actitud docente y era muy bien recibida por la gente (Algo propio de sí: enseñar, A través de esto ser aceptada)
Me gusta enseñar. (Ser enseña)		Soy madre y tiene beneficios ser docente.(Alusión a la flexibilidad)
Se sentían las ganas de hacer cosas nuevas.(Desarrollo de la creatividad)		Mi dote histriónica, por eso me gusta también. (Deseo de mostrarse, ser centro de miradas y atención)
No perder el lugar parte de mi identidad, continuar vinculada a la institución académica formadora. (Vínculo filiatorio)		No ligada directamente al acto de enseñar; aprender o investigar. (Pulsión epistemofílica)
Una meta (Deseo)		Es un trabajo relativamente estable. (Deseo de estabilidad/seguridad)
Enamoramiento adolescente, estudiantil: un espacio de formación con docentes que uno creía sólidos. (Idealización y desilusión)		Quería cambiar el mundo y me peleé con todos. Fui respaldada; no era un quijote que nadie apoyaba. (Ideal libertario y liderazgo).

Perspectiva de desarrollo y formación continua.(Deseo de crecimiento)		La opción no es en un único momento, te vas cuando querés, no es salarial.(Ideal de ser libre)
Estar actualizada obligatoriamente. (Saber)		Necesitaba el trabajo.(Opción laboral)
Pensando primero en mí, formarme egoístamente. ( Movimiento de conocimiento)		Buscar vínculos con otras instituciones. ( Interés interdisciplinario y de vinculación)
Un tema de ego en la docencia, me gratifica una clase. (Deseo de comunicarse y ser escuchada).		Uno se siente productivo y útil, he ahí la satisfacción. (Da sentido a la vida, da un lugar en la vida).
Para los estudiantes sos una ídola, sabés tanto y te comunicás muy bien. (Aspectos narcisistas puestos en juego).		Querés creer que sos joven, que los estudiantes te sacan apuntes, que los colegas jóvenes te dan un lugar en la vida profesional. Querés creer que eso está sucediendo. (Aspectos ilusorios del ser docente como modelo, retorno a la juventud, despliegue de aspectos narcisistas)
El desafío constante y la exigencia. (Obligación de estudiar. Mandato superyoico)		
Para ser docente hay que tener experiencia profesional, sino no me lo hubiera permitido.(La docencia como un paso más de lo profesional)		
Me gusta la flexibilidad y la libertad en las propuestas de trabajo.(Ilusión de autonomía)		
Está en la familia.(Mandato familiar)		
Perspectiva de inserción comunitaria y de proyección hacia la gente. (Libertario?)		
Trabajar con gente conocida, respetable en la profesión y confiables.(Ser considerado en ese sentido?)		
Desarrollar el conocimiento. Contribuir a solucionar determinados problemas. (Narcisismo y deseo de trascender).		
No opté directamente, fue accidental.(Evento accidental. No hay reconocimiento del deseo)		
Hay un reconocimiento social en el ser docente; prestigio. Es algo importante.(Deseo de autoafirmación y notoriedad)		
No al estancamiento típico de la realidad de los ámbitos laborales.(Promoción de crecimiento)		
Entre el sueldo y el ambiente priorizo el ambiente.(Opción por sentirse a gusto en el ámbito laboral)		

Como reflexión se plantea que los docentes han elegido motivados por:

- El deseo de ser el que detenta el saber.
- EL anhelo de seguir siendo estudiante.
- El deseo de desarrollo personal y el de reconocimiento de los otros.
- Modelos identificatorios profesionales.
- El deseo de retorno a la juventud.
- Aspectos superyoicos y altos ideales.
- Vocación algunos, y otros como una opción laboral con ventajas relativas a otras.
- Sentirse elegidos y convocados por docentes a los que admiran.
- La fantasía de trabajo estable.
- Ambiciones profesionales, deseo de reconocimiento y de trascender, así como de ser agente de transformación.
- Mandatos y tradiciones familiares.
- El buen clima laboral.
- La ilusión de autonomía y libertad.
- Un posicionamiento imaginario en relación al saber.
- Ser modelo ideal de valores y de búsqueda del conocimiento.
- Sentimiento de pertenencia a la Universidad.



A modo de síntesis se transcriben palabras de un docente:

“Otro ingreso. Me gusta mucho mi profesión, actualizarme. Estar cerca de los estudiantes también. También volver a donde uno había aprendido. Estar con otros colegas, encontrarme con gente de otras generaciones, de otras disciplinas.”

**¿Cuál fue la razón prioritaria para la opción por la docencia universitaria?**

Interesa resaltar que es frente al análisis de esta pregunta y de la distribución de la población estudiada en las categorías que se habían planteado, que se toma conciencia que el título original de la tesis (que figura en el Anteproyecto y en el Proyecto) estuvo sesgado por la propia opción docente de la investigadora.

Se cambia entonces el título “Factores subjetivos vinculados con la opción por la docencia universitaria como camino de desarrollo profesional académico” por el de esta tesis, que omite “como camino de desarrollo profesional académico”, que fue ciertamente la opción personal que se transparentó de manera no consciente.

De no haber podido tomar consciencia de ésto, realizar esta crítica y cambiar el nombre, ciertamente el título no se hubiera correspondido con lo que realmente fue investigado.

### Razón prioritaria

<b>RAZÓN PRIORITARIA</b>	<b>F a</b>	<b>F r%</b>
Opción laboral	8	20
Opción vocacional	12	30
Opción de desarrollo profesional académico	18	45
Ser convocado por otro	1	3
No sabe	1	2
	40	100

**Cuadro nº 12**

- La opción laboral aparece con matices vinculada a :
  - cambiar de trabajo o ambiente,
  - necesidad de trabajo,
  - un ambiente adecuado.

Representa a la quinta parte de los docentes.

- La opción vocacional incluye:
  - dar,
  - enseñar,
  - una fuerza interior,
  - lo afectivo,

- gusto por la docencia,
- volcar en otros lo que se es,
- trabajar y aportar a los jóvenes.

Ha convocado casi a la tercera parte de los docentes en su opción.

- Como opción de desarrollo profesional académico implica:
  - completar este área profesional,
  - estudiar,
  - destacarse,
  - seguir vinculado con lo académico,
  - desarrollo profesional,
  - actualización constante.

Es la razón prioritaria de elección de casi la mitad de los docentes y queda explícitamente realizada en el discurso.

- Ser convocado por otro<sup>36</sup>, alude directamente al ser elegido y reconocido por un colega de prestigio.

Aunque el ser convocado por otro, invitado o convidado, fue en los factores subjetivos y en los motivos una respuesta frecuente, sin embargo no es identificado por los docentes como la razón prioritaria.

---

<sup>36</sup> Esta opción fue introducida luego de las entrevistas de la fase de conocimiento global, ya que fue reiteradamente mencionada por los entrevistados. No la habíamos considerado como categoría previamente.

Otra variable que se categorizó en tópicos de respuestas:

**¿Cuáles crees tú que son los beneficios de ser docente universitario?**

### BENEFICIOS DE SER DOCENTE UNIVERSITARIO

RECURRENTES	GENÉRICAS	ATÍPICAS
Disfrutar de la gente joven . (Retorno a la juventud),	Aprendizaje personal sobre todo. (Gran idealización del rol y de la pertenencia.)	En mi familia se sienten orgullosos de mi. (Da un lugar en la vida familiar de prestigio y reconocimiento).
Aprender, intercambiar con diferentes profesiones, crear. (Relación con el conocimiento)	Interactuar con otros, compartir las vivencias. (Aspectos afectivos)	Pueden haber beneficios económicos de futuro, por la opción única por este trabajo. (Como trabajo full-time redituable)
Beneficios ninguno, no sé.(Y el deseo?)		Ir y hacer intercambio con otros países.(Viajar)
Reflexionar y mantenerte en búsqueda constante. (Deseo de saber)		A la investigación no siempre se nos permite acceder. (Sentimiento infantil de tercero excluido).
Acceso a determinados cursos y propuestas, que no tenés si no sos docente. La información última de primera mano. (Poder/saber)		Estar en un grupo que puedo plantear las dudas de la consulta con un referente calificado. (Aspectos infantiles de ser cuidado, orientado).
Prestigio. El reconocimiento social y profesional, Te distingue de otros trabajos. (Aspectos narcisistas puestos en juego. Gusto por ser el deseo de otro, que lo invista y lo signifique).		Es un vehículo para impactar sobre cosas importantes para nosotros. (Ideal libertario).
Responsabilidades colectivas, participar en la toma de decisiones, el cogobierno. (Protagonismo)		Como un laboratorio.(Experimentar, investigar)
Es lindo. A veces es demasiado. Puede ser una carga, un stress. (Componente superyoico)		En el imaginario, formar parte de Facultad de Medicina tiene cierto prestigio y poder. (Deseo personal implícito).
La libertad en las propuestas de trabajo: investigar, proyectar, extensión. (Ilusión de libertad)		Poder transmitir lo que uno sabe en un lenguaje que el estudiante lo entienda y lo incorpore a su formación. (Ser modelo de saber. Aspectos ilusorios del ser docente como modelo. Deseo de comunicarse y ser escuchada).

Realización personal, estar bien con uno mismo. (Deseo de completud. Aspecto hedonista).		Busco mejorar la imagen de la profesión, deteriorada o no desarrollada. Por eso voy a la tv en vivo, a la radio. También por ego. (Deseo de mostrarse, ser centro de miradas y atención. Aspectos narcisistas)
Desafío constante y obligatorio a la actualización. (Saber. Componente superyoico)		Desafío de enfrentarme a 300 tipos. (Deseo de mostrarse, ser centro de miradas y atención. Poder)
Pertenecer a la comunidad académica de la UR. (Poder/saber)		Un mundo que se puede construir si crees en eso. (Ideal libertario. Narcisismo y deseo de trascender).
Formar grupos de investigación (Deseo de saber “en familia”)		Crear sin límites más allá de que los recursos no alcancen. (Omnipotencia)
Obligación de formarte siempre (Obligación de estudiar. Mandato superyoico)		No hay no sufrir, por las condiciones de trabajo y a costa de horas de trabajo en la casa. Pero te da alegría haber cumplido. (Componente superyoico Aspectos masoquistas. El sacrificio como llamado)
La flexibilidad horaria para la vida. (Sentimiento de libertad)		Contribuir a los que van viniendo, que se prolongue el conocimiento que tenés, que no quede en ti mismo. (Trascender)
Poder ser parte de generar conocimientos.(Aspectos narcisistas)		Trabajar más de lo que te lo pagan se compensa con la libertad.(La libertad como valor por encima de la remuneración)
.		Por la edad ya no puedo elegir otros lugares. (Trabajo. Camino hecho)

A modo de síntesis se citan las palabras de algunos docentes que se entiende muestran el crisol de beneficios vivenciados:

“Las **oportunidades**, la **cercanía al conocimiento** o a la posibilidad de adquirirlo; el **relacionamiento** con otros colegas y otros profesionales y la posibilidad de estar casi constantemente en el **rol de estudiante**. Se puede hacer mucha **capacitación** en la Universidad, la mayoría sin costo, que no es menor. Con una **flexibilidad** grande en cuanto a horarios y posibilidades.”

“**Trabajo seguro**, un sueldo que necesito y un **grupo que conozco**”.

“Disfrutar la frescura de **la gente joven que te renueva**”.

“**Prestigio**. El reconocimiento social y profesional. **Te distingue** de otros trabajos”.

En color verde se resaltaron las palabras que se consideraron claves, en el sentido de significar los beneficios de ser docente universitario.

El poder participar en la toma de decisiones de la vida universitaria, es valorado también como un beneficio.

## FACTORES PSICOAFECTIVOS

**¿Valora tu familia el rol de docente universitario? ¿Quiénes?**

**Valoración familiar**

VALORAC. FAMILIAR	F A	F R%
SI	32	80
No	4	10
No sé	4	10
	40	100

**Cuadro n° 13**

La amplia mayoría de los docentes cuenta con valoración familiar de su actividad como docente de la Universidad.

Dentro de las personas que con mayor frecuencia se mencionan son: esposo/a, hijos, padres y hermanos.

Al respecto ilustramos con palabras de un docente que resumen las apreciaciones de la mayoría: "...porque saben que me gusta, que soy feliz más allá de la remuneración."

En los casos en que la respuesta fue "no" dicen: "Lo toman como un trabajo más. Valoran el trabajo."

Las respuestas "no sé" refieren a: que es visto como una parte más de la profesión, y a que no se entiende.

**¿Valoran sus amigos y compañeros de trabajo el rol de docente universitario? Quiénes?**

**Valoración positiva de amigos y compañeros**

VAL. AMIG/COMP	F A	F R%
SI	24	60
No	4	10
No sé	12	30
	40	100

**Cuadro n° 14**

Aunque mayoritariamente los docentes entienden que tanto amigos como compañeros valoran positivamente el ser docente universitario, no podemos dejar de mencionar que llama la atención el número de respuestas “no sé”. Las mismas hacen referencia a discursos con claras contradicciones, con expresiones de ambivalencia en relación al rol docente y con divisiones de opinión entre los amigos que son docentes o no, y los que tienen trabajos públicos y privados.

En cuanto a las respuestas “sí”, se argumentan en relación al status del docente y a los potenciales beneficios para conseguir otros trabajos y becas. Sólo un docente refiere a la función social del docente universitario.



Los docentes que responden “no” dicen que: el acceso a cargos docentes de personas jóvenes y con poca experiencia profesional ha generado una visión disminuida de la institución; las malas condiciones de trabajo y la baja remuneración producen una mirada negativa; la docencia en la Universidad es vista como un trabajo más, y que si bien el docente se cree erróneamente una elite, los de afuera lo cuestionan.

**¿Te agrada el vínculo con los jóvenes?**

**Vínculo con jóvenes**

VÍNCULO JÓVENES	F A	F R%
SI	38	95
No	2	5
	40	100

**Cuadro n° 15**

El vínculo con los jóvenes, por diversos motivos, conforma un importante aspecto subjetivo relacionado a la opción por la docencia universitaria. Aparece como respuesta con mucha frecuencia “Si, me encanta”.

Se ilustrará con respuestas textuales de los docentes distintos deseos, que se entiende, están implícitos en el vínculo con los jóvenes:

- Aprender del estudiante para ser mejor:

“Lo que más me gusta es el estudiante cuestionador, que no te compra la idea, te provoca con su pregunta, te hace reflexionar, por eso me hacen rever mi posición, mi lectura, lo que trasmito, mi selección, mi coherencia.”

- Retorno a la juventud :

- “Su frescura contagiosa es una inyección de vitalidad.”

- “Me divierten, me rejuvenece.”

- “Me emociona su ingenuidad.”

- “A mi edad la juventud se nos fue un poco, uno revive con ellos.”

- “Sigo siendo joven de esa manera, incluso con el lenguaje que con compañeros ya no uso”

- “Me actualiza en la modalidad”

- “Se renuevan cosas”

- “Me impacta cuando me tratan de usted, ven una distancia grande”

- “Tal vez uno quiera perpetuarse a través de ellos”

- “Me refiere a mi adolescencia”

- “Son la energía que necesito”

- Erigirse como modelo identificatorio:
  - “Que me valoren y que quieran saber de la experiencia de gente que como yo hace años que está en esto; guiarlos, apoyarlos.”
  - “Contarles lo que es ser profesional”
  
- Rol materno:
  - “No me correspondería como docente aconsejarlos y salgo a mi rol de madre...siempre hay que transmitir valores.”
  - “Atenderlos, doy la madre que tengo adentro. Te dan afecto.”
  
- Ocupar el lugar del saber:
  - “Un solo aspecto que choco: no reconocen las trayectorias y pueden llegar a sentir que dominan determinados temas, que no es así.”
  - “Me gustan los que implican un desafío en el saber que uno tiene.”
  
- De aprobación: “Me duele que me critiquen, que sean crueles con los docentes.”

Como se observa en el cuadro, sólo 2 docentes contestan que no. Lo común a ambas respuestas es la ubicación en un rol parental superyoico: “Es difícil, tengo una valoración negativa de los jóvenes. Veo el esfuerzo de los padres, les exijo.”

## FACTORES SOCIALES

**¿Valoras como profesional de forma positiva del rol de docente universitario? ¿Por qué?**

### Valoración profesional personal de la docencia universitaria

VAL. PROF. PERSONAL	F A	F R%
SI	37	93
No	0	0
No sé	3	7
	40	100

**Cuadro n° 16**

La amplia mayoría de los docentes valora, como profesional, la docencia universitaria (93%).

Se ilustrará con respuestas textuales de los docentes distintos aspectos de esta valoración:

- Vinculado a su trayectoria educativa:  
“Desde que era estudiante de la escuela, el liceo, la Universidad, me merecieron el mayor respeto.”
- Como modelo: solidario, humilde, generoso, comprometido, responsable.  
“Ser referente.”

“La solidaridad es determinante para la docencia. La docencia es dar y estar abierto a recibir, fundamentalmente no esconder.”

“Muchos docentes me han marcado mucho.”

“Uno ve primero a los docentes como a los padres.”

“No tiene brillo pero si importancia: forma profesionales y gente.”

“Admiro al que toma compromiso, responsabilidad y entrega.”

“Es la base y futuro del desarrollo de la profesión”

- Refundador de la identidad profesional:

“Tengo que creer que va modificando las piedras que uno encontró por el camino.”

- Como libertario:

“Los nuevos conocimientos, las aperturas son a cargo de un docente.”

- Como vocacional:

“Tiene que ser por vocación.”

“Es algo vocacional que no tiene recompensas, que se merecería económicamente más.”

- Su lugar más allá de la academia:

“Valoro por la coherencia entre discurso y práctica; sólo se ve fuera del aula.”

“Es importante que además tenga un espacio de trabajo en el medio, como pata en la tierra.”

“Ser docente marca la diferencia en la práctica profesional: entiende más al otro, es más respetuoso con el conocimiento del otro, más democrático en la interrelación”

- Su prestigio:

“Tiendo a mirar en el Currículum un poco eso.”

- Como comunicador:

“Un profesional no docente o docente puede saber mucho, pero en comunicarlo, ahí está el docente.”

- Atributos afectivos:

“Reconozco el rol docente cuando es cálido.”

- Implica exposición:

“El docente está muy expuesto, frente a una cantidad de gente que te juzga. Tenés que saber pararte frente a la gente, a veces desprotegido.”

En relación a los docentes que contestan “no sé”, expresan:

“No hay una forma única de llevarlo. Cada uno dentro de sus posibilidades, formación, personalidad.”

“Hay cosas que no son bien vistas desde afuera, es algo muy cerrado.”

“Uno tendría que ser un profesor referente, que el alumno quisiera ser como él.”

En síntesis se observa que:

- Casi la totalidad de los docentes como profesionales valora el rol del docente universitario. Se manifiesta una tensión entre altos ideales y necesidad de reconocimiento y gratificación.
- En los casos que aparece “no sé” se manifiesta ambivalencia vinculada con el docente modelo que se quisiera ser y tal vez no se sea, la particularidad de cada docente que en algunos casos no lo hace “ideal” y la mirada crítica/envidiosa del “afuera”.

Como ilustración de los altos ideales puestos en juego se toman palabras de un docente:

“Implica compromiso con la profesión, con el futuro del país, como ciudadano y ser humano. No se descansa nunca: ir y venir entre tu conocimiento y tu posición en la sociedad. Mucho estudio, mucho al tanto de tú época y lugar. Un trabajo intenso.”

Otro aspecto que se quiere destacar, y que posiblemente no se desprenda de las citas que se han escogido, es que aparece una reiterada crítica, manifiesta o encubierta, a la docencia universitaria como única actividad, ya que entienden que docencia y ejercicio profesional son un par inseparable para ser buen docente.

**¿Consideras que hay una valoración social positiva del rol de docente universitario?**

**Valoración social**

VALORAC. SOCIAL	F A	F R%
SI	27	68
No	10	25
No sé	3	7
	40	100

**Cuadro n° 15**



La mayoría de los entrevistados considera que ser docente universitario es valorado a nivel social. Sin embargo, es de notar que aunque se conteste afirmativamente se repiten respuestas que cuestionan la imagen de la Universidad.

Se mostrarán los matices de las respuestas dadas en las 3 opciones posibles, como forma de aproximarse a las opiniones diversas de los docentes.

Distintas opiniones de los que contestan que sí:

- El supuesto saber:

“Creen que estás en un nivel superior a ellos; como un referente.”

“En programas serios radiales o de TV recurren como fuente a los docentes.”

- Saber/Poder:

“Hay un problema social que tiene que ver con lo que es realmente el rol social y la remuneración...No se ingresa por dinero sino por fama.”

“Bien diferente del maestro. No es la misión de enseñanza, es la jerarquía de elite.”

“En jerarquías estatales y no estatales los cargos importantes los ejercen docentes de la Universidad.”

“No son sinónimos profesor y docente. Docente es maestro, diferente de profesor de la Universidad. Típico uruguayismo el quitarnos importancia a lo que hacemos.”

“Tal vez como trabajo con carenciados te diga desde ahí.”

“Depende del nivel social. En los ambientes más intelectuales es lo mejor visto, hablando de iguales.”

“No sé si con el glamour que lo vivimos.”

- Devaluación de la profesión:

“En otras carreras sí.”

- Importancia de la extensión:

“Mejorando. Mayor presencia de la Universidad hace que la gente conozca más.”

- Atravesamiento histórico-político:

“Antes se los veía como eruditos aislados del mundo, como el científico. En el año 73 se creía más en los estudiantes que en los docentes.”

“Estoy en contra de la universidad privada, pero a la gente la llevan de la nariz con la propaganda, no ven la diferencia.”

En cuanto a los que opinan que no:

- Devaluación de la docencia:

“Como la enseñanza está desvalorizada, está encastrada.”

“Se ha perdido, antes sí. Era menos cuestionado su saber.”

“Simpáticos inoperantes, como diría Mafalda.”

- Falta de reconocimiento:

“Lo valoran los profesionales que saben que es ser Grado 2, Grado 3, Grado 4...para los otros se valora más el maestro que es lo que la gente conoce.”

“En la única carrera que pesa socialmente es en la medicina: el Profesor.”

“Los estudiantes se van y no quieren saber más nada con la escuela; no es lo que uno esperaría”

- Secuela de la baja retribución económica:

“Se toma como algo vocacional, un apostolado, por las horas y la dedicación y subvalorado por las retribuciones económicas. La sociedad es consumista y los valores son la productividad inmediata.”

Los entrevistados que responden “no sé” dicen:

“A veces te interpelan el aporte de la Universidad, cuando el dominio lo tienen los que viven la problemática.”

“Es una tarea reconocida, pero se valora a los maestros primero y luego a los profesores de secundaria; todos reconocen qué poco ganan.”

“Creo que la sociedad nos exige poco.”

Las respuestas sugieren la falta de reconocimiento de lo que puede aportar la Universidad a la población.

**¿Consideras que la retribución salarial por el ejercicio de la docencia universitaria fue un factor favorecedor de tu opción?**

#### **Factores económicos**

FACTORES ECONÓMICOS	F A	F R%
NO	39	98
SI	1	2
	40	100

**Cuadro n° 18**

Casi la unanimidad de los docentes no eligió la docencia por ser la remuneración un factor favorecedor. Sino que lo hizo a pesar de perder dinero de opciones laborales mejores.

Para el docente en que sí incidió lo económico “Fue una ayuda en su momento”, es decir que significó una colaboración.

Se reitera con mucha frecuencia el haber optado por la docencia, habiendo dejado trabajos más redituables económicamente. Haber elegido para ser feliz, por satisfacción. Considerar la plata con relativa importancia. Es darse un lujo, ya que implica perder dinero. Implica también un sacrificio, por la dedicación que conlleva y porque hay que tener otro trabajo o ser sustentado por la familia. Se reconocen motivaciones vocacionales y narcisistas.

Se citan palabras elocuentes:

“Quién me mandó, ni fama ni fortuna.”

“Lo mío es un tema vocacional o satisfacer espacios de narcisismo.”

“Las horas que dedico no están retribuidas en la parte monetaria en nada.”

“Hasta se pone dinero.”

“Es una vergüenza para el país los salarios docentes.”

“Lo poco que se gana es un desprestigio.”

“Lo que cobramos tendría que ser el doble. Tengo que trabajar afuera para ser docente.”

“Estaba orgullosa y estoy, por entrar por concurso.”

Muchos entrevistados no dejan de expresar también el valor de tener un sueldo fijo y de considerar la mejora que se viene dando en la retribución salarial.

## FACTORES CULTURALES

**¿Cuál es tu opinión acerca de la importancia de la enseñanza universitaria?**

### IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

RECURRENTES	GENÉRICAS	ATÍPICAS
Lo que puede marcar de por vida el ejercicio del futuro graduado. (Omnipotencia)	Aspectos sociales condicionan lo que pasa acá adentro; problema de todos los servicios. (Contextualización)	Somos como una familia, no sé si es bueno. Paternalista con los estudiantes. (Cuidar)
Lo fundamental es el modelo, la interacción como modelo de referencia que marca la formación actitudinal; los contenidos van y vienen. (Modelar)	El medio no está abierto ni comprometido. (Proyección)	En el área salud, el cumplimiento de uno de los DDHH básicos que es la salud. (Misión)
La Universidad aporta desarrollo intelectual, investigación, profundización de los problemas para la resolución de los problemas cotidianos, lo que el medio demanda, los problemas de la gente. (Servicio)		En parte como currículum oculto, ser ciudadano, por ej. El cogobierno. (Política)
Contribuir a un desarrollo integral del ser humano, no sólo lo técnico. (Humanizante)		Me cuestiono constantemente el cogobierno. Es utópico, falta evaluarlo, no funciona. (Utopías)
Estar cerca de la realidad nacional. (Compromiso)		Falta autocrítica. (Carencia)
Un lugar libre, con oportunidades, con sostén, compañerismo, amistad. (Crecimiento)		Si se hace realmente como se debe hacer el aprendizaje del docente es constante. (Desarrollo)
La matrícula es muy alta y todo es muy impersonal. (Masividad)		Es un rol social, para mejorar el país o empeorarlo. (Potencialidad)

Formar, contribuir y transformar el medio. Cosas que no hacemos creo.(En deuda)		La formación es clara si quieres sobrevivir en el mundo como país. (Viabilidad)
Todos por lo menos pueden aspirar a una enseñanza universitaria más abierta y flexible.(Universal)		Están los grandes catedráticos y los que trabajan en el aprender a aprender.(Diversidad)
A pesar de los inconvenientes, te ocasiona una satisfacción personal llegar, cumplir tu objetivo y poder desarrollarte. Es un apostolado, que no debería ser.(Desafío)		Hace a la calidad de profesionales; que se den la cabeza contra estas paredes y no afuera. (Entrenamiento)
El haber pasado por la UR te posiciona como una elite social. No es que sea más que otro, es una mirada del mundo profesional. (Elitismo)		2 modelos de Universidad: una que se declara al servicio del público y el país, otra que tiene concepciones elitistas. Aguas entreveradas. Discursos que se pechan. (Contradicciones)
Hay clanes muy cerrados que no aceptan las opiniones de otros. (Hegemonías)		Este país debe seguir apostando a la enseñanza universitaria, si no sería un país muy deprimido, no tenemos otras riquezas como oro. (Riqueza)
Los grados se marcan demasiado (Jerarquías)		
La investigación se reserva para grados altos y no se permite la participación de otros.(Desigualdad)		
Una mezcla de muchos años de poco presupuesto, salarios bajos, por eso la calidad baja.(Devaluación)		
El ejercicio profesional no es valorado para la docencia.(Contradicción)		
Es muy importante, forma parte el desarrollo del país, de la sociedad. (Función social)		
Super importante para el posicionamiento de la carrera en el medio, ahora y en el futuro.(Posicionamiento)		
Una vez que un estudiante elige una carrera tiene derecho a que sea de calidad: docentes, infraestructura, para que el proceso sea adecuado.(Derechos)		
Los cambios son tan grandes, que se necesita un ajuste para motivar y enganchar a los chiquilines, más contacto con la realidad.(Actualidad)		
La parte afectiva de la enseñanza es super importante, el clima laboral hace al trabajo y a la producción.(Afectividad)		
Si no tuviéramos estudiantes nuestro sentido no estaría.(Estudiantes)		

Motor en la cultura de los valores en el país.(Valores)		
En el grado empieza la formación y sigue toda la vida.(Comienzo)		
La enseñanza ayuda y da seguridad frente al mundo laboral. Ser profesional es acceder a cargos más importantes.(Inserción laboral)		
Son profesionales que dan clase, nos falta pedagogía. (Sin pedagogía)		
Es un proyecto personal y un proyecto país. Tiene que ser universal, acceder todos.(Igualdad de oportunidades)		

A modo de síntesis se citan las palabras de un docente:

“Es importante porque forma para el mundo del trabajo. Son los profesionales de distintas ciencias que van a contribuir a la riqueza del país. Paralelamente estamos formando ciudadanos, con determinados principios y valores que van a enriquecer la sociedad. En la Universidad uruguaya siento que tenemos los docentes, en su mayoría, una apertura de mente.”

No obstante, no se quiere soslayar el hecho que esta pregunta provocó apreciaciones muy personales, sumamente críticas de la Universidad y de los docentes. Muchas veces la importancia se vió desde lo que debería ser y no es, señalando implícitamente contradicciones.

Se piensa que el hecho de que fuera una pregunta abierta, y que en su formulación solicitara una opinión referida a un tópico general, sumado a que era la última de una secuencia de preguntas “más”



personales, favoreció la expresión de sentimientos y pensamientos que no habían surgido “en primera persona”.

A modo de ilustración: el cogobierno como utópico, carencia de autocrítica, masividad, deuda con el medio social, elitismos, contradicciones, hegemonías, desigualdad y falta de formación pedagógica.

Se quiere destacar que al finalizar las entrevistas de la fase de conocimiento global, muchos entrevistados expresaron su acuerdo con la importancia de investigar los aspectos indagados.

A modo de ejemplo se citan palabras de 2 docentes, que se entiende ilustran aspectos del espíritu de esta investigación:

“Son importantes otros aspectos de la opción docencia. Que la escuela definiera el docente que quiere, qué razones lo llevan a esto, desde qué lugar y en busca de qué. Para detectar opciones, para detectar de dónde partimos y a dónde queremos llegar. La coherencia entre el hacer y el decir.”

“Muchas de estas cosas ya las tenía pensadas, pero mucho de lo que te dije lo pensé cuando me lo preguntaste. No se piensa habitualmente. Refleja lo que pienso.”

## **6.2. Fase de conocimiento selectivo**

Se considera importante explicitar que durante los diferentes soportes utilizados, toda hipótesis interpretativa que fue surgiendo se fue trabajando con el entrevistado, por un lado a modo de comprobación o falsación de las interpretaciones; y también como intercambio con el docente, en el sentido de que se constituyera como una devolución a su disponibilidad y compromiso.

Desde la implicación es claro que no se puede renunciar al lugar de psicoanalista, a devolver al otro de su discurso algo que le permita avanzar en el conocimiento de sí mismo.

Existieron momentos de resistencia y angustia, en los que se pudo recuperar, afirmar y sostener el lugar de la investigadora utilizando sus conocimientos como psicóloga y psicoanalista, en relación al encuadre del dispositivo, la transferencia y la contratransferencia.

En todos los casos, al finalizar cada soporte y al final de toda la entrevista en profundidad, se les preguntó a los entrevistados cómo se habían sentido y si les había aportado algo esta experiencia. Sin excepción manifestaron que les había sido muy enriquecedor y que hasta los sorprendió la reflexión conjunta, en la que se habían conectado con aspectos de su historia, algunos de los cuales fueron incluso hallazgos de asociaciones.

Se realizaron operaciones de selección y organización de hechos y personas, para preparar el material y presentar cada soporte utilizado en un diagrama de árbol, que incluye los discursos de los cuatro docentes que participaron en la fase de conocimiento selectivo.

Esta opción fue posible dadas las coincidencias halladas.

Las raíces del árbol se presentan en color gris y es donde se registran los emergentes discursivos recurrentes.

El tronco es de color marrón e incluye las afirmaciones atípicas.

El follaje, en color verde, expresa las consideraciones genéricas.

Posiblemente se obturen o soslayen encuentros y contiendas, ya que es sabido que en el discurso el sujeto encubre mediante poderosos mecanismos defensivos, contradicciones, conflictos y deseos, intentando lograr la coherencia propia del proceso secundario (Freud; Boriol, 2005).

Tampoco se es ajeno a la implicación de la investigadora, en sus dimensiones afectiva, institucional y paradigmática.

## 6.2.1. Trayectoria educativa

A MIS VIEJOS: AGRADECIMIENTO

HABLAR DE MI ME REGUSTA, PERO A PARTE ME EMOCIONA

HAY QUE LOGRAR UN VÍNCULO AFECTIVO

¿CUÁL ES LA FORMA DE TOCAR A LOS ESTUDIANTES?

LA DOCENCIA COMO OPCIÓN LABORAL

ME GUSTA SER DOCENTE: INVESTIGAR, EXTENSIÓN, COGOBIERNO.

NADIE TE ENSEÑA A SER DOCENTE

- LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ERAN EVALUADORES.
- EL ACCESO AL SISTEMA EDUCATIVO ERA MENOS ELITISTA.
- SER EL ORGULLO DE LA FAMILIA POR CARRERA UNIVERSITARIA.
- ESTUDIAR PARA INDEPENDIZARSE.
- MIS PADRES DE SERVICIOS GENERALES ESTUDIANDO LLEGARON A TÉCNICOS CON TÍTULO UNIVERSITARIO.
- EN EL LICEO UNO EMPIEZA A SER MÁS GRANDE Y EMPIEZA A SER MÁS CRÍTICO.
- ME MARCÓ DEL COLEGIO EL UNIFORME.
- LA ESCUELA: LA ETAPA MÁS FELIZ DE MI VIDA.

LA UNIVERSIDAD: SISTEMA CERRADO Y EXPULSIVO; EXIGENTE, QUE SE FUE COMPLICANDO CON LA DICTADURA.

LA UNIVERSIDAD SÓLO SE PUEDE HACER SI HAY SOPORTE FAMILIAR.

GUSTO POR OTRAS PROFESIONES FRUSTRADAS POR FALTA DE OPORTUNIDADES

LO VOCACIONAL MUY TEÑIDO CON IDENTIFICACIONES CON FIGURAS PARENTALES.

EL PADRE COMO FIGURA IDEALIZADA. LA MADRE COMO FIGURA DE AUTORIDAD.

MARCA DE LA MUERTE DEL PADRE.

MILITANCIA EN LA UNIVERSIDAD Y EN EL LICEO.

LICEO/FACULTAD: ESTUDIO Y PAREJA.

ESTUDIAR PARA CONSEGUIR TRABAJO.

ESTUDIAR PARA ASCENSO SOCIAL.

OPORTUNIDAD QUE LOS PADRES NO TUVIERON.

IMPORTANCIA DEL ESTUDIO PARA LOS PADRES.

IMPACTO DEL PASAJE AL LICEO: IMPERSONAL.

DE LA ESCUELA PARA TODA LA VIDA: SOLIDARIDAD, VALORES, EXIGENCIA.

Lo primero que se quiere señalar es que remontarse al trayecto educativo implica recordar el trayecto de vida de la persona. Los cuatro entrevistados se sintieron muy movilizados, conmovidos incluso hasta el llanto.

Como apreciaciones de lo surgido con este soporte autobiográfico se quiere resaltar:

- La educación, la lectura, el estudio son inquietudes que acompañan a los entrevistados desde la inserción escolar; al inicio como preocupación familiar.
- Relatan vivencias gratas, idealizadas del ámbito educativo escolar y de las figuras docentes. Ser docente es encarnar altos ideales y valores.
- El pasaje de la educación privada a la pública es vivido como un golpe, sentirse diferente y ser discriminado. Como docentes son defensores de lo público.
- También manifiestan con cierta confusión conflictos identitarios, vinculados con su origen, su ascenso social y el doble discurso que muchas veces tiene la academia.
- Búsqueda de lograr un equilibrio, de cómo promover cambios. ¿cómo articular al estudiante que fueron con el docente que se es?

- El cambio de la escuela al liceo constituye un desprendimiento de su infancia y una transformación, en la que se recrean valores aprendidos. Sus ideales los conducen hacia la militancia liceal.
- Ingresar a la universidad constituye un hito en sus vidas y ser docente universitario es la máxima culminación.
- El transcurrir como estudiante dentro de la universidad es un relato de exigencia; una universidad vivida como expulsiva.
- No obstante, la universidad puede ser vista como un lugar laico, de sólidos valores de vida, de mirada crítica.
- Niños sensibles, solidarios, educados en escuelas que promovían la inserción en la comunidad, se comprometen con todo lo que era el trabajo en lo gremial dentro de la universidad y con la extensión. Estos aspectos de la vida universitaria retoman su historia de compromiso social, de militancia; del niño al adulto.
- Se reitera en la universidad, como antes en el liceo, el vínculo despersonalizado con los docentes.
- Como estudiantes señalan la importancia de tener la palabra, de ser escuchados, atendidos, mirados. Pero es el docente el que intenta disciplinar en ese sentido al estudiante.

- La docencia aparece como un contínuum en el camino de seguir estudiando.
- Los docentes son figuras idealizadas: los buenos se quedan, los malos se van.
- El peso del supuesto saber pone en movimiento mecanismos de defensa y afrontamiento del stress, vinculados a cómo ese docente entiende que puede o no hacer frente a los desafíos que le impone ese lugar imaginario.
- Habilitación, apoyo, pero también mandato y legado: obligación de ser lo que los padres no pudieron. La presión familiar por un lado y por otro lado el acompañamiento familiar. También era muy importante lo social y la familia como legado.
- Aparece la ilusión de haber sido como su padre, de hacer lo que la madre hubiera deseado ser, de seguir la ruta de los padres, o por el contrario de cambiar, de probar, de ser diferente, de innovar. En todos los casos los padres son la referencia, como modelo que habita en cada uno sin conciencia.
- La docencia vinculada al deber ser, deber estudiar y deber saber.

- Ser docente universitario es destacarse en el montón de egresados y frente al montón de estudiantes. Salir de la impersonalidad y la masividad.
- La invitación a ser docente aparece referida en las entrevistas, funcionando como una habilitación a más, a crecer, a ser diferente, como un acto de amor y consideración del docente que invita.

En este momento se reflexiona sobre la historia de la investigadora como docente universitaria y se pienso que la fantasía de “ser elegido” por alguien que uno respeta o admira profesionalmente está siempre presente, incluso en un concurso.

- Los entrevistados hacen mención a docentes “especiales”. Estos modelos identificatorios, tienen aspectos que convocan el deseo de ser/tener/parecer algo que ese otro encarna; pero también aparece como no suficiente o carente a la hora de “hacer docencia” más allá del imaginario.
- Implícitamente anida en los docentes el deseo de ser queridos, escuchados, considerados y de saber comunicarse con afecto.



#### Análisis de la implicación:

- Se sintió en todas las entrevistas un involucramiento afectivo. Más allá de la profesión y del idóneo manejo de la técnica, el hecho de que se es también docente, y de esa misma casa de estudios, tocó muy personalmente a la investigadora. Evidentemente el tema de la tesis provoca interés por la propia historia en la elección de ser docente universitario.
- Fue también afectivamente muy movilizador percibir el interés de los docentes en poder contar su historia y su gran apertura. Con ninguno de los entrevistados se tenía una relación estrecha, pero persistió un sentimiento de mucha cercanía y hasta admiración por sus historias y por cómo fueron superando importantes obstáculos.

Queda claro que fue omitido cualquier hecho que pudiera identificar a los docentes entrevistados, cuyas identidades son desconocidas para el resto de los docentes.

A modo de síntesis, diremos que el trayecto educativo de los docentes entrevistados es la historia del crecimiento personal y también del ascenso social, así como del legado familiar de estudiar, de hacer lo que los padres no pudieron, de cumplir con un mandato parental. La docencia es como la culminación de esa senda de la escuela a la Universidad.

## 6.2.2. Proyecto parental

ES MI CARGA.

TIENE QUE VER SEGURAMENTE CON LA POSIBILIDAD DE QUE OTROS HIJOS HAGAN ESTE RECORRIDO.

EL HOSPITAL DE CLINICAS ES EL AMBITO DE LA MEDICINA, LA SALUD

NO ES LO MISMO TRABAJAR EN UN PRIMER NIVEL DE ATENCIÓN EN UNA POLICLÍNICA COMUNITARIA QUE SI ES MUY VALIOSO PARA QUIENES LA PRECISAN, QUE EL GRADO DE LA CÁTEDRA.

COMO EN MI FAMILIA: ME ENCANTA PERTENECER A UN GRUPO PERO TAMBIÉN IMPLICA COMPETIR; SOBRESALIR.

- LA DOCENCIA ME DA SATISFACCIÓN.
- MI MADRE LO DOCENTE NO LO ENTIENDE MUCHO, PORQUE NO ENTIENDE COMO ALGUIEN QUE TIENE UNA CARRERA UNIVERSITARIA TERMINA SIENDO DOCENTE.
- PARA MI LA DOCENCIA ES LA QUE ME PERMITE HOY LO DEL COMPROMISO.
- EN TÉRMINOS GENERALES LA DOCENCIA NO TE DA PODER ADQUISITIVO ALTO, LA DOCENCIA NO TE DA UN STATUS FRENTE A OTRAS PROFESIONES IMPORTANTES.
- ¡ME DA UNA RABIA QUE MIS HIJOS NO HAYAN ESTUDIADO!
- LA GENTE QUE TIENE MEJORES REMUNERACIONES ES LA GENTE QUE ESTA MÁS CAPACITADA, ENTONCES YO CREO QUE LA VIDA VA DEMOSTRANDO QUE TIENEN QUE ESTUDIAR.
- MI MADRE ME IMAGINABA HACE AÑOS CUANDO RECIÉN EMPECÉ Y HASTA HOY TAMBIÉN, VESTIDA DE BLANCO, EL UNIFORME, EL SANATORIO.
- MI PADRE QUERÍA SER MÉDICO Y BUENO...ESO QUEDÓ POR AHÍ.
- MI PADRE QUERÍA QUE HICIERA MEDICINA.

LOGRAR LA FELICIDAD COMO LOGROS MATERIALES TAMBIÉN

ESTÁ EL COMPROMISO CON EL PROYECTO DE MIS PADRES, AUNQUE ELEGÍ

MI FAMILIA ERA SUPERESTRUCTURADA EN EL TEMA DE HOMBRES Y MUJERES

MI MADRE MAS QUE NADA, HA DIRECCIONADO MI VIDA.

IR A MÁS, ESTUDIAR, ESTUDIAR.

LA MUERTE DE MI PADRE CAMBIÓ TODO.

LA ASPIRACIÓN ERA QUE LO HIJOS SEAN MEJORES, EN EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN

A modo de síntesis de lo que ha surgido en este soporte autobiográfico se quiere señalar:

- El proyecto parental recreado por los entrevistados denota un deseo paterno y materno de “ir a más”.
- Tiene que ver no sólo con lo laboral, sino también con el tema de ser feliz; no desde una postura hedonista sino desde un posicionamiento ético: el compromiso.
- Los padres fueron ejemplo de superación en el trabajo y legaron el mandato de estudiar.
- El estudio es el camino de conseguir un mejor trabajo.
- Lo educativo implicaba también trascenderse a uno mismo, dar lo mejor de uno en el sentido humano.
- Resalta mucho la importancia del padre como el que marca un proyecto y un camino a ser. La madre es la que lo sostiene.
- El soporte familiar con el que contaron, fue un padre que sostuvo económicamente la familia y mujeres que se apoyaron para poder criar a sus hijos y que éstos estudiaran.
- Lo percibido en torno al valor de ser docente universitario para las figuras parentales, está devaluado frente a ser profesional.

- De la organización familiar se destaca: lo atrapante de nunca estar solos; la independencia condicionada a múltiples dependencias; los vínculos que transitan entre lo conflictivo, lo competitivo y lo fraterno.

Para ilustrar, se citan palabras de un docente:

“Pasa por lo educativo fundamental, pasa por esto de sumar y de estar mejor de lo que estuvimos nosotros desde lo material, desde una casa mas grande, un auto... pero siempre acompañado del ser feliz; no es un tema de solo materialismo. No solo material, sino que pasa por el compromiso. y del compromiso hacia atrás, de no olvidar de donde salimos, de quienes somos”

### 6.2.3. Árbol genealógico

ESTA TODO IMPLÍCITO Y ESO LLEVA A FRACASOS, APARTE LLEVA A ENEMISTADES.

CON MI PAREJA HE APRENDIDO A MIRAR LAS COSAS CON DIFERENTES ÓPTICAS.

IMPORTANCIA DE TENER HERRAMIENTAS.

LEMA FAMILIAR: EL APRENDER NO OCUPA LUGAR

A MI MADRE NO SE LA CONTRADECÍA.

- EL ALIMENTO COMO INTERCAMBIO DE AMOR Y CUIDADO.
- SECUENCIAS DE REPETICIÓN DE NOMBRES.
- ESTIGMA DE ENFERMEDADES Y MUERTES DE FIGURAS MASCULINAS.
- MUY POCOS DOCENTES.
- 2 MODELOS ANTECEDENTES DE FAMILIA: -FAMILIA NUMEROSA CON UN NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO O BAJO; -"ES TODO UN ENTREVERO QUE NO TENGO NI IDEA, PORQUE ERA LA ÉPOCA QUE TENÍAN HIJOS Y LOS DABAN EN CRIANZA".

LA DICTADURA IMPACTANDO EN SUS VIDAS.

OTRO MANDATO: CONFORMAR UNA FAMILIA TRADICIONAL Y UNIDA.

IDENTIFICACION CON LA FIGURA PATERNA IDEALIZADA, PERO CUMPLIMIENTO DEL DESEO MATERNO.

GRAN CARGA EMOTIVA DE LA HISTORIA FAMILIAR.

MADRE: HUMILDE, "MANDONA", QUE ORIENTA Y MARCA UN CAMINO EXPLÍCITAMENTE; QUE PROYECTA Y SOSTIENE EL ASCENSO SOCIAL POR ESTUDIO.

PADRE COMO REFERENTE DE LA ESTRUCTURA FAMILIAR TRADICIONAL.

DEL NÚCLEO FAMILIAR DE ORIGEN ES EL ENTREVISTADO QUIEN LLEGA A NIVEL UNIVERSITARIO COMPLETO.

PADRES QUE MANDATAN ASCENSO SOCIAL ESTUDIANDO.

Este soporte autobiográfico, aunque conocido por los participantes, resultó al mismo tiempo que “como un mapita de mi”<sup>37</sup>, un esfuerzo de explicitación de la historia de su familia. En todos los casos surgieron secretos familiares.

Se ha sido expresamente cauto en no referir situaciones familiares que pudiesen identificar al entrevistado, o que se consideren íntimas. En todo momento se ha respetado la norma de confidencialidad, por lo que el material posible de ser incluido en esta tesis es reflejo parcial del original.

De lo que ha surgido en este soporte se quiere destacar:

- el ideal de familia tradicional que mandatan los padres, nos hace preguntarnos ante determinadas historias, si es reparación de un origen o negación del mismo. ¿La Universidad es como una gran familia con un ordenamiento claro?
- muchos nombres se repiten a lo largo de las generaciones, señal de los legados familiares y sus mandatos implícitos: ser como el padre, ser una gran madre, ser una persona de bien.
- el estudiar aparece como algo placentero vinculado con el aprender, pero el ejercicio profesional es un trabajo, muy vinculado con el deber ser.

---

<sup>37</sup> Palabras de un entrevistado. Dice otro: “Conecta con la propia historia, tan cargada de muertes”

- son historias de tratar de superar los obstáculos, transformándolos en posibilidades.
- concomitantemente con la idealización de la figura paterna, el relato denota hostilidad hacia la figura materna. Esto nos hace pensar en la movilización de aspectos edípicos.
- este soporte ha promovido aspectos regresivos manifestados transferencial y contratransferencialmente.

#### 6.2.4. Línea de vida

CUANDO UNO NO TIENE DEMASIADO ESPACIO PARA CRECER, TE SENTÍS QUE YA ESTÁ.

DE LO FAMILIAR ME IMPORTAN MIS HIJOS, QUE LA VIDA NO LOS GOLPEE MUCHO.

TENGO UN POCO DE MIEDO DE LA VEJEZ.

CAMPAMENTOS FAMILIARES: QUE LINDO QUE ES A VECES SER NIÑO Y QUE LA MADRE TE DE TODO.

¡QUE DIVINO TENER 15 AÑOS!

- TRABAJAR EN UCUDAL ES VISTO COMO TRABAJAR EN LA COMPETENCIA.
- ANTES CREIA QUE ERA ESTUDIAR O TENER NOVIO, PERO SE PUEDEN LAS 2 COSAS.
- ES LINDO SER GRANDE, ANTES ME DABA MIEDO.ES UN HITO LA UNIVERSIDAD, VENIRSE A MONTEVIDEO.
- IMPORTANCIA DEL EQUIPO, EL GRUPO, LA INTERDISCIPLINA.
- EL CONTACTO CON LOS GURISES, ESO ESTÁ BUENO. FUE COMO UN REJUVENECIMIENTO.
- ME MARCÓ EN LA ENYD LA FORMA EN QUE VALORABAN EL ESFUERZO, Y ME QUEDÉ.
- EN LA INFANCIA, EDUCACIÓN Y FAMILIA TIENEN QUE IR DE LA MANO.
- FUI LA PRIMER GENERACIÓN CON TITULARIDAD DOCENTE POR OPOSICIÓN; UN QUIEBRE EN LA HISTORIA INSTITUCIONAL IMPORTANTE.
- HITOS DE TODO TIPO: LAS INNUNDACIONES, EL ASESINATO DE KENNEDY, LA MUERTE DE MI PADRE, EL INGRESO A LA FACULTAD. LA HUELGA DEL 73. DESAPARICIONES.

LA DOCENCIA ME ENCANTA, PODER SER CREATIVOS, LA CÁTEDRA NO, ES ALGO MÁS ESTRUCTURADO.

ASCENSO DESDE LA PRIMARIA HASTA ENSEÑAR; NO SOLAMENTE SER BUEN ESTUDIANTE Y RECIBIRSE, SINO ADEMÁS ENSEÑAR.

LA DOCENCIA ENCIERRA ALTOS IDEALES Y EL DESEO DE TRASMITIR EXPERIENCIAS DE VIDA.

DE MI VIDA PERSONAL PARA MI ES IMPORTANTE MI PAREJA

IMPORTANCIA DE CONJUGAR LO FAMILIAR Y EL ESTUDIO

LA EDUCACIÓN COMO UN IDEAL QUE PASA A SER UN SIGNIFICANTE EN LA VIDA

LO EDUCATIVO COMO ÁMBITO DEL DESARROLLO PERSONAL,

EL NOMBRE COMO MATRIZ IDENTITARIA DEL PROYECTO PARENTAL



Las apreciaciones en relación al trayecto personal de los docentes son:

- Por el lugar en la familia, por el sexo y/o por los acontecimientos familiares al momento del nacimiento y crecimiento del entrevistado, “en mi, no sé porque, se generaron muchas expectativas en la vida familiar”.<sup>38</sup>
- Cada uno de ellos lleva un nombre que implica fuertes investiduras libidinales, proyectos implícitos y legados familiares.
- Dentro de las expectativas implícitas señalamos: ascenso social, fama, trascender por su virtud, capacidad de hacer muchas cosas en la vida, ser sostén de los que lo necesiten, mediar en los conflictos familiares, organizar, conjugar el proyecto de ambos padres.
- Recurrencia en la existencia de por lo menos una figura “educativa” que marcó al docente por diferentes motivos: su entrega, su solidaridad, su actitud materna, su ejemplo, su comprensión afectiva.

---

<sup>38</sup> Cita de las palabras de un entrevistado, que reflejan el sentir de todos.

- En la Universidad los docentes valorados por su conocimiento, o fueron víctima de la dictadura, o eran figuras idealizadas que finalmente terminan decepcionando. Persiste la valoración de los docentes destacados por su compromiso afectivo.
- Los hitos más destacados del trayecto de vida son los que conjugaron logros universitarios y laborales con eventos familiares trascendentes (pareja, casamiento, nacimiento de hijos).
- Recibirse y/o obtener un lugar como docente universitario, es al mismo tiempo que un logro personal, continuar el camino de ascenso social de su padre. Es un lugar ganado para su familia. Según palabras de un docente: “El cargo por oposición a mi me sirvió para demostrar lo que sabía.”
- El miedo a la enfermedad, a la muerte, y a la soledad, está en todos los entrevistados; en algunos de forma manifiesta, en otros negada y en otros oculta tras mecanismos hipomaniacos. Nos hace pensar en haber elegido el área de la salud como ámbito de desempeño docente, aunque no es el área de origen profesional de todos.

- Ser alumno en primaria, ser estudiante a partir de secundaria marcan hitos históricos. La importancia de los estudiantes, su rebeldía, lo grupal como poder. Me recuerda la canción a los estudiantes de D. Viglieti: “me gustan los estudiantes jardín de las alegrías, son aves que no se asustan de ladrón ni policía...”
- La docencia aparece concebida como tarea militante: en valores, en preparar para la vida, sensibilizar frente a los carenciados. “Era un misionero” dice un docente refiriéndose a un maestro de su infancia.
- El ingreso a la Universidad fue un hito de crecimiento: elegir una carrera; para algunos venirse a Montevideo. Implicó separación, vivida como pérdida de referentes, de lugar, de familiaridad.
- La Universidad hoy es un lugar de pertenencia: de estudiante a docente; una forma de retorno a la juventud y a la familia.
- Estudio y amor/sexualidad vinculados por ser vividos como incompatibles o por estar asociados en el trayecto liceal y/o universitario.
- La docencia universitaria aparece asociada a la creatividad y a los proyectos. Implícitamente estaría el deseo de evasión de las frustraciones y las limitaciones de la vida real.

## **CAPÍTULO 7**

### **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

En este capítulo se discutirán los resultados considerando los objetivos de la investigación.

#### **7.1. Fase de conocimiento global**

##### **7.1.1. Características socio-demográficas de los docentes de la ENyD**

- Se trata de una población predominantemente femenina con una media de edad de 47 años y una mediana de 49 años. El rango de edades es de 32 a 71 años.

El predominio de docentes mujeres concuerda con el hecho de que se trata de una profesión en que prevalecen los Licenciados en Nutrición de sexo femenino.

Desconocemos datos cuantitativos que nos permitan comparar ambos porcentajes, dado que no ha sido objetivo del presente estudio descriptivo.

- Casi la mitad de los docentes estudiados son G°3 un poco más de la cuarta parte G°2

Dado que se estudió a todos los docentes que ocupaban en la institución un cargo efectivo por lo menos desde agosto de 2004 y que se encontraban en actividad en la institución durante marzo y abril de 2010<sup>39</sup>, llama la atención que el número de docentes G°3 casi duplique al de G°2.

El número de G°4 en relación a los G°5, pone en evidencia que algunos departamentos de la institución son conducidos por Profesores Agregados.

Queda planteado el interrogante acerca del motivo del alto porcentaje de docentes G°3.

En todos los grados se observa una dispersión amplia de edades, aumentando la media en relación al aumento de grado.

- La amplia mayoría de los docentes procede<sup>40</sup> de Montevideo.

---

<sup>39</sup> En dichos meses del año 2010, salvo 2 docentes (G°3 y G°4) todos se encontraban en actividad.

<sup>40</sup> Procedencia: lugar donde ha realizado sus estudios secundarios.

Según datos de una investigación realizada por el Departamento de Educación de la ENyD acerca de los estudiantes de las generaciones '99, 2001 y 2002 al ingreso a la Licenciatura en Nutrición, el 85% son de sexo femenino y el 54% provienen del interior. (Ibáñez, Ongay: 2010). Sería importante conocer este dato al egreso de la licenciatura, para realizar un estudio analítico de asociación.

Si se comparan los datos de esta investigación con los de dicho estudio, se observa que ingresan estudiantes predominantemente de sexo femenino, pero no hay coincidencia, en términos de porcentajes, entre la procedencia de los estudiantes y la de los docentes. Queda pendiente para un estudio analítico comparar los datos de la procedencia de los docentes con la de los estudiantes que egresan de la licenciatura.

En cuanto al lugar de residencia de los docentes, casi la totalidad viven en Montevideo.

Aunque Río Negro, Rocha, Soriano y Tacuarembó son lugares de procedencia de los docentes de la institución, ninguno reside al momento de la investigación en esos departamentos, lo que permite pensar que se ha dado una migración de los mismos hacia Montevideo.

La información obtenida en relación al lugar de residencia de los entrevistados no coincide con lo obtenido en otras investigaciones referidas en la Introducción, en el sentido que residir en una ciudad grande disminuye la probabilidad de ser docente.

Se debe tener en consideración que la Universidad de la República, mayoritariamente desarrolla sus actividades docentes en Montevideo, lo que se entiende sería una variable interviniente en los hallazgos investigativos.

- La integración del núcleo familiar de casi dos tercios de los docentes es: pareja matrimonial e hijos.
- La mayoría de los docentes se recibieron entre 1976 y 1998, es decir que a la fecha del estudio tienen entre 12 y 34 años de recibidos.

La media de su experiencia profesional es de 22 años. Sólo el 2% de los docentes tiene menos de 9 años de experiencia profesional.

En general los años de actividad docente son menos que los de actividad profesional.

Los años de ejercicio profesional no estarían vinculados con el grado académico del docente. Orienta en tal afirmación el hecho de que se

observa que algunos G°3 tienen mayor antigüedad profesional que los G°4 y G°5.

Los años de docencia en la Universidad guardan relación con el grado académico, especialmente en el caso de los docentes G°5. Sin embargo, un grupo de docentes Grado 3 tiene la misma antigüedad que los G° 2 y el otro grupo igual años de docencia que los G° 4.

Es de notar que nuevamente se da una particularidad en los docentes G°3, que hace pensar si se une con el alto porcentaje de G°3, que se podrían realizar estudios analíticos para estudiar asociaciones.

Surge la hipótesis de que en ese grado académico se agrupan docentes que cuentan con suficientes años de ejercicio profesional y de ejercicio de docencia universitaria, para los cuales no existen cargos para ascender a G°4, y que por otra parte algunos teniendo características profesionales y académicas similares a los G°2, han tenido oportunidades para ascender a G°3.

- Dos tercios de los docentes desarrollan actividad profesional además de docencia universitaria. En el G°2 predominan los docentes con doble actividad, mientras que en el G°5 los que realizan sólo docencia universitaria.



Para un número importante de docentes la docencia universitaria representa el total de su actividad laboral. Los demás dedican entre el 40% y el 90% de su actividad laboral a la docencia universitaria.

Se destaca el alto número de docentes G°3, G°4 y G°5, para los cuales la docencia universitaria representa entre el 90 y el 100% de su ingreso económico personal. No es así en el caso de los G°2 para los cuales es un porcentaje muy variable de sus ingresos.

- Casi el 90% de los docentes han realizado formación de posgrado, particularmente especialidades y cursos de actualización. En el caso de los G°4 y G°5 la totalidad.

El hecho de las pocas oportunidades que existen dentro de la UdelaR para realizar maestrías y doctorados, concuerda con el Informe de los evaluadores externos y con la situación de que la ENYD no tenga docentes con Dedicaciones Totales.

### **7.1.2. Aspectos subjetivos vinculados con la opción por la docencia universitaria**

- La opción por la docencia aparece como elección posterior al ser profesional.

El hecho de que la carrera docente no fuera elegida como primera opción en la mayoría de los casos, coincide con los resultados de otros estudios que hemos citado. (Connelly y Clandinin,1995; Calatayud, 2001; Hawes,2002).

- Algunos docentes muestran vocación, mientras que otros accedieron a la docencia por sentirse elegidos y convocados por docentes a los que admiran. La posibilidad de ser docente aparece en general más que como una opción personal, como un hallazgo de otro que lo instituyó en ese posible lugar.

A diferencia de lo surgido en otros estudios referidos, la consideración de la docencia como una salida laboral, solo se reseñó excepcionalmente. Conlleva, no obstante, la fantasía de trabajo estable y que permite articular otros aspectos de la vida personal. Similares resultados se desprenden de otros estudios que señalan que se ve la docencia como: empleo seguro, donde se respetan los derechos adquiridos del trabajador.

- La Universidad es vivida como el lugar del saber; ser docente universitario implica el deseo de ser el que detenta el saber y alberga el deseo de reconocimiento de los otros.

No es éste sin embargo un posicionamiento estático, los docentes manifiestan también el deseo de seguir estudiando y el de seguir siendo estudiantes. Es una opción de desarrollo personal.

Aparece una alternancia entre dar y recibir, entre una postura de entrega y un posicionamiento centrado en sí mismo. Des-velo de la relación ternaria alumno-docente-conocimiento, en la que son cualquiera de ellos terceros. (M.Souto). Es ese lugar de tercero que permite constituirse, dotando de sentido a los otros, que están incorporados en ese diálogo interior.

- Se hace presente el deseo de retorno a la juventud, así como la negación de la finitud. Nada mejor para ilustrarlo que las palabras de un docente: “me siento muy estudiante todavía a pesar de las canas, es parte del rol”.

El deseo de retorno a la juventud está señalado por múltiples autores referidos.

- Como se está viendo, el lugar de docente elicitaba aspectos narcisistas e ideales. En esa línea, surge como una opción militante y

libertaria: en algunos como reparación histórica, en otros como desafío político y participativo. Se hacen presentes las palabras de Raúl Ageno: “en cada docente anida una cierta completud imaginaria y una exigencia perfeccionista”. Subyace el deseo de ser modelo ideal de valores y de búsqueda del conocimiento, lo que también referiría a aspectos superyoicos y altos ideales.

La fantasía de ser modelo ideal de valores éticos, fue parte de los resultados de la Tesis de Maestría “Investigación y Propuesta tendiente a la Educación en valores en la Licenciatura en Nutrición” (Nari: 2002).

- En los aspectos subjetivos que el docente expone vinculados con su opción por la docencia universitaria entran en escena modelos identificatorios profesionales y docentes; ambiciones profesionales de reconocimiento; deseos infantiles, mandatos y tradiciones familiares; el deseo de retorno a la juventud, expresado como el seguir siendo estudiante; deseos que remiten a la adolescencia como el ser agente de transformación, la ilusión de autonomía y libertad, el sentimiento de pertenencia a la Universidad y el gusto por las actividades grupales.
  
- Se destacó el buen clima laboral, como un factor comparativo con otros espacios de inserción laboral.

En referencia a la Tesis de M. Nari, se nota un cambio sustantivo al respecto, ya que era caracterizado en dicho estudio como que “no es bueno” (p.102). Dado que los objetivos de ambos estudios, aunque referidos al mismo universo, son diferentes, simplemente se presenta como una apreciación descriptiva.

Se entiende importante señalar que tanto en el decurso de las entrevistas de la fase de conocimiento global, como durante la entrevista en profundidad y los distintos soportes técnicos empleados, se puso de manifiesto una gran necesidad de los docentes de hablar en primera persona, de transparentar su subjetividad, de ser escuchados no solo desde su saber sino también desde su ser.

#### **7.1.2.1. Motivo prioritario para la opción por la docencia universitaria**

- La razón prioritaria de elección de casi la mitad de los docentes es el deseo de desarrollo profesional académico.

Implica: estudiar, como exigencia de actualización permanente; seguir vinculado con la academia, vista como el lugar del saber último; destacarse profesionalmente, dado que la docencia universitaria es vivida como la culminación de la carrera profesional (obsérvese que

se enseña a los futuros profesionales e incluso a colegas y a profesionales de otras disciplinas). Por todo esto es vivido como completar el desarrollo profesional.

Esta vivencia no se corresponde con los datos descriptivos de la realidad académica estudiada, ya que los años de ejercicio profesional no parecen estar vinculados con el grado académico del docente. Es decir, que el ejercicio profesional es relativamente valorado para la docencia.

- Lo vocacional ha convocado casi a la tercera parte de los docentes en su opción. Es descrito como una fuerza interior y el gusto por la docencia. Implica deseo de trabajar y aportar a los jóvenes, enseñar, dar, así como componentes afectivos tales como volcar en otros lo que se es.

La vocación docente conlleva el deseo de compartir el conocimiento, aunque en algunos docentes el centro de lo vocacional no estaría en que el estudiante aprenda sino en enseñar.

Algunos sinónimos de enseñar como: iniciar, ilustrar, instruir, dar lección, sugieren que el docente se ubica en el lugar del saber, lo que dinámicamente podría implicar que ubica al estudiante en el lugar de la falta de conocimiento.

Asimismo, los aspectos afectivos, muestran el deseo de influir, de ocupar un lugar en el estudiante, de ser escuchado y atendido. El posicionamiento docente involucra aspectos narcisistas de la personalidad.

El deseo de enseñar y el deseo de dar se entretajan con la fantasía de colmar al otro, de llenarlo de lo bueno de uno mismo; inconscientemente, probar-se la bondad de lo se tiene para dar.

- La docencia universitaria como opción laboral representa a la quinta parte de los docentes. Aparece con matices vinculada al deseo de cambiar de trabajo o de ambiente laboral, también a la necesidad de trabajo debido a coyunturas familiares. El ámbito universitario es visto como un buen ambiente laboral.

- Ser convocado por otro, alude directamente a ser elegido y reconocido por un colega de prestigio.

Esta opción fue introducida luego de las entrevistas de la fase de conocimiento global, ya que fue reiteradamente mencionada por los entrevistados. No se la había considerado como categoría previamente.

Aunque el ser convocado por otro, invitado o convidado (obsérvese el placer al que alude esta palabra usada en las entrevistas

textualmente), fue en los factores subjetivos y en los motivos de la elección de la docencia una respuesta frecuente, sin embargo no es identificado por los docentes como la razón prioritaria. Posiblemente sea del orden de lo preconsciente.

Muchos de los docentes durante las entrevistas manifestaron que nunca habían pensado en ser docentes universitarios, dejando translucir que el sentirse elegidos y convocados por colegas docentes a los que admiraban los instituyó en ese lugar de saber/poder. Ser docente universitario parece impregnado de fantasías acerca de lugares sociales y de posiciones de sujetos en relación al saber y a ser el deseo de otro.

Se ilustra con el comentario de un docente de grado superior: “No te he contestado estrictamente, me movilizó pensar en cosas propias sobre la docencia. Entrar porque alguno me eligió, es una confesión”, escuchada en las entrevistas de forma muy reiterada.

Resulta importante aclarar que “alguno me eligió”, es una expresión que condensa ocultando y provocando equívocos. Es decir, en tanto vivida como confesión, parece aludir a sentirse culpable (o pecador) por el deseo del otro y el propio (¿fantasía de seducción?). Se piensa que por ello se dice “alguno” como intentando soslayar la importancia del colega que lo “eligió”, que en todos los casos fue un docente muy valorado personal e institucionalmente.



Asimismo, “me eligió” parece ocultar la fantasía de ser el elegido, ya que en realidad en todos los casos, se siguieron los mecanismos de concurso pertinentes.

Se hace notar que se han tomado las palabras de este docente como un emergente claro de un discurso compartido por todos los que expresaron haber sido llamados, convocados, invitados o convidados, sin haber pensado ellos nunca en ser docentes.

#### **7.1.2.2. Expectativas de los docentes en relación a su opción**

Los entrevistados consideran que ser docente universitario conlleva beneficios que se propone agruparlos como aparecen a continuación.

- Formación: oportunidades, cercanía al conocimiento, relacionamiento con otros profesionales, capacitación sin costo.
- Valoración: prestigio, reconocimiento social y profesional, distinción laboral.
- Seguridad: trabajo seguro, pertenencia a un grupo conocido, flexibilidad horaria.
- Disfrute: estar en el rol de estudiante, la frescura de la gente joven que te renueva.

### 7.1.2.3. Factores psicoafectivos

- La amplia mayoría de los docentes cuenta con valoración familiar positiva de su actividad como docente de la Universidad.

Dentro de las personas que con mayor frecuencia se mencionan son: esposo/a, hijos, padres y hermanos.

La valoración familiar de la docencia universitaria aparece vinculada al respeto por el deseo del docente, por su gusto por dicha actividad, pero no es una valoración de la misma, incluso queda sugerida/sumergida la baja remuneración que reciben.

En los casos en que la respuesta fue “no”, sí se alude directamente a la docencia, que es valorada como todo trabajo.

Las respuestas “no sé” refieren a que es vista como una parte más de la profesión, y a que no se entiende. Se podría pensar que es el docente el que no comprende cómo el familiar no valora especialmente esta actividad considerada tan valiosa por él.

- En relación a los amigos y compañeros de trabajo, la mayoría de los docentes entienden que valoran positivamente el rol de docente universitario, por el estatus que tiene y por los potenciales beneficios para conseguir otros trabajos y becas. Sólo un docente refiere a la función social del docente universitario.

La investigadora se pregunta: ¿Es realmente valorado el rol de docente universitario o es visto como que trae aparejado beneficios secundarios?

En esta misma línea se podrían interpretar las respuestas “no sé”, las cuales hacen referencia a discursos con expresiones de ambivalencia en relación al rol docente y con divisiones de opinión entre los amigos que son docentes y los que no, así como entre los que tienen trabajos públicos y privados.

Los docentes que responden “no” tienen una visión crítica y expresan que: el acceso a cargos docentes de personas jóvenes y con poca experiencia profesional ha generado una visión disminuida de la institución; las malas condiciones de trabajo y la baja remuneración producen una mirada negativa; la docencia en la Universidad es vista como un trabajo más, y que si bien el docente se cree erróneamente una elite, los de afuera lo cuestionan.

Interesan la gama de respuestas, porque más allá de su representatividad numérica, todas son voces que iluminan la diversidad de sentires de los docentes y su mirada subjetiva en relación a la opinión de otros. ¿Otros?

- El vínculo con los jóvenes, conforma un importante aspecto subjetivo relacionado a la opción por la docencia universitaria, lo que es acorde a la bibliografía consultada.

Como respuesta a la pregunta acerca de este vínculo aparece con mucha frecuencia “Si, me encanta”.

La investigadora se pregunta de qué encantamiento se trata: ¿seducción?, ¿ilusión?, ¿identificación?

Se entiende que están implícitos distintos deseos en el vínculo con los estudiantes: aprender del cuestionamiento del estudiante para ser mejor; retorno a la juventud, dado que el contacto con los jóvenes actualiza y resignifica la propia adolescencia; erigirse como modelo identificatorio no sólo profesional sino también personal; detentar el lugar del saber y la experiencia; ser reconocido y aprobado.

Tal vez por la prevalencia de docentes mujeres, se ha manifestado el deseo de cumplir un rol materno: atenderlos, aconsejarlos y como contrapartida recibir afecto.

El deseo de retorno a la juventud, o más precisamente el deseo de seguir siendo joven, cobra un valor muy importante en la sociedad actual, en la que se exalta la juventud como baluarte narcisista poderoso.

Con respecto a las respuestas “no”, ambas expresan un matiz superyoico y una visión de los estudiantes como hijos ingratos que no valoran el esfuerzo de los padres. ¿Es una identificación de los docentes con los padres y/o con los estudiantes? ¿Alude a una resignificación de la propia historia?

- Casi la totalidad de los docentes valora, como profesional, la docencia universitaria, manifestando distintos aspectos de esta valoración: respeto por los docentes vinculado a su propia trayectoria educativa; ver en el docente un modelo de solidaridad, entrega, compromiso y responsabilidad; como refundador de la identidad profesional; como libertario; como vocacional que no tiene recompensa económica; porque más allá de la academia, se distingue en su práctica profesional; el prestigio de ser docente; su destaque como comunicador; su exposición frente a la mirada crítica de otros; sus atributos afectivos.

La figura del docente universitario está idealizada. Se entiende que representa su propia mirada en relación a su rol, y manifiesta una tensión entre altos ideales puestos en juego y la necesidad de reconocimiento y gratificación.

En relación a los docentes que contestan “no sé”, expresan ambivalencia vinculada con el docente modelo que se quisiera ser y

tal vez no se sea, la particularidad de cada docente que en algunos casos no lo hace “ideal” y la mirada crítica/envidiosa del “afuera”.

En muchas entrevistas aparece una crítica, manifiesta o encubierta, a la docencia universitaria como única actividad, ya que se entiende que docencia y ejercicio profesional son un par inseparable para ser buen docente.

La valoración del rol de docente universitario está atravesada por un posicionamiento imaginario en relación al lugar del saber, del ser y del poder.

Estos hallazgos no coinciden con otros estudios referidos, en los cuales se señala que si bien el docente quiere ser un buen maestro, tiene falta de vocación por enseñar, ve la docencia como un trabajo y presenta desmotivación.

Las actitudes esperadas de los docentes son la que en dichos estudios se veían como características de la imagen de los maestros: dimensión humana y actitud ética, vocación y responsabilidad. También coinciden, en el deseo de acercamiento a los estudiantes.

#### **7.1.2.4. Factores sociales**

La mayoría de los entrevistados considera que ser docente universitario es valorado a nivel social por: su lugar de supuesto saber; el anudamiento imaginario entre saber y poder; la repercusión de la extensión; la coyuntura histórico-política.

Sin embargo, es de notar que aunque se conteste afirmativamente se repiten respuestas que cuestionan la imagen de la Universidad.

En cuanto a los que opinan que no expresan: que la docencia está devaluada, que hay falta de reconocimiento y que la no valoración es secuela de la baja retribución económica.

Los entrevistados que responden “no sé” sugieren la falta de reconocimiento de lo que puede aportar la Universidad a la población.

Se entiende que coexiste el imaginario del docente universitario como el que ostenta el saber y por tanto el poder, con una estima docente devaluada por la baja retribución económica.

#### **7.1.2.5. Factores económicos**

Casi la unanimidad de los docentes no eligió la docencia por ser la remuneración un factor favorecedor. Para el docente en que sí incidió lo económico, significó una colaboración en ese momento.

Se reitera con mucha frecuencia el haber optado por la docencia habiendo dejado trabajos más redituables económicamente, impulsados por motivaciones vocacionales y narcisistas.

Se señala la necesidad de contar con otro soporte social económico para poder sostener esta elección, vivenciada de forma ambivalente entre un lujo y un sacrificio.

Se ha registrado el efecto de autodevaluación que tiene sobre la persona del docente la baja remuneración que se percibe por esta tarea, que por otro lado, como se viene viendo está tan idealizada.

Nada más elocuente que citar palabras de un docente: “Es lastimoso frente a los estudiantes. ¿Será lo único que tengo para hacer o sé? La vocación hay que explicarla.”

Muchos entrevistados no dejan de expresar también el valor de tener un sueldo fijo y de considerar la mejora que se viene dando en la retribución salarial.



#### **7.1.2.6. Factores culturales**

Como se ha señalado en el capítulo de análisis de resultados, la formulación de esta pregunta descentra el ser docente y la docencia, hacia un tópico más general: la enseñanza universitaria.

La gama de respuestas va desde las más implicadas, que aluden a un posicionamiento ideal en relación al saber, a la trasmisión de valores y al mandato social, hasta apreciaciones muy críticas de la Universidad y de los docentes.

Muchas veces la importancia de la enseñanza universitaria se consideró desde lo que debería ser y no es, señalando implícitamente contradicciones, hegemonías, desigualdad y elitismo.

Más allá del anudamiento imaginario con la sociedad, con la ética y con el saber, se ve a la Universidad y a los universitarios como carentes de autocrítica, al cogobierno como utópico, se cuestiona la masividad y se señala la deuda con el medio social.

La falta de formación pedagógica de los docentes es un tópico que estuvo presente durante las entrevistas.

Así como se señala en otras investigaciones, la mayoría de los docentes universitarios no son profesores sino que provienen de otras profesiones.

## **7.2. Fase de conocimiento selectivo**

El análisis de las historias de vida en profundidad de los docentes, permitió aproximarse a: la trayectoria educativa de los docentes entrevistados, la influencia de la historia familiar en la opción por la docencia universitaria y la evolución histórica de las expectativas de los docentes en relación a su opción.

Posibilitó también, profundizar en la comprensión de los deseos explícitos de los docentes en torno a su rol, así como ahondar en los deseos implícitos vinculados a ser docente universitario.

Durante la entrevista estructurada de la primera fase de la investigación, los factores subjetivos de los docentes fueron indagados de manera explícita, por lo que si bien se ha podido realizar una lectura de los aspectos implícitos, se entiende que se trabajó prioritariamente en un nivel consciente.

En esta fase, la técnica de entrevista utilizada y los soportes elegidos, favorecieron la aproximación a aspectos preconscientes de los entrevistados.

La expresión gráfica, si bien generó cierta resistencia, permitió que la persona se expresara y sintiera que podía ir hasta donde quisiera, también en su relato posterior.

En el intercambio que el investigador propuso a propósito de sus interpretaciones, se generó un clima de confianza que posibilitó la profundización en la historia del docente.

La posibilidad de recrear su historia y resignificarla en algunos aspectos, les permitió a estos docentes visualizar los atravesamientos que en su vida afectiva y en sus elecciones, han tenido su familia, su devenir como alumno y los acontecimientos históricos. Fue como un volver a sus raíces y a su origen; empezar a hacer conexiones o hacerse preguntas que no se permitían.

A modo de ilustración se citan algunas respuestas a la pregunta ¿qué te parecieron estas técnicas?: “Me parece que yo debería tener más trato con la familia”, “Es como un mapita de mí”, “A mis viejos: agradecimiento”, “Me agarraste de sorpresa. A parte, ver mi carga...La verdad que me sirvió.”

Todos estos soportes técnicos conllevan recordar el trayecto de vida de la persona. Se pusieron en juego aspectos regresivos en la relación con la investigadora, recreándose transferencialmente el vínculo docente-alumno, madre-hijo.

En el decurso de las técnicas, cede la resistencia y aflora una actitud más demandante en el sentido de necesidad de apoyo. Se trata en general de historias de vida muy movilizantes, signadas por muertes.

La investigadora piensa que en algunos momentos actuó la contratransferencia, protegiendo y cuidando a los entrevistados, que se mostraron muy colaboradores.

La simetría investigadora- entrevistados, por momentos puso de relieve la implicación personal. Los docentes, y en este sentido colegas, se hicieron preguntas personales que también la investigadora se formula.

Aunque se tiene formación y experiencia<sup>41</sup> <sup>42</sup> en los soportes utilizados, 15 años de psicoanálisis personal y casi treinta años de ejercicio profesional, se piensa que frente a estas tareas se ha generado por momentos una alianza inconsciente de historias con hitos similares, así como un cierto vínculo fraterno.

Significó un esfuerzo emocional compartido ponerse de cara al Árbol genealógico, con sus ausencias. Co-incidencias de muerte del padre, no posible de ser anticipada, y por tanto con aspectos de difícil elaboración.

Los hallazgos de estos cuatro soportes se fueron articulando, dadas las concordancias entre los mismos. Donde más se diversifican los discursos es en los deseos implícitos.

---

<sup>41</sup> Taller Seminario "Historia de vida en Profundidad" dictado por la Prof. Ana María Araújo, con participación del Prof. J. Rhéaume, Maestría en Psicología y Educación, cohorte 2005.

<sup>42</sup> Taller de "Implicación e investigación: Novela familiar y Trayectoria social", Prof. J. Rhéaume y Prof. A.M. Araújo. 3,4 y5 de mayo de 2010. Facultad de Psicología. U.R.

### **7.2.1. Acerca de la trayectoria educativa de los docentes de la ENyD**

Los docentes entrevistados, fueron cuando niños sensibles y solidarios, educados en escuelas que promovían la inserción en la comunidad.

Las figuras docentes y el ámbito escolar, los remiten a experiencias y vivencias placenteras.

Los maestros son figuras idealizadas, que encarnan altos ideales y valores.

La visión que tienen acerca de los maestros presenta coincidencias con las halladas por G. Hawes (2002) en su estudio sobre el “Pensamiento de los docentes universitarios acerca de la docencia”.

Refieren por lo menos a una figura del ámbito educativo que ha dejado en ellos una huella por sus características personales: entrega, solidaridad, actitud materna, comprensión afectiva.

Las características personales valoradas como ejemplo, coinciden con las actitudes esperadas referidas al maestro de primaria que encuentra Hawes, especialmente las referidas como dimensión humana, amor por la enseñanza, ética y vocación.

El cambio de la escuela al liceo es vivido como un desprendimiento de la infancia y una exigencia de transformación. Los vínculos con los docentes pasan a ser despersonalizados.

Lo aprendido en la escuela es una marca: solidaridad, valores y exigencia. Estos ideales se trasladan a la militancia liceal.

Se recuerda a Costa Morosini (2001) cuando habla del mundo interior del docente, de su proceso identificador, como zona a iluminar en el camino de edificación de la persona del docente universitario.

En el caso del pasaje de la educación privada a la pública, el cambio se registra como un impacto: sentirse diferente y ser discriminado.

El ingreso a la universidad es un hito biográfico de crecimiento: elegir una carrera y para algunos venirse a Montevideo. Implicó separación, vivida como pérdida de referentes, de lugar, de familiaridad. Exilio de una familia.

También en este ámbito educativo el vínculo docente- estudiante se refiere como despersonalizado. El transcurrir como estudiante dentro de la universidad es un relato de exigencia, de docentes evaluadores, en una universidad vivida como expulsiva.

Es importante contextualizar históricamente el tránsito de estos docentes por secundaria y por la universidad. Durante la dictadura dos realizan el liceo, uno liceo y universidad y el otro la universidad.

Se considera que fueron contextos históricos que tiñeron los vínculos docente-alumno, en el sentido de la rigidez, el control y la despersonalización.

No por ello se deja de tener en cuenta que el vínculo del docente universitario propende al desprendimiento, al despegue, al crecimiento, a la autonomía, y al límite.

Aparecen con mucha frecuencia referencias que aluden a la elección de la profesión, muy asociada a personajes familiares, especialmente a las figuras parentales.

Como estudiantes, se comprometieron con el trabajo gremial dentro de la universidad y también con la extensión. Estos aspectos de la vida universitaria retoman su historia de compromiso social, de militancia. Se piensa que en esos jóvenes habitaba el niño que no puede renunciar a su historia escolar.

En esta misma línea se considera el reclamo de tener la palabra, de ser escuchados, atendidos y mirados.

En la Universidad los docentes valorados por su conocimiento, o fueron víctima de la dictadura, o eran figuras idealizadas que finalmente terminan decepcionando. Persiste la valoración de los docentes destacados por su compromiso afectivo.

En relación a estos hallazgos, se observa coincidentemente con Calatayud y Mereshián (2004), que surge como categoría analítica en el desarrollo de los profesores, la biografía escolar de los docentes.

Dado que la mencionada investigación hace referencia a los docentes de educación media, se piensa que los resultados obtenidos en este estudio amplían descriptivamente la categoría analítica a la biografía educativa de los docentes.

### **7.2.2. De la historia familiar y su relación con la opción por la docencia universitaria**

- La educación, la lectura, el estudio, son inquietudes que acompañan a los entrevistados desde la inserción escolar; al inicio como preocupación familiar. No son pocas las referencias a grandes bibliotecas: escolares, liceales y a veces familiares.

El proyecto parental vivido por los entrevistados denota un deseo paterno y materno de “ir a más”. Es el proyecto de una vida mejor, para los hijos, de la que ellos como padres pudieron tener.

En todos los casos “sentirse orgullosos de sus hijos” era un valor parental que estaba acompañado del valor de la familia unida.



Los padres fueron ejemplo de superación en el trabajo y legaron el mandato de estudiar. Dentro de sus familias son estos entrevistados los que lo cumplieron.

Sus historias son de tratar de superar los obstáculos, transformándolos en posibilidades.

El aprender y el saber ocuparon un lugar muy importante en sus familias.

El estudio era considerado el camino para conseguir un mejor trabajo. Este concepto estaba atravesado por la historia de obreros que lo veían como camino de ascenso social.

Lo educativo implicaba también trascenderse a sí mismo, dar lo mejor de sí en el sentido humano, porque estaba unido a la esfera de los ideales.

Resaltan mucho la importancia del padre como el que marcaba un proyecto y un camino a ser. Es un modelo identificador de habilitación a ser más. La madre era la que sostenía ese proyecto, a veces imponiendo sus deseos proyectivamente.

Concomitantemente con la idealización de la figura paterna, el relato denota hostilidad hacia la figura materna. Esto hace pensar en la movilización de aspectos edípicos.

Aparece la ilusión de haber sido como su padre, de hacer lo que la madre hubiera deseado ser. De seguir la ruta de los padres, o por el contrario de cambiar, de probar, de ser diferente, de innovar.

En todos los casos los padres son la referencia, como modelo que habita en cada uno sin tener consciencia de su importante incidencia.

Surge la presión familiar por un lado y por otro el acompañamiento familiar. Se conjugan: habilitación y apoyo, con mandato y obligación de ser lo que los padres no pudieron ser.

Se resalta la importancia de los contextos sociales, de los orígenes familiares y de lo familiar como legado.

Coincidentemente con investigaciones referidas, la mayoría no tiene antecedentes familiares de titulación superior o universitaria.

El ideal de familia tradicional que mandataban los padres, en oposición a determinadas historias y secretos familiares, provoca el pensar cuánto de reparación de un origen o negación del mismo conlleva este legado. ¿Es tal vez la Universidad un subrogado de una gran familia con un ordenamiento claro?

Se observa que muchos nombres se repiten a lo largo de las diferentes generaciones. Son nombres que implican fuertes investiduras libidinales, con ambiciosos proyectos implícitos.

Se entienden como señales de: ser como el padre, ser una gran madre, ser una persona de bien.

- Dentro de las expectativas implícitas se destacan: ascenso social, aptitud para la competencia, poder derribar todo obstáculo, fama, trascender por su virtud, capacidad de hacer muchas cosas en la vida, ser sostén de los que lo necesiten, mediar en los conflictos familiares, organizar y conjugar el proyecto de ambos padres.

Por el lugar en la familia, por el sexo y/o por los acontecimientos familiares al momento del nacimiento y crecimiento del entrevistado, “en mi, no sé porque, se generaron muchas expectativas en la vida familiar”.<sup>43</sup>

El ejercicio profesional es valorado en tanto es un trabajo, muy vinculado con el deber ser.

Lo percibido en torno al valor de ser docente universitario para las figuras parentales, no está significado positivamente, e incluso hasta está devaluado frente a ser profesional. No obstante para los docentes es vivido como parte de cumplir el mandato de “compromiso”.

Por lo antedicho, se manifiestan con-fusiones y conflictos identitarios, vinculados con su origen familiar y su ascenso social.

---

<sup>43</sup> Cita de las palabras de un entrevistado, que reflejan el sentir de todos.

Se ha observado en los discursos de los diferentes entrevistados la similitud de la conformación de los departamentos docentes con las características de una organización familiar.

Se parte de las palabras textuales de un docente, para desarrollar otras características que han surgido y que ilustran este pensamiento: “tiene algo muy atrapante que es que nunca estamos solos, por ejemplo te pasa algo y ella siempre esta”.

La conducción de los departamentos se lleva adelante por Profesoras mujeres.

El docente pertenece a un departamento y en ese sentido se hace lo que lo que la “mamá” G°5 que está en todo, marca. Al mismo tiempo el docente frente a sus alumnos es él mismo, distinto, es uno, se diferencia y destaca por sus particularidades.

Los vínculos en los departamentos, como en una familia, transitan entre lo conflictivo, lo competitivo y lo fraterno.

En el proyecto docente de los entrevistados también está incluida la independencia, condicionada a múltiples dependencias: personales, grupales, institucionales.

La carrera docente es vivida como una travesía a disfrutar, con el conflicto que implica también competir.

### **7.2.3. Evolución histórica de las expectativas de los docentes en relación a su opción**

- La posibilidad de ser docente aparece en general más que como una opción personal, como un hallazgo de otro que lo instituyó en ese posible lugar. De ahí en más es un continuo elegir que se renueva.

Ser convocado por otro, se vive como ser elegido y reconocido por un colega de prestigio.

La invitación a ser docente aparece referida en las entrevistas, funcionando como una habilitación a más, a crecer, a ser diferente, como un acto de amor y consideración del docente que invita.

Desde su implicación la investigadora reflexiona sobre su historia como docente universitaria y piensa que la fantasía de “ser elegido” por alguien al que se respeta o admira profesionalmente está siempre presente, incluso en un concurso.

- En el decurso del ejercicio de la docencia se va reafirmando la identidad docente. Por ello se entiende que es una identidad que se construye y un deseo que se construye, a partir de un hallazgo de sí mismo en un lugar que elicitaba aspectos narcisistas.

Los docentes expresan que sus expectativas van cambiando a lo largo de sus vidas y la opción es un continuo elegir que se renueva.

- Se reitera seguir optando por la docencia para ser feliz, por satisfacción, aún ante trabajos más redituables económicamente.

La docencia es vivida como una experiencia afectiva, académica y organizativa.

Renuevan su interés por el intercambio y el trabajo con grupos humanos.

En la vida familiar les da un posicionamiento de prestigio y reconocimiento.

- En relación a la vida universitaria: sienten que los enriquece la vida gremial y el cogobierno, como forma de asumir responsabilidades colectivas y participar en la toma de decisiones.

Implícitamente está el deseo de protagonismo, de hacer transformaciones profesionales y trascender en obras para otros.

Si bien persiste el deseo de formarse y saber, de reflexionar y mantenerse en la búsqueda constante del conocimiento, evolutivamente queda subrayado el deseo de ser modelo de experiencia y saber, así como el deseo de comunicarse y ser escuchado.

Pertenecer a la comunidad académica de la Universidad está anudado al saber y al poder.

- El vínculo con los jóvenes, conforma un importante aspecto subjetivo que renueva la opción por la docencia universitaria.
- Siguen valorando el ámbito universitario como un lugar libre, con oportunidades, con sostén, compañerismo y amistad. El buen clima laboral contribuye a la renovación de la opción por la docencia.

Como contrapartida, también consideran que implica un sacrificio y hasta un sufrimiento por las condiciones en que se trabaja, por la dedicación que conlleva, incluso por las horas de trabajo domiciliario que hay que dedicar.

Económicamente es darse un lujo, que requiere otro tipo de soporte económico. Hasta se lo considera un apostolado.

No obstante, trabajar más de lo que se los pagan se compensa con la libertad. La libertad es un valor que está por encima de la remuneración.

También consideran la importancia de tener un sueldo fijo y consideran la mejora que se viene dando en la retribución salarial docente.

Lo hallado en esta investigación no estaría en acuerdo con lo concluido en el estudio empírico acerca de la remuneración docente de Herrero, De Santis y Gertel (1998 y 2002), porque se entiende que

según lo expresado por los entrevistados, pertenecer a hogares con menos ingresos dificultaría la opción por la docencia.

- Siguen eligiendo la docencia por el desafío que implica desarrollarla en un contexto universitario que es adverso, lo que les da la alegría del deber cumplido. No por ello dejan de reconocer que puede ser una carga muy estresante.

Se piensa en componentes superyoicos, aspectos masoquistas y fantasías de omnipotencia.

- Las expectativas docentes en relación a su opción son ambivalentes. ilustramos con palabras de un docente: “Me enamoré de la disciplina. Ya no es enamoramiento, pero no hay marcha atrás”.

Cuando sienten que la docencia en la Universidad le pone límite a su crecimiento, eso desmotiva.

Persiste el gusto y el encantamiento por la docencia, pero se siente que la cátedra como estructura no permite desarrollar la creatividad.

La docencia no deja de ser un trabajo que tiene sus condiciones como cualquier trabajo.

La investigadora considera entonces, que la docencia universitaria es vivida como un camino de ilusión y desilusión.



En la actualidad influye negativamente en la opción, la visión desvalorizada que consideran tiene la sociedad de la docencia universitaria, la cual es vista como un trabajo más al que se le hacen cuestionamientos.

Entienden que las malas condiciones de trabajo y la baja remuneración, junto con el acceso a cargos docentes de personas jóvenes y con poca experiencia profesional, ha generado una visión devaluada de la institución universitaria.

#### **7.2.4. Deseos explícitos en torno a ser docente universitario**

- **Actualización constante:**

La docencia se plantea como un contínuum en el camino de seguir estudiando.

El estudiar aparece como algo placentero vinculado con el aprender y el saber.

- **Desarrollo profesional:**

Ser docente se plantea como la búsqueda constante de la superación en lo profesional.

- Dar y recibir:

Aparece una alternancia entre el deseo de dar y de transmitir, y el de recibir conocimiento; es decir, entre una postura centrada en sí mismo o en la entrega.

- Ser referente:

Implica el deseo de destacarse y ser formador.

El deseo de ser referente no se circunscribe a lo técnico-profesional, sino que incluye también el formar en valores, preparar para la vida y fomentar la responsabilidad social.

- Pertenencia a la Universidad:

Este deseo incluye diversos aspectos. Por un lado, seguir vinculado con lo académico. Por otro, la Universidad es vista como un ámbito laico, de mirada crítica y de promoción de sólidos valores de vida como la autonomía, la independencia y la libertad.

- Trabajar con otros:

Se destaca el gusto por el trabajo grupal con colegas del ámbito universitario y profesional, con profesionales de otras disciplinas y con los estudiantes.

- Tener un trabajo estable, con flexibilidad horaria y buen clima laboral:

La flexibilidad horaria la asocian con el deseo de poder articular otras dimensiones de la vida personal, como la familia. Se piensa que esto se vincula con aspectos de género.

#### **7.2.5. Deseos implícitos vinculados a ser docente universitario**

Parece importante recordar lo expresado por Blanchard Laville en relación a los deseos latentes que anidan en los docentes, en el sentido de que no se ven a simple vista ya que se presentan enmascarados “por apariencias de devoción, de dedicación al formado, por la voluntad de hacer el bien, formando.” (1996:18)

Se considera útil transcribir las palabras de un docente que iluminan la importancia de conocer estos aspectos de la subjetividad del docente. Dice refiriéndose a los conflictos por divergencias entre los docentes. “Está todo implícito, y ¡no!...y eso lleva a fracasos, a parte lleva a enemistades.”

En relación a los deseos implícitos:

- Ser modelo ideal:

Los docentes son figuras idealizadas.

Deber ser, deber estudiar y deber saber, son aspectos del cumplimiento de mandatos superyoicos altamente exigentes, vinculados con las figuras parentales.

En la investigación de Hawes sobre el “Pensamiento de los docentes universitarios acerca de la docencia”, también “aparece la profesión de enseñar como un rol modelar...entendiendo que lo que se enseña debe estar encarnado en la propia existencia del enseñante.”

El mandato familiar de estudiar queda comprendido y también transformado: no solo siempre hay que aprender, sino que a veces se puede enseñar.

- Ser reconocido:

El docente es un egresado “destacado”, frente a sus colegas y también frente a los estudiantes.

Los entrevistados hacen mención a docentes “especiales”. Estos modelos identificatorios, tienen aspectos que convocan el deseo de ser/tener/parecer algo que ese otro encarna.

- Ser querido:

Implícitamente habita en los docentes el deseo de ser queridos, atendidos, mirados, considerados y de saber comunicarse con afecto.

- Hablar y ser escuchado:

El docente habla y con ello se expone. Expone sus pensamientos, sus saberes, lo que no sabe, sus dudas.

Trasmite mucho más que lo que quiere transmitir, e ineludiblemente algo diferente a lo que cree transmitir. (Blanchard Laville)

Se piensa la vinculación que esto puede tener con los secretos familiares y las cosas habilitadas o no para ser develadas/reveladas.

- Ser independiente:

En el proyecto de los docentes está incluida la independencia.

Desde la realidad es una independencia condicionada a múltiples dependencias: personales, grupales, institucionales.

- Poder crear:

La docencia universitaria aparece asociada a la creatividad y a los proyectos.

Poder crear/poder creer, sería “poder evadirse” de las frustraciones y las limitaciones de la vida real, y también “poder con” las mismas.

- Ocupar el lugar del saber:

El deseo de ser el que detenta el saber aparece asociado a saber : poder; a la fantasía de tener todo bajo control.

El peso del supuesto saber lo enfrenta a los desafíos que le impone ese lugar imaginario.

- Retorno a la juventud:

Este deseo condensa varios aspectos.

Por una parte sería como un conjuro contra el miedo a la enfermedad, a la muerte, y a la soledad, que ha aparecido en todos los entrevistados; en algunos de forma manifiesta, en otros negada y en otros oculta tras mecanismos hipomaníacos.

La Universidad es vivida como un lugar de pertenencia, otrora como estudiante actualmente como docente; es una forma de retorno a la juventud, y a la familia como lugar de protección.

Se piensa que por esto el trabajar en grupo y en equipo está altamente valorado.

También se presenta el anhelo de seguir siendo estudiante como la negación de la finitud y la fantasía de la felicidad.

- Ser modelo identificador:

Los entrevistados anhelan ser modelo ideal de profesional, de búsqueda del conocimiento, de valores, de entrega y dedicación.

Como modelo profesional aspiran a ser refundadores de la identidad profesional. Subyace la fantasía del docente como un libertario, como un misionero que va a referirles lo que es ser profesional.

Como modelo en la búsqueda del conocimiento, ansían transmitir su experiencia, guiar a los estudiantes, apoyarlos.

En tanto modelo de valores, entrega y dedicación, quieren compartir su historia con los estudiantes y “volcar en otros lo que se es”<sup>44</sup>.

Esta idea de “volcar” nos remite a un sentimiento de que lo que tienen para compartir es tanto que los desborda.

Se quiere señalar que la idea de ser modelo en valores, coincide con lo hallado en la Tesis de Maestría de M. Nari (2002) que estudió a los docentes de la misma institución.

Aspectos como lo vocacional, el trabajar en equipo, el sentimiento de solvencia en la tarea docente, fueron igualmente referidos en la Tesis de Maestría de L. Saravia (1995), en la cual se estudió la opinión de los docentes de la ENyD en relación a su ejercicio docente.

En la investigación de Hawes (2002) se observó también que ser docente aparece como un rol modelar y que el docente debe encarnar en su existencia lo que enseña.

---

<sup>44</sup> Cita textual de palabras de un docente.

Como señalan tanto Alliaud A. (1999) como Perrenoud, P. (2004), se trasluce la importancia que tienen para el docente, los esquemas aprendidos en la vida y experiencia profesional, de los que tienen parcialmente conciencia.

Cuando se analizaron los deseos implícitos de los docentes, se recordaron las palabras de Raúl Ageo (1989) “en cada docente anida una cierta completud imaginaria y una exigencia perfeccionista”

También se recordó el pensamiento de Remedi, Laudesman, Aristi y Castañeda (1988) en relación a las imágenes de libertad, flexibilidad y autonomía en las cuales se sostiene la identidad docente.

Se continúa citándolos textualmente

Los maestros desean para sus alumnos lo que quieren para sí..... En relación a sus alumnos los maestros construyen su identidad negando su papel de censor y anteponiendo la imagen de libertario. Extraña profesión ésta que para ejercerla es preciso negar lo que se hace e inventar una leyenda acerca de lo que se quiere ser. Pero la leyenda no es pura falsedad: es parte del motor del maestro, es lo que hace también que sea lo que es. (:30)



## **CAPÍTULO 8**

### **CONCLUSIONES**

Se ha arribado a un conjunto de conclusiones que se agruparon para su presentación.

a) Aspectos socio-demográficos:

- El 90% son de sexo femenino, con un rango de edades entre 32 y 71 años y una media de edad de 47 años.
- En todos los grados se observa una dispersión amplia de edades, aumentando la media en relación al aumento de grado.
- El 75% proceden de Montevideo y el 92% residen en Montevideo.
- La integración del núcleo familiar del 70% es cónyuge y 1 o 2 hijos.
- El 85% se graduó entre 1976 y 1998 y el 98% tiene 10 años o más de experiencia profesional. Casi la mitad son G°3, la cuarta parte G°2.
- Los años de ejercicio profesional no estarían vinculados con el grado académico del docente.

- Los años de docencia en la Universidad parecen guardar relación con el grado académico, especialmente en el caso de los docentes G°5.

- El 90% ha realizado estudios de perfeccionamiento.

- Dos tercios de los docentes desarrollan actividad profesional además de docencia universitaria.

En el G°2 predominan los docentes con doble actividad, mientras que en el G°5 los que realizan sólo docencia universitaria.

En general los años de actividad docente son menos que los de actividad profesional.

- La mayoría trabaja entre 31 y 60 horas semanales.

Para el 38% la docencia universitaria representa el total de su actividad laboral.

Resalta el alto número de docentes G°3, G°4 y G°5, para los cuales la docencia universitaria es entre el 90 y el 100% de su ingreso económico personal. No es así en el caso de los G°2 para los cuales es un porcentaje que va entre el 20 y el 100%.

b) Factores subjetivos vinculados a la opción:

- La posibilidad de ser docente aparece en general más que como una opción personal, como un hallazgo de otro que lo instituyó en ese posible lugar. De ahí en más es un continuo elegir que se renueva.
- Quedan muy marcados el deseo de ser el que detenta el saber y también el deseo de seguir siendo estudiante. Ser docente es un posicionamiento imaginario en relación al saber.
- Surge como una opción militante y libertaria; en algunos como reparación histórica, en otros como desafío político y participativo.
- El lugar de docente universitario contiene escenarios narcisistas, aspectos superyoicos y altos ideales.
- Entran en escena modelos identificatorios infantiles y adolescentes.
- Ser docente universitario conlleva la fantasía de retorno a la juventud.

c) El por qué de la elección:

- Los entrevistados han elegido la docencia universitaria motivados algunos por vocación y otros como una opción laboral con ventajas relativas a otras.

- Muchos han sido convocados por docentes a los que admiran y que son para ellos modelos identificatorios profesionales. Es así que se han sentido elegidos e instituidos por los mismos, en el lugar del supuesto saber.

- Surgen como elementos comunes a la mayoría: el sentimiento de pertenencia a la Universidad como posicionamiento imaginario en relación al saber; las ambiciones profesionales; el deseo de reconocimiento, de trascender y el de ser agente de transformación.

- El deseo de retorno a la juventud, se expresó en el anhelo de seguir siendo estudiantes y en la ilusión de autonomía y libertad.

d) La razón prioritaria para la elección de la docencia universitaria de casi la mitad de los docentes es el deseo de desarrollo profesional académico.

e) Beneficios secundarios de ser docente universitario:

- El sentimiento de cercanía al conocimiento y las oportunidades de capacitación.

- El poder participar en la toma de decisiones de la vida universitaria.

- El reconocimiento social y profesional que conlleva.

- El relacionamiento con otros colegas y con otros profesionales.

- La posibilidad de estar casi constantemente en el rol de estudiante.
- La flexibilidad horaria que permite articular con otros aspectos de la vida personal.
- La docencia como un trabajo seguro, en el cual se consideran los derechos del trabajador, aunque hay diferencias de oportunidades según el grado.

f) Factores psico-afectivos:

- La amplia mayoría de los docentes cuenta con valoración familiar de su actividad como docente de la Universidad, especialmente por parte del cónyuge, hijos, padres y hermanos.

- Mayoritariamente los docentes entienden que tanto amigos como compañeros valoran positivamente el ser docente universitario, aunque hay diferencias de opinión entre los amigos que son docentes o no, y los que tienen trabajos públicos o privados.

La valoración positiva se basa en el status del docente y en los potenciales beneficios para conseguir otros trabajos y becas.

- El vínculo con los jóvenes, por diversos motivos, conforma un importante aspecto afectivo relacionado a la opción por la docencia universitaria.

Por una parte remite a la propia juventud, al deseo de ser joven, de estar a la par y a la vanguardia de la innovación juvenil.

El vínculo con el estudiante permitiría aprender del estudiante para ser mejor.

Admite también desplegar el deseo de erigirse como modelo identificadorio, ocupando el lugar del supuesto saber.

Asimismo, el intercambio afectivo con los estudiantes recrea lugares que evocan lo familiar.

g) Factores sociales:

- Casi la totalidad de los docentes valora, como profesional, el rol del docente universitario.

-Las actitudes esperadas de los docentes son: vocación, responsabilidad, ética y alegría.

- Se manifiesta una tensión entre altos ideales y necesidad de reconocimiento y gratificación.

- Para muchos docentes la enseñanza universitaria implica un modelo, y por tanto ponen el acento en la importancia de la coherencia entre lo que se enseña en el aula y el ejercicio profesional.

Aunque hay docentes que sólo realizan enseñanza universitaria, la mayoría sostiene que sin ejercicio profesional no se puede realizar buena docencia.

- La mayoría de los entrevistados considera que ser docente universitario es valorado a nivel social, por su lugar de saber, por el anudamiento imaginario entre saber y poder, por la repercusión que la extensión tiene a nivel social y por la coyuntura histórico-política.

h) Factores económicos:

- Casi la unanimidad de los docentes eligió la docencia más allá de la remuneración, que es considerada como baja. Lo hizo a pesar de perder dinero con opciones laborales mejores, en la búsqueda de un buen clima laboral y por gratificación personal.

- El ejercicio de la docencia les produce satisfacción, aunque también expresan sentimientos de mucha ambivalencia.

- Contar con soporte familiar material y emocional, parece hacer posible el sostener esta elección.

i) Evolución de la motivación por la docencia:

- En cuanto al motivo inicial de la opción por la docencia y su devenir, se aprecia que: en el ir ejerciendo la docencia, si ya no existía, aparece el gusto por la misma; por dar y recibir; por ser escuchado; por tener un lugar importante en el otro; por el intercambio interdisciplinario.

- En el decurso del ejercicio de la docencia se va reafirmando la identidad docente.

Es una identidad que se construye y un deseo que se construye, a partir de un encuentro de sí mismo en un lugar que pone en juego aspectos narcisistas.

j) Visión de la Universidad como ente enseñante:

- En relación a la importancia de la enseñanza universitaria, se suscribe su anudamiento con la sociedad, con la ética y con el saber.

- No deja por ello de señalarse a la Universidad y a los universitarios como carentes de autocrítica y al cogobierno como utópico. Se cuestiona la masividad y se marca la deuda con el medio social.

k) Expectativas de los docentes en el desempeño de su rol:

- Actualización constante, como algo placentero vinculado con el aprender y el saber.

- Desarrollo profesional, como búsqueda de la superación en lo profesional.

- Dar su conocimiento junto con recibir conocimiento.



- Ser referente no sólo en lo técnico-profesional sino también formar en valores, preparar para la vida y fomentar la responsabilidad social.
- Pertenecer a la Universidad, tanto para seguir vinculados a lo académico, como por considerarla un ámbito laico, de mirada crítica y de promoción de sólidos valores de vida como la autonomía, la independencia y la libertad.
- Realizar trabajo grupal disciplinario e interdisciplinario, así como con los estudiantes.
- Tener un trabajo estable, de buen clima laboral y con flexibilidad horaria como para poder articularlo con la vida familiar.

No se han manifestado diferencias entre los docentes con distinta carga horaria, en relación a los factores subjetivos estudiados.

l) Trayectoria educativa:

- Historia de crecimiento personal y también de ascenso social, que lleva inscripto el legado familiar de estudiar, de hacer lo que los padres no pudieron, de cumplir con un mandato parental.

La docencia es la culminación de esa senda de la escuela a la Universidad.

m) Proyecto parental:

- Aparece como una simiente de ser lo que los padres no tuvieron oportunidad de ser, de ser más y trascenderlos. Semilla que implica un camino de estudiar, pero que también posee la potencialidad de que germinen caminos propios en una historia de lucha por ser uno mismo.

- Son historias de familias que depositan en sus hijos ser lo que ellos no pudieron, ascender socialmente estudiando, sin olvidar sus orígenes, y también tener una vida feliz. Allá y entonces, aquí y ahora, complejamente se resignifican permanentemente.

Se puede entender entonces la docencia universitaria como un dispositivo de escape del proyecto parental, pero que también lo contiene, en la medida que ser docente es una opción posterior a ser profesional. Está vinculado al contexto biográfico de la persona del docente, el cual a su vez impacta en su identidad docente.

El mandato familiar de estudiar queda comprendido y también transformado: no solo siempre hay que aprender, sino que a veces se puede enseñar.

El docente concebido por los entrevistados además de enseñar a estudiantes y colegas, es modelo y referencia en valores, y cumple

una función social en relación a los que menos tienen, con lo que incluye el mandato de no olvidar sus orígenes.

Considera también el ser feliz desde un posicionamiento ético: la gratificación a través del compromiso y del deber cumplido.

n) Evolución de las expectativas de los docentes:

- Las expectativas van cambiando a lo largo de sus vidas y la opción por la docencia es un continuo elegir que se renueva.

- En el decurso del ejercicio de la enseñanza se va reafirmando la identidad docente. Por ello se entiende que es una identidad que se construye y un deseo que se construye, a partir de un hallazgo de sí mismo en un lugar que elicitaba aspectos narcisistas.

- La docencia es vivida como una experiencia afectiva que implica ser feliz; como una experiencia académica de pertenecer a la comunidad universitaria entramada al saber y al poder; como una experiencia organizativa. Sienten que los enriquece la vida gremial y el cogobierno, como forma de asumir responsabilidades colectivas y participar en la toma de decisiones.

- El vínculo con los jóvenes, conforma un importante aspecto subjetivo que renueva la opción por la docencia universitaria.

- Como contrapartida, también consideran que implica un sacrificio y hasta un sufrimiento por las condiciones en que se trabaja y por la dedicación que conlleva. La libertad es un valor que está por encima de la remuneración.
- La docencia universitaria es vivida como un camino de ilusión y desilusión.
- En la actualidad influye negativamente en la opción, la visión desvalorizada que consideran tiene la sociedad de la docencia universitaria, las malas condiciones de trabajo y la baja remuneración, que junto con el acceso a cargos docentes de personas jóvenes y con poca experiencia profesional, ha generado una visión devaluada de la institución universitaria.

ñ) Análisis de los deseos implícitos:

Se vinculan con la representación no consciente del docente universitario como una figura idealizada, del saber como la obturación de la falta, así como con los mandatos y valores del proyecto parental.

Los entrevistados desean:

- Constituirse en modelo ideal de ser, de estudiar y de saber.
- Ser reconocidos como destacados y especiales.
- Ser queridos, atendidos, mirados, escuchados y considerados.

- Gozar de independencia, autonomía y libertad.
- Ocupar el lugar del saber/poder.
- Poder crear más allá de las limitaciones de la vida real.
- Volver a la juventud, como conjuro contra la finitud y como retorno a la felicidad.

La investigadora entiende que el deseo de pertenecer a la comunidad académica de la Universidad está anudado imaginariamente al saber y al poder.

- Como formadores, los docentes anhelan “crear” profesionales nuevos, que no repitan los errores de generaciones anteriores y que sustenten un posicionamiento humanizante.

Se piensa que los deseos de los docentes tienen incluida su historia como estudiante, sus logros y sus obstáculos en el vínculo con los diferentes conocimientos adquiridos, rechazados, elaborados, negados, asociados y disociados de sí mismo.

Es una historia de amores y desamores, de la frustración como motor de búsqueda, del placer del hallazgo, de la creciente certeza de que el conocimiento es una construcción histórica, lo que cada uno puede ser con lo que es en determinado momento de su vida, de su país, de la sociedad en la vive.

### **A modo de colofón**

A partir de la población de docentes estudiada surgen las siguientes consideraciones, como elementos a destacar para posibles investigaciones futuras:

- La opción docente está atravesada por el deseo de saber, de ser el que detenta el saber, por el anhelo de seguir siendo estudiante, por la fantasía de retorno a la juventud, y por la pretensión de reconocimiento de los otros. Es por tanto un posicionamiento imaginario en relación al saber.
- El docente es una persona edificada sobre su historia familiar y sobre su trayectoria educativa, en construcción en diálogo con los otros que le son significativos y con la historia social que lo interpela.
- Su deseo de “apropiación del saber”, es una experiencia íntima de re-conocerse, de exponerse, de emocionarse. Intento de hacerse dueño de su propia historia, en búsqueda permanente de sentido. Es una construcción de sí mismo y de la realidad para otros y con otros.

Como búsqueda, supone una tensión entre lo que se sabe y lo que se desconoce, entre la realidad que interpela y los ideales que orientan.

- Estos aspectos subjetivos tienen repercusiones en su desarrollo profesional, impactando en su ser docente y en su concepción del ejercicio de la enseñanza.

De lo estudiado se entiende, que dado que el docente es capaz de pensarse, reposicionándose reflexivamente desde su singularidad, sería importante darle voz en su sentir y en su pensar, promoviendo la reflexión desde su experiencia autobiográfica singular, para poder integrar como aprendizaje significativo los aspectos subjetivos, de manera que se conformen en capital cultural para el desempeño docente y profesional.

Para ello es necesario transparentar críticamente los mismos en un trabajo sistemático con los docentes.

Finalizo remarcando que para la investigadora este estudio ha sido una oportunidad de enriquecimiento personal, profesional y académico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abraham, A. (1987) *El mundo interior de los enseñantes*, Barcelona, España: Ed. Gedisa.

Ajuriaguerra, J. de (1976) *Manual de Psiquiatría infantil*. Barcelona, España: Toray-Masson.

Adorno, T. (1986) "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en Glazman, R *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. México: Ediciones El Caballito, SEP.

Ageno, R. (1989) "El taller de educadores y la investigación", *Cuadernos de formación docente*, N° 9. Publicaciones. UNR. Argentina.

Almeida, J.J. *Subjetividad y concepciones del lenguaje: freudismo, lacanismo y pragmatismo*. Unesp/Araraquara. Texto obtenido directamente por gentileza del autor.  
[limalme@uol.com.br](mailto:limalme@uol.com.br)

Alliaud A. (1999) en "El maestro va a la escuela" en *IICE*, n° 14.



Allidière, N. (2004) *El vínculo profesor- alumno*, Buenos Aires, Argentina: Biblos, 2008.

Antar, C., "Saber y pensar psicoanalítico en torno a la subjetividad", *Revista de Psicoanálisis*, LXI, 2, 2004, pp. 409-418.

Araújo, A.M. "Pensar la transformación y el cambio social: hacia la construcción de nuevas subjetividades" en *Pensamiento Complejo y Educación*, Ed. Ideas, 2000. Pp. 37-39.

Aulagnier, P. (1984) *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Bardín, L. (1986) *Análisis de contenido*. Madrid, España: Ediciones Akal S.A.

Behares, L. (2004) (Dir.) *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del Saber*. Montevideo, Uruguay: Psicolibros. Waslala.

Beillerot, J. (1996) *La formación de formadores*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas /U.B.A.

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998) *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Berenstein, I., Puget, J. (1987) *Lo vincular. Clínica y técnica psicoanalítica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Berenstein, I., "El vínculo y el otro", *Revista de Psicoanálisis*, Asociación Psicoanalítica Argentina, Tomo LVII, N° 3/4, Julio-Diciembre de 2000, pp. 677-688.
- Berger, P. y Luckman, T. (1993) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bicecci, M. (1993) "Trasmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico". *Perfiles Educativos*, N° 60, Abril-Junio, UNAM, México D.F.
- Blalock, H. (1960) *Estadística social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.
- Blanchard Laville, C. (1996) *Saber y relación pedagógica*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina: Ed. Novedades Educativas.

- Bourdieu, Pierre (1997) *Razones prácticas*. Anagrama.
- Boriol, G. (2005) *Biografiar los enseñantes. Las narrativas como recurso metodológico en investigación*. Mimeo.
- Calatayud, P. y Mereshián N. *Elección de la profesión docente: contextos, alternativas y estrategias*. Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de Ciencias de la Educación. Secyt, 2004/5.
- Cantarelli, M., Lewkowicz, I. (2001) (coordinadores), Bó, A., Brzustowski, M., Effron, M., Gremes, R., Onofrio, G., Rubiños, P., Selener, G., Ventrici, G., Zadunaisky, A., Zelcer, M. *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Bs. As., Argentina: Grupo doce.
- Careaga, A. (2007) *Portafolios docentes universitarios*. Departamento de Educación Médica. Facultad de Medicina. Universidad de la República. Recuperado de: [www.dem.edu.uy](http://www.dem.edu.uy) el 8 de marzo de 2009.
- Castoriadis- Aulagnier, P. (1975) *La violencia de la interpretación*, Cap.1. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1988.

Castro, E., “La formación de la noción filosófica de Sujeto y Subjetividad”, *Psicoanálisis APdeBA*, Vol. XXVII, N° 3, 2005, pp.513-536.

Chemana, R. (1988) *Diccionario del Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: 1998.

Chevallard, Y. (1998) *La transposición didáctica*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

Coll, C. (2003) “El currículo universitario en el siglo XXI” en *La Universidad ante la nueva cultura educativa*, Barcelona: Editorial Síntesis.

Connelly M. y Clandinin, D. (1995) “Relatos de experiencias e investigación narrativa en LLarrosa, J. et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona, España: Leartes.

Cortina, A. (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. España: Ediciones Nobel.

Costa Morosini, M. (2001) (org.), *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, Brasil: Plano Editora.

Cullen, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Bs. As., Argentina: Paidós.

De Aguiar Isaia, S. (2001) "Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional", *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*, Brasília, Brasil: Plano Editora.

De Alba, A. (1995) *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

De Alba, A. (1990) *Teoría y educación*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Descartes, R (1632) *El discurso del método*, España: Maxtor, 2007.

*Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1996). México: Santillana.

*Diccionario General de la Lengua Española Vox* (2007) España: Larousse Editorial S.L.

Doménech, M., Tirado, F. y Gómez, L. “El pliegue: psicología y subjetivación” en *Cuaderno de Pedagogía*, Rosario, N° 8, Año IV, Abril 2001.

Dornell, T. (2003) (comp.) *Apuntes sobre temas de investigación*, UdelaR, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, Área de Postgraduación.

Dornell, T. (2006) (comp.) *La investigación científica*, UdelaR, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, Área de Postgraduación.

Durkheim, E. (1924) *Educación y Sociología*, México: Ed. Colofón, 1991.

Escolano, A. y otros (1978) *Epistemología y Educación*, Salamanca: Sígueme.

Fernández, L. (1996) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández Cruz, M. (1998) El desarrollo profesional del docente universitario. Universidad de Granada. Recuperado de: [www.ice.urv.cat](http://www.ice.urv.cat) el 1 de abril de 2009.

Ferrater Mora, J. (1999) *Diccionario de filosofía*. Barcelona, España: Ariel, 1999.

Ferrer, J. y González, P. *El profesor universitario como docente*. Rev. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N° 34, Enero/Abril 1999, pp. 329-335.

Ferry, Gilles. (1997) *Pedagogía de la formación de formadores*. Serie Los Documentos Vol. 6. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras y Ediciones Novedades Educativas.

Fica, R. Investigación sobre *Aportes al paradigma de la complejidad en la constitución subjetiva de los procesos culturales y educativos*. Recuperado de: [www.blog.educ.ar](http://www.blog.educ.ar) el 28 de marzo de 2009.

Filloux, J.C. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Colección Formación de formadores, Facultad de Filosofía y letras. Serie Documentos. 3.

Foucault, M. (1975) *Vigilar y castigar*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.

Freid Schnitman, D. (1994) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Bs. As., Argentina: 1994.

Freud, S. (1919) *Lo siniestro*. Obras Completas, Tomo VII. Madrid, España: Biblioteca Nueva, 1981.

Freud, S. (1900) *La interpretación de los sueños*. Obras Completas. Tomo II. Madrid, España: Ed. Biblioteca Nueva, 1972.

Freud, S. (1889) *Apéndice C. Palabra y cosa*, 1889. Obras Completas. T.I Madrid, España: Ed. Biblioteca Nueva, 1972.

Freud, S. (1915) *Agregado metapsicológico a la teoría de los sueños*. Obras Completas. T.VI España: Ed. Biblioteca Nueva, 1972.

Freud, S. (1911) *Los dos principios del suceder psíquico*. Obras Completas. T.V España: Ed. Biblioteca Nueva, 1972.

Freud, S. (1930) *El malestar en la cultura*. Obras Completas. T.VIII España: Ed. Biblioteca Nueva, 1972.



Frigerio, G. (2002) (comp.) *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Gatti, E. y Kachinovsky, A. (2005) *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender*. Montevideo, Uruguay: Psicolibros Waslala.

Gomel, S. (1996) *Trasmisión generacional, familia y subjetividad*. Argentina: Lugar Editorial.

González Rey, F.L. *El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio*. Universidad de la Habana, Cuba y Universidade de Brasilia, Brasil. Recuperado el 1 de abril de 2009 de: [www.fae.unicamp.br](http://www.fae.unicamp.br).

Guyot, V., Fiezzi, N., Vitarelli, M. *La Práctica Docente y la Realidad del Aula: un Enfoque Epistemológico*. Enfoques Pedagógicos N° 13, Vol. 4 (3). p. 24.

Habermas, J. (1990) *Conocimiento e interés*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.

Hargreaves, A. (1996) "Revisiting Voice", *Educational Researcher*. 25 (1). pp.12-19.

Hawes, G. (2002) *Pensamiento de los docentes universitarios acerca de la docencia*. Proyecto Mecasup TAL 101. Universidad de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Recuperado el 8 de marzo de 2009 de: [www.gustavohawes.com](http://www.gustavohawes.com).

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2003) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.

Herrero, V., De Santis, M. y Gertel, H. (2004) *Un examen empírico del empleo y la remuneración docente en las escuelas de Argentina en 1998 y 2002, aplicando ecuaciones de ingreso corregidas por selectividad*. Recuperado el 8 de marzo de 2009 de: [www.aaep.org.ar](http://www.aaep.org.ar)

Hornstein, L., Peskin, L., Puget, J. "Mesa Redonda: El mundo intersubjetivo en el final del tratamiento psicoanalítico" en *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, Tomo XXVII, N° 1- 2004, pág. 25-68, Buenos Aires.

Habermas J. (1990) "Individuación por vía de socialización. Sobre la teoría de la subjetividad de George Hebert Mead." en *Escritos posmetafísicos*, Madrid: Taurus, 1991.

Ibáñez, A., Carbajal, S. y Palumbo, R. (1998) "Interacción docente – alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje", Fascículo 2 en *Fascículos de Autoaprendizaje*, Departamento de Educación, Escuela de Nutrición, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Informe a la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el Siglo XXI "*La educación encierra un tesoro*".

Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, *Compendio Mundial de la Educación 2005*. Instituto de Estadística de la UNESCO, Montreal, 2005.

Kaës, R., Faimberg, H., Enriquez, M., Baranes, J. (1996) *Trasmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Bs. As., Argentina: Amorrortu editores.

Lacan, J. (1958) Seminario 7. *La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós, 1986.

Lacan, J. (1964) Seminario 11. *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Barcelona, Barral, 1974.

Langón, M. Seminario “Globalización, identidad y exclusión”. *Materiales*. Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Ude laR, noviembre de 2006.

*La profesionalidad docente hoy* (1995). VI Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado. Bilbao, 25 de abril de 1995. Recuperado el 1 de abril de 2009 de: <http://www.ivap.euskadi.net>.

Lewkowicz, I. (1998) “*Irrupción del acontecimiento*”, Seminario de la ApdeBA. Mimeo.

Lewkowicz, I., “La subjetividad en la era de la fluidez”, versión corregida de la presentación oral en el *Congreso de FEPAL*, 26 de octubre de 2002. Mimeo.

Linenberg, P. (2000) “La constitución de la subjetividad social. Reflexiones teórico-clínicas”, *Revista de Psicoanálisis*, Asociación Psicoanalítica Argentina, Tomo LVII, Nº 3/4, Julio-Diciembre de 2000, pp. 543-558.

Lourau, R. (2001) *El análisis institucional*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Marín Díaz, V. *Las creencias formativas de los docentes universitarios*. Universidad de Córdoba, España. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Recuperado el 8 de marzo de 2009, de: <http://www.rieoli.org>.

Martinez Bonafe, J. (1998) *Trabajar en la Escuela. Profesorado y Reformas en el Umbral del Siglo XXI*. Madrid, España: Miño y Dávila.

Masetto, M. (1998) (org.) *Docencia na Universidade*. San Pablo, Brasil: Papirus Editora.

Maturana, H. y Varela, F. (2003) *El árbol del conocimiento*. Chile: Lumen. Editorial Universitaria.

Mialaret, G. (1973) (Director) *Introducción a las Ciencias de la Educación*, Barcelona: Oikos-tau, 1974.

Milano, G. "Subjetividad", en Pachuk, C. y Friedler, R. (coords.), (1999) *Diccionario de psicoanálisis de las configuraciones vinculares*. Bs. As., Argentina: Ediciones del Candil. p.401.

Morales Hernández, M. *Un acercamiento al fenómeno de la idealización docente*. Profesora Investigadora del Departamento de Investigación y Valores del ITESO. Recuperado el 1 de abril de 2009 de: <http://www.educar.jalisco.gob.mx>.

Morin, E. (1984) *Ciencia con conciencia*. Barcelona, España: Anthropos.

Morin, E. (1994) "La noción de sujeto", en Fried Schnitman, D., *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Argentina: Paidós, 1994.

Morin, E. (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa editorial.

Morin, E. (1998) *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Morin, E. (2002) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Muñoz Justicia, J.M. *Atlas/Ti*. s/d.

Nari, M. (2002) *Investigación y Propuesta tendiente a la Educación en Valores en la Licenciatura en Nutrición*. Tesis de Maestría, Centro de Posgrados y formación permanente, Departamento de Educación, UCUDAL. Montevideo, Uruguay.

Nari, M. e Ibáñez, A. (2010) (coord.) *Formación ética en la Universidad*. Universidad de la República, Fundayacucho, Montevideo, Uruguay.

Navarro, A., Longo, E. y Delucchi, I. (Comité de Pares) (2008) *Informe de Evaluación Externa de la Escuela de Nutrición y Dietética*, UdelaR. Montevideo.

*Normas bibliográficas APA* (American Psychological Association) (2009) sexta edición, /2010.

Núñez, S. (2005) *Lo sublime y lo obscuro. Geopolítica de la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Ortiz Oria, V. *Propuesta preventivo dinámica del profesorado con malestar docente*. Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. Recuperado el 15 de marzo de 2009 de: <http://www.perso.wanadoo.es>

Pardinas, F. (1986) *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, México, siglo veintiuno editores.

Pérez Gómez, A. (1993) *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de los profesores*. Universidad de Málaga. Recuperado el 5 de abril de 2007, de: <http://www.humanasvirtual.edu.ar>

Pérez Gómez, A. (1988) "El pensamiento práctico del profesor; implicaciones en la formación del profesorado", en Aurelio Villa (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea. pp-128-146.



Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.

Pineda, E; de Alvarado, E; de Canales, H. (1994) *Metodología de la investigación. Manual para el desarrollo del personal de salud*. Segunda Edición, Serie PALTEX N° 35.

Pineda, E., de Alvarado, E., de Canales, F. (1994) *Metodología de investigación*, OPS, E.U.A.

Polit, D. y Hungler, B. (1991) *Investigación Científica en Ciencias de la Salud*, 281-344, Interamericana· McGraw- Hill, cuarta edición.

Pizarro, A. y Álvarez, G. (2002) *Hitos Significativos en el Proceso De La Construcción de la Identidad Docente Universitaria: Un Abordaje Psicopedagógico*. 4° Encuentro Nacional y Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Estudio. Recuperado el 15 de marzo de 2009 de: <http://www.filo.unt.edu.ar>

Remedi, E., Laudesmann, M., Edwards, V., Aristi, P., Castañeda, A.  
(1988) *La identidad de una actividad: ser maestro*. Temas  
Universitarios, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad  
Xochimilco. México.

Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de  
Grupo, T.XXV, N°2, 2002.

Rivas Flores, I. y otros (2000) *El trabajo de los docentes de  
secundario: estudio biográfico de su cultura profesional*.  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad  
de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

Rodulfo, R. (1992) *Estudios Clínicos. Del significante al pictograma a  
través de la práctica psicoanalítica*. Buenos Aires, Argentina:  
Editorial Paidós.

Roudinesco, E. (2003) *La familia en desorden*, Cap. 1, 2 y 3. Buenos  
Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Roudinesco, E. (2000) *¿Por qué el psicoanálisis?* Buenos Aires,  
Argentina: Paidós.

Ruiz, M. (2005) (doc. resp.). *Proyecto "Aventuras e historias de enseñanzas y aprendizajes"* UdelaR, Facultad de Psicología, UAE, Pasantía 2005. Montevideo.

Sabino, C. (1986) *El proceso de investigación*, Ed. Hvmánitas, Bs. As.

Safouan, M. (1994) *La palabra o la muerte. ¿Cómo es posible la sociedad humana?*, Cap.2 y 3. Buenos Aires, Argentina: La Flor.

Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Saravia, L. (1995) *Opiniones de los docentes de la Escuela de Nutrición y Dietética acerca de la enseñanza por ellos realizada*, Tesis de Maestría, Facultad de Educación, UCUDAL. Montevideo, Uruguay.

Sautú, R. (2004) *El método biográfico*. Bs. As., Argentina: Universidad de Belgrano.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, España: Paidós.

Singer, F., "Modelos en psicoanálisis", *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*. V.I N°.2, Sao Paulo, Ed. Escuta, 1998.

Singer, F., "Psicopatología Fundamental: de una cierta transmisión", *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, I, 4, 114-121, 2000.

Singer, F., "Estatuto paradójico del psicoanálisis", *Anuario de Psicología*, Tomo I, Volumen IV, 1995. 13-22.

Singer, F., "La paradoja y lo negativo. Aportes epistemológicos para la Psicopatología Fundamental", *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, III, 1, 131-142.

Singer, F., "La teoría y su objeto. Psicoanálisis y Psicopatología Fundamental.", *Pesquisa em Psicopatología Fundamental*, Freire de Quiroz y Rodríguez da Silva (orgs.), Ed. Escuta, S. Paulo, 2002.

Stengers, I., "Boites noires scientifiques, boites noires professionnelles", *La Psychanalyse, une science?*, Les Belles Lettres, Paris, 1989.

Slepoy, N. (2005) "Subjetividad. Distintas perspectivas", *Psicoanálisis APdeBA*, Vol. XXVII, N° 3, 2005, pp.493-494.

Slepoy, N. (2005) "A modo de conclusión", *Psicoanálisis APdeBA*, Vol. XXVII, N° 3, 2005, pp.589-592.

Solar, M. y Díaz, C. (2007) "El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica". *Horizontes Educativos*, vol.12, N°1: 35-42.

Souto, M. (1994) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Argentina: Morata.

Strauss, A. y Corbin, J (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Contus. Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.

Tillería Pérez, D. "Calidad educativa y docentes de calidad. ¿es tan difícil? "Foro Educación 2020. Acreditación de carreras pedagógicas." 11 noviembre 2008. Mensaje 1. Argentina. Recuperado el 8 de marzo de 2009 de: <http://www.educacion2020.cl>

Torres, D. (2005) "Subjetividad: un enfoque psicoanalítico", *Psicoanálisis APdeBA*, Vol. XXVII, N° 3, 2005, pp.495-512.

Touraine, A. (1985) *El regreso del actor*, Buenos Aires, Argentina: Eudeba, 1995.

*Transcripción: entrevistas a profesores principiantes. entrevista a "Luisina" (EPPA). Noviembre de 2001. Recuperado el 1 de abril de 2009.*

Trinidad Requena, A. (2006) (URG.), Carrero Planes, V. (UJI), Soriano Miras, R. (UGR). "Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional". *Cuadernos metodológicos*. N° 37 2006 CIS. Madrid, España: Centro de investigación sociológica.

Umpierrez, A. (2008) *Identidades juveniles: la docencia como elección*. Universidad Nacional del Centro del la Provincia de Buenos Aires. Recuperado el 1-4-2009 de <http://www.aposta.digital.com/> revista V.3 hemeroteca/analia.pdf n°36, Enero, Febrero y Marzo, 2008.

Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado, P. *Las narrativas biográficas para la comprensión de la vida y el trabajo del profesor de escuela media. Análisis sobre las dimensiones y los planos de trabajo metodológico*. Exo temático III. Metodología nas pesquisas sobre trabalho docente. VI Seminario da redestrao. Regulacao Educacional e Trabalho docente. 06 y 07d e noviembre. UERJ. Río de Janeiro-RJ. Recuperado el 8 de marzo de 2009 de: <http://www.fae.ufmg.br>.

Vélez, O. "La docencia universitaria, una vivencia personal." *Revista electrónica de Psicología Social*. FUNLAM. ISSN 1592-0945.

Yuni, J. y Urbano, C. (2002) *Consideraciones sobre el sujeto, la subjetividad e identidad*. Buenos Aires, Argentina: en prensa.

Zabalza, M.A. (1991) *La investigación en la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, España: Paidós & MEC.



## ANEXO 1

### Formulario de Consentimiento Informado

**ESTUDIO:** “Factores subjetivos relacionados con la opción por la docencia universitaria de los docentes de la Escuela de Nutrición y Dietética.”

**A CARGO DE:** Lic. Psic. Ana Ibáñez Costantino.

Por este medio, solicitamos su participación y la firma del presente documento como forma de expresar la voluntad de colaborar en el estudio.

Su contribución supone la aceptación de que el investigador tome nota de la entrevista que se le realizará. Al final de la misma se le entregará 1 cuestionario sobre datos personales y profesionales para que usted complete en forma personal.

El equipo investigador se compromete a resguardar su identidad como participante y tomará los recaudos necesarios para garantizar la confidencialidad de sus datos personales.

Se le brindará toda la información que sea posible sobre el procedimiento y propósito de este estudio antes de su participación en él. Esta información podrá ser ampliada una vez concluida la participación.

El presente estudio tiene como objetivo realizar avances en el conocimiento acerca de los factores subjetivos de los docentes, vinculados con su opción por la docencia universitaria. Su participación lo beneficiará a usted como docente y profesional, así como a la institución y a los futuros estudiantes del servicio.

FIRMA:

ACLARACIÓN:

LUGAR Y FECHA:

## ANEXO 2

**ACEPTACIÓN DE MI PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA EN EL ESTUDIO:** “Factores subjetivos relacionados con la opción por la docencia universitaria de los docentes de la Escuela de Nutrición y Dietética.”

**A CARGO DE:** Lic. Psic. Ana Ibáñez Costantino.

Al firmar este consentimiento acepto participar de manera voluntaria en este estudio.

Se me informó que:

- En cualquier momento puedo desistir de participar y retirarme del estudio.
- Se resguardará mi identidad como participante y se tomarán los recaudos necesarios para garantizar la confidencialidad de mis datos personales.
- Se me brindará toda la información que sea posible sobre los procedimientos y propósitos de esta investigación antes de mi participación en ella. Esa información podrá ser ampliada una vez concluida mi participación.

FIRMA:

ACLARACIÓN:

LUGAR Y FECHA:

-----

## **ANEXO 3**

### **Entrevista estructurada**

Se comienza la entrevista preguntando acerca de los factores subjetivos vinculados con la opción por la docencia universitaria

1. ¿Cuáles fueron las motivaciones que te hicieron optar por la docencia universitaria?
2. ¿Cuál fue la razón prioritaria para la opción por la docencia universitaria?
3. ¿Cuáles crees tú que son los beneficios de ser docente universitario?
4. ¿Valora tu familia el rol de docente universitario? Quiénes?
5. ¿Valoran tus amigos y compañeros de trabajo el rol de docente universitario? Quiénes?
6. ¿Te agrada el vínculo con los jóvenes?
7. ¿Valoras como profesional de forma positiva del rol de docente universitario? ¿Por qué?
8. ¿Consideras que hay una valoración social positiva del rol de docente universitario?
9. ¿Consideras que la retribución salarial por el ejercicio de la docencia universitaria fue un factor favorecedor de tu opción?
10. ¿Cuál es tu opinión acerca de la importancia de la enseñanza universitaria?

**Instructivo:**

Durante la entrevista se realizarán las preguntas previamente consignadas en el orden establecido, y se irán anotando las respuestas. Al finalizar la entrevista deben estar relevados todos los ítems.

En los ítems de respuesta abierta se pondrá especial énfasis en consignar todos los aspectos que el entrevistado aportara y que no han sido considerados previamente en las preguntas.

Al finalizar la entrevista deben estar relevados todos los ítems.

El entrevistador debe tener capacitación en técnica de entrevista, conocer a fondo el cuestionario y no debe sesgar las respuestas.

## ANEXO 4

### Encuesta auto administrada:

**N° del encuestado:**

*Nombre y apellido:*

**ESTA TIRILLA SE DESPRENDE DE MANERA QUE SE  
MANTIENE EL ANONIMATO.**

**LA ENCUESTA QUE ESTÁ A CONTINUACIÓN SOLO  
SE IDENTIFICA CON EL N° DE ENCUESTADO.**

**N° del encuestado:**

**1. Edad (años cumplidos):**

**2. Sexo:** Femenino   
Masculino

**3. Procedencia (departamento en el que realizó estudios secundarios)**

(1- Artigas; 2- Canelones; 3- Cerro Largo; 4- Colonia; 5- Durazno; 6- Flores; 7- Florida; 8- Llavalleja; 9- Maldonado; 10- Montevideo; 11- Paysandú; 12- Río Negro; 13- Rivera; 14- Rocha; 15- Salto; 16- San José; 17- Soriano; 18- Tacuarembó; 19 Treinta y Tres.)

**4. Residencia (departamento en el que vive)**

(1- Artigas; 2- Canelones; 3- Cerro Largo; 4- Colonia; 5- Durazno; 6- Flores; 7- Florida; 8- Llavalleja; 9- Maldonado; 10- Montevideo; 11- Paysandú; 12- Río Negro; 13- Rivera; 14- Rocha; 15- Salto; 16- San José; 17- Soriano; 18- Tacuarembó; 19 Treinta y Tres.)

5. Integración del núcleo familiar: a. número de personas que viven con el

b. parentesco con el encuestado

Padre / madre	<input type="text"/>
Hermanos	<input type="text"/>
Esposo/a	<input type="text"/>
Compañera/o	<input type="text"/>
Hijos	<input type="text"/>
Otros familiares	<input type="text"/>
Amigos	<input type="text"/>
Otros	<input type="text"/>
	<input type="text"/>

6. Año en el que se recibió:

7. Experiencia profesional: años

(Números de años de ejercicio de la profesión)

8. Ocupación actual : solo UdelaR

Udelar y fuera de la UdelaR

9. Formación de posgrado: Si  No

10. Número de horas semanales totales de trabajo (en horas sin fracción):

11. Cantidad de horas de trabajo semanales dedicadas a la docencia:

12. Ingreso económico proveniente de la docencia (porcentaje del total):

13. Años de docencia en la universidad (años cumplidos):

*Gracias por su colaboración*

**Instructivo:**

La encuesta se realiza al finalizar la entrevista y es de llenado por parte del entrevistado. El entrevistador permanece junto al entrevistado hasta que éste la complete, de modo de recogerla en el momento de finalizada.

