



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



La articulación entre enseñanza e investigación en la trayectoria académica de reconocidos investigadores universitarios

Mariela Lembo Pallas

Octubre, 2019

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Mariela Lembo Pallas

La articulación entre enseñanza e investigación en la trayectoria académica de reconocidos investigadores universitarios

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor/es: Dra. Alicia Kachinovsky

Montevideo, 04 de octubre de 2019

Foto de portada: www.freepik.com**Maestría en Enseñanza Universitaria**Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en EducaciónUNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAYcomisión sectorial
de enseñanzaFacultad
de Humanidades
y Ciencias de la EducaciónConsejo de
Formación en
Educación

Resumen

La indisociabilidad entre enseñanza e investigación es un valor tácito y universalmente aceptado en el contexto de la educación superior. Estas funciones están entre las que figuran en el artículo 2 de la Ley Orgánica de la Universidad de la República (1958). La presente tesis es un estudio sobre la pertinencia y la naturaleza de dicha relación, pretende describir los ejes conflictivos que la interfieren u obstaculizan.

Se pretende asimismo arrojar luz sobre algunos aspectos de orden subjetivo, vinculados a cómo se origina la vocación de docentes – investigadores de la Universidad de la República, cómo fueron configurando su particular relación con el saber, con su creatividad, con sus mentores, con sus pares y con sus alumnos. Es en este matiz donde reside la originalidad del presente trabajo. El mismo responde a un enfoque hermenéutico que se sustenta en un marco teórico psicoanalítico. Se hace foco en la dimensión subjetiva, tanto de los procesos de aprendizaje como de los factores que participan y condicionan la elección de una vocación signada por la investigación académica que -a diferencia de lo que podría creerse- convive con un marcado deseo de enseñar.

La creatividad aparece muy realizada en los entrevistados en ambas funciones, pero incluso en otras esferas -distintas a la de su campo de estudio- en las cuales también tienden a ser exploradores e innovadores. Evocan modelos identificatorios que los marcaron fuertemente por la forma de entablar una relación con el saber en la que no se posicionaron en el lugar de expertos. El tener la oportunidad de confrontar sus ideas con ellos jugó un rol importante en el desarrollo de sus conocimientos.

Sus discursos refieren a dos tipos de saberes distintos: los que caducan (propios de la función investigación) y los perennes (atribuibles a la función enseñanza) que tienden a entremezclarse en una zona compartida que es la forma en que los entrevistados conciben su práctica educativa. El ejercicio de la docencia “en modo de investigación” se encuentra más próximo a la transmisión de interrogantes cuyo objetivo es la propagación del saber creado por el propio docente - investigador y/o de las herramientas necesarias para perseguirlo (aunque no necesariamente conseguirlo). Este tipo de actividad la oponen a la “docencia de información” que vinculan más específicamente a la transmisión de enunciados -conocimientos-. Estas distinciones conceptuales constituyen uno de los hallazgos emergentes de esta investigación.

Palabras clave: investigación, enseñanza, educación superior.



Abstract

The indissociability between teaching and research is a tacit and universally accepted value in the context of higher education. These functions are among those listed in article 2 of the Organic Law of “Universidad de la República” (1958). This thesis is a study on the relevance and nature of this relationship, it also aims to describe the conflicting axes that interfere or hinder it.

Besides the objectives above mentioned, this study will also shed light on some subjective aspects, linked to how the vocation of teachers - researchers from the “Universidad de la República” originates, how they shaped their particular/personal relationship with knowledge, with their creativity, with their mentors, with their peers and with their students. It is in this particular aspect that the originality of this work resides. It responds to a hermeneutical approach that is based on a psychoanalytic theoretical framework. It focuses on the subjective dimension, both of the learning processes and the factors that participate and condition the choice of a vocation marked by academic research that -unlike what might be believed- coexists with a strong desire to teach.

Creativity appears very enhanced in the interviewees in both functions, but even in other spheres –different from their field of study- in which they also tend to be explorers and innovators. They evoked identificatory models that marked them strongly in the way they established a relation with knowledge, where they were not positioned in the place of experts. Having the opportunity to confront their ideas with them played an important role in the development of their knowledge.

As regards discourse, they refer to two different types of knowledge: those that expire (characteristic of the research function) and perennial (attributable to the teaching function) that tend to intermingle in a shared area, which is the way the interviewees conceive their educational practice. Teaching "in research mode" is closer to the transmission of queries, whose objective is the propagation of knowledge created by the teacher - researcher and / or the necessary tools to pursue it (although not necessarily achieve it). This type of activity is opposed to "teaching of information" that is linked more specifically to the transmission of statements -knowledge-. These conceptual distinctions constitute one of the emerging findings of this research.

Key Words: research, teaching, higher education.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Tabla de cuadros y gráficos

| | página |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Cuadro N.º | |
| 1. Número de estudiantes por Servicio y de funcionarios docentes en UDELAR de acuerdo a datos de censos universitarios | 20 |
| 2. Investigadores activos registrados en el Nivel III del SNI según sexo | 77 |
| 3. Investigadores activos registrados en el Nivel II del SNI según sexo | 78 |
| 4. Docentes - investigadores entrevistados discriminados según campo de estudio y sexo | 89 |
| 5. Docentes- investigadores entrevistados ordenados por año de nacimiento | 90 |
| 6. Docentes- investigadores entrevistados: criterio de codificación asignado | 93 |
| 7. Operacionalización de la primera dimensión de análisis: Relación entre creación de saberes (función investigación) y trasmisión de saberes (función enseñanza) | 99 |
| 8. Operacionalización de la segunda dimensión de análisis: Los referentes (modelos identificatorios) | 100 |
| 9. Operacionalización de la tercera dimensión de análisis: Tensiones entre ambas funciones (investigación- enseñanza) | 101 |
| 10. Síntesis 1º Dimensión de análisis: Relación entre creación de saberes (función investigación) y trasmisión de saberes (función enseñanza) | 118 |
| 11. Síntesis: 2º Dimensión de análisis: Los referentes (modelos identificatorios) | 136 |
| 12. Síntesis: 3º Dimensión de análisis: Tensiones entre ambas funciones (investigación- enseñanza) | 147 |
| Gráfico N.º | |
| 1. Evolución del número estudiantes por Servicio y de funcionarios docentes en UDELAR de acuerdo a datos de censos universitarios (1968-2009) | 21 |
| 2. Porcentaje de investigadores activos registrados en el Nivel III del SNI según sexo | 78 |
| 3. Porcentaje de investigadores activos registrados en el Nivel II del SNI según sexo | 79 |



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Tabla de contenidos

| | página |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Resumen | 5 |
| Abstract | 6 |
| Tabla de cuadros y gráficos | 7 |
| | |
| 1. Introducción: presentación del problema de investigación | |
| 1.1 Presentación del problema de investigación | 13 |
| 1.2 Justificación de la pertinencia del problema en cuestión | 17 |
| 1.3 Fundamentación de la relevancia del tema elegido | 24 |
| 1.4 Las preguntas | 26 |
| 1.5 Los objetivos | 27 |
| 1.6 Antecedentes | 28 |
| | |
| 2. Marco teórico | |
| 2.1 ¿Qué es “investigar”? Aportes de la teoría psicoanalítica | 47 |
| 2.2 La investigación y la elaboración de teorías | 50 |
| 2.3 La pulsión de investigar y la sublimación | 52 |
| 2.4 Dos condiciones del proceso de sublimación: el yo, y el ideal del yo del creador | 54 |
| La sublimación requiere de la intervención del yo narcisista para producirse | 54 |
| Entre el narcisismo del “yo ideal” y las exigencias del “ideal del yo” | 55 |
| 2.5 El concepto de reparación en la obra de Melanie Klein | 56 |
| 2.6 El auxilio pensante de los otros: | |
| 2.6.1 La función <i>reverie</i> de Wilfred Bion | 57 |
| 2.6.2 Mediación y la “ley de la doble formación” de Lev Vygotski | 59 |
| 2.6.3 Yves Chevallard y su concepto de transposición didáctica | 60 |
| 2.7 El deseo, el amor al saber, la transferencia en el pensamiento de Jacques Lacan | 62 |
| 2.8 La identificación | 63 |
| 2.9 El lugar de la creatividad y la cultura: el espacio transicional. Aportes de Donald Winnicott | 64 |
| 2.10 La relación con el “objeto” saber | 65 |
| Los “trabajos” del aparato psíquico: sueño, duelo y trabajo de la creación | 66 |
| 2.11 Estudio de la creatividad en la historia del pensamiento científico ... | 70 |
| | |
| 3. Planteo metodológico | |
| 3.1 Modo de recolección de datos | 75 |
| 3.2 Cómo fue llevado a cabo el estudio | 79 |
| 3.3 Fundamentación de la opción metodológica | 82 |
| 3.3.1 La escucha, la palabra y el sentido | 82 |
| 3.3.2 ¿Por qué escuchar en lugar de proponerse solamente interrogar? (Aportes desde la clínica psicoanalítica) | 83 |
| 3.3.3 Un dispositivo apropiado a las exigencias metodológicas | 85 |
| 3.3.4 El enfoque clínico | 87 |

| | | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.4 | Reflexiones críticas respecto a la metodología empleada | 87 |
| 3.5 | Descripción de la muestra | 89 |
| 3.6 | La implicación del investigador | 91 |
| 4. | Presentación de los datos. Análisis e interpretación del material | |
| 4.1 | Presentación de los datos: criterio de codificación asignado | 93 |
| 4.2 | Dimensiones de análisis: | 94 |
| 4.2.1 | Relación entre <i>creación</i> de saberes (función investigación) y <i>transmisión</i> de saberes (función enseñanza) | 96 |
| 4.2.2 | Los modelos identificatorios. Los orígenes. Los referentes..... | 97 |
| 4.2.3 | Tensión entre ambas funciones | 98 |
| 4.3 | Operacionalización de las dimensiones de análisis | 98 |
| 4.3.1 | Relación entre <i>creación</i> de saberes (función investigación) y <i>transmisión</i> de saberes (función enseñanza) | 98 |
| 4.3.2 | Los modelos identificatorios. Los orígenes. Los referentes..... | 99 |
| 4.3.3 | Tensión entre ambas funciones | 101 |
| 4.4 | En el camino de los descubrimientos: hablan los protagonistas | 102 |
| 4.4.1 | Relación entre <i>creación</i> de saberes (función investigación) y <i>transmisión</i> de saberes (función enseñanza) | 102 |
| | ¿Cómo conciben los docentes- investigadores la función de <i>creación</i> de saberes? | 102 |
| | El lugar de la curiosidad en la función de <i>creación</i> de saberes | 103 |
| | ¿Cómo conciben los docentes - investigadores la función de <i>transmisión</i> de saberes? | 105 |
| | Diferentes posiciones que los entrevistados conciben respecto al vínculo investigación y enseñanza: | |
| | I) Investigación y enseñanza son actividades indisociables, indistinguibles | 107 |
| | II) Investigación y enseñanza son actividades complementarias | 109 |
| | II.A) La investigación nutre a la enseñanza | 109 |
| | II.B) La enseñanza nutre a la investigación | 110 |
| | III) Investigación y enseñanza son actividades en conflicto, campos en tensión | 113 |
| | IV) Investigación y enseñanza son actividades no relacionadas (casi) compartimentos estancos | 114 |
| | Síntesis de la primera dimensión de análisis | 115 |
| 4.4.2 | Los modelos identificatorios. Los orígenes. Los referentes. | 119 |
| | I) Los maestros | 119 |
| | La posición de aprendiz en la relación con el saber | 120 |
| | ¿Cuáles son las características que los entrevistados destacan de sus referentes? | 121 |
| | Identificación con la función de <i>creación</i> de saberes (Investigación) | 124 |
| | Identificación con la función de <i>transmisión</i> de saberes (enseñanza) | 126 |
| | II) Los fundadores | 126 |
| | III) Referentes del ámbito familiar | 128 |

| | | |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| | IV) Los pares | 130 |
| | Autoengendramiento autodidacta | 132 |
| | Síntesis de la segunda dimensión de análisis | 134 |
| 4.4.3 | Tensiones entre ambas funciones | 137 |
| | I) La temporalidad | 137 |
| | II) Aspectos institucionales..... | 139 |
| | II) Prescripciones didácticas versus acontecimientos didácticos | 141 |
| | IV) Aspectos personales | 142 |
| | Síntesis de la tercera dimensión de análisis..... | 145 |
| 5. | Conclusiones | 149 |
| 6. | Referencias bibliográficas | 159 |
| 7. | Anexos | |
| 7.1 | Texto enviado por correo electrónico a los efectos de solicitar una entrevista | 175 |
| 7.2 | Posible lista de temáticas a explorar (enviada previamente por correo electrónico si los entrevistados lo solicitaban) | 175 |
| 7.3 | Entrevistas realizadas | |
| | 7.3.1 EHV1 | |
| | 7.3.2 ECV2 | |
| | 7.3.3 ECV3 | |
| | 7.3.4 EHM4 | |
| | 7.3.5 EHM5 | |
| | 7.3.6 EHM6 | |
| | 7.3.7 ECM7 | |
| | 7.3.8 ECM8 | |
| | 7.3.9 EHV9 | |
| | 7.3.10 ECV10 | |



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

1. INTRODUCCIÓN

Esta tesis se realiza en el marco del Plan de Estudios de la Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. Se inscribe en la línea propuesta por dicho plan sobre políticas de enseñanza superior y se focaliza en la profesión académica.

En este primer capítulo de carácter introductorio se delimita el tema de investigación con la finalidad de explicitar las preguntas y los objetivos que se propone alcanzar el trabajo. Se incluye en el mismo un breve recorrido histórico y se mencionan las investigaciones relevadas a nivel nacional e internacional con especial énfasis en la región, pero además se analizan diferentes enfoques metodológicos y epistemológicos con los que se ha explorado la relación investigación – enseñanza. El capítulo siguiente aborda los autores que conforman el marco teórico y se explicita la opción psicoanalítica desde la cual se posiciona la presente tesis para recabar y analizar la información. Se opta por una perspectiva hermenéutica. Luego se incluye el planteo metodológico en el cual se describe el proceso de obtención del material, la descripción de la muestra, las decisiones metodológicas y recaudos tomados. El análisis y presentación de los resultados constituye el capítulo de mayor densidad de información ya que se debió establecer un equilibrio entre los datos recogidos y su agrupación en las categorías establecidas. Finalmente la discusión muestra los aspectos más relevantes que surgen al momento de sintetizar los principales aportes del trabajo realizado. En el capítulo sobre consideraciones finales se busca plantear elementos que contribuyan a continuar la discusión sobre el tema de interés de este trabajo.

1.1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A partir de la década de 1960, especialmente en Latinoamérica, la Universidad se define como la conjugación “indisoluble” entre enseñanza, extensión e investigación. Sin embargo, esta afirmación -que está integrada en la producción discursiva actual al punto de encontrarse prácticamente naturalizada- no fue constitutiva de las funciones que convocaron a su fundación. En efecto, los análisis realizados por Ribeiro (1968) muestran que hasta hace un siglo la investigación estaba ausente como proceso consolidado en la estructura de estas casas de estudio.



En el caso concreto de Uruguay, la Universidad de la República (creada por ley en 1833) se instaló formalmente en 1849 como Universidad Mayor de la República. Abarcó -en una primera etapa- toda la enseñanza pública o estatal en consonancia con el modelo napoleónico que le dio su impronta fundante. Fue en el transcurso del siglo XX que se produjo un viraje hacia el llamado “modelo berlinés” (propuesto por Wilhelm von Humboldt), en el que se rescata la indisolubilidad de la producción de conocimiento y de su enseñanza. La ley Orgánica actualmente vigente, promulgada en 1958 establece:

Art.2 -FINES DE LA UNIVERSIDAD -La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende.

Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno (Uruguay, 1958, Cap. I).

Este artículo de la ley es al que usualmente se hace referencia cuando se menciona el “ternario enseñanza – extensión – investigación”. En un estudio detallado del mismo, se advierte, no obstante, que esta enunciación resulta de una jerarquización de las varias funciones que el texto expresa (donde la extensión no aparece nombrada como tal). Tampoco figura en el citado artículo la palabra “indisoluble” -con la que *a posteriori* se le califica-. Sin embargo de esa forma se le evoca en los discursos que se constituyeron luego de la promulgación de la normativa -y que se incorporaron como tal en la tradición universitaria de nuestro país-. El “ternario” permanece fuertemente valorado y ha ejercido su poder organizador tanto sobre la institución como sobre los actores que en ella se han desempeñado desde entonces.

En función de lo expuesto, la complejidad de la enseñanza universitaria radica en que no puede pensarse -al menos en la actualidad- con independencia de la investigación y la extensión, pues se nutre de ambas, y también las promueve. Si bien estos aspectos fueron enunciados hace poco más de sesenta años, la rigurosa investigación educativa que toma como objeto de estudio a la institución Universidad en sí misma, se comenzó a implementar en la última década del siglo pasado. Las fechas en que se crearon la Comisión Sectorial de Enseñanza (1993) y la Cátedra UNESCO-AUGM “Nuevas técnicas

de la enseñanza e Innovación Pedagógica en la Educación Superior” (1996) son un claro indicio de ello.

Dichas creaciones obedecen a la implementación de políticas universitarias que presentan puntos de convergencia con lo que ocurre en el panorama universitario de regiones vecinas (Barco, 2001; Donato, 2001; Isaia, 2005, 2009 a y b) y que reflejan la creciente necesidad de tomar como objeto de estudio la enseñanza universitaria desde diversos ángulos de análisis (Camilloni, 1995; Litwin, 1997; Behares, 2009, 2011a y b; Fernández, 2012), o la construcción del rol docente con las especificidades propias de la institución universidad (Gatti y Viñar, 1996; Gatti y Kachinovsky, 2005; Da Cunha, 1989, 2005, 2011; Leite, 2007; Caamaño, 2009, 2011).

Algunos investigadores coinciden en señalar que la preocupación sistemática y formal por la enseñanza universitaria comienza a producirse luego que en la década de 1960 creciera la demanda de ingreso -al igual que en la mayoría de las universidades a nivel mundial- (Biggs, 2006; Behares, 2011b). En algunos servicios donde la numerosidad es señalada como una constante, la investigación acaba siendo “acorralada” por las urgencias de la docencia. Es más, en algunos ámbitos universitarios, se alude a la función de enseñanza -con sarcasmo- como el tener que “ir a pagar impuestos”. El empleo de esta metáfora pone al descubierto cierto grado de tensión en la valoración de la enseñanza respecto a las otras funciones que conlleva el ejercicio de la docencia.

En efecto, el debate sobre la relación entre la enseñanza y la investigación no es nuevo, tampoco es específico de nuestro país, sino que el mismo trasciende fronteras según lo atestiguan las investigaciones relevadas en los antecedentes de esta tesis. Sus implicaciones cobran especial importancia en la elaboración de políticas de investigación y enseñanza en distintos ámbitos institucionales dentro y fuera de fronteras como lo atestiguan los trabajos de Naidoo (2008), Peters y Olsen (2008) en los que se destaca la creciente “mercantilización” de las funciones del mundo académico y la priorización del rendimiento tanto en la investigación como en la enseñanza.

Hace ya unas décadas que Ramsden y Moses argumentaron que:

[...] hay pocas creencias en el mundo académico que susciten defensas tan apasionadas como la opinión de que la docencia y la investigación son actividades complementarias y que se benefician mutuamente. Pero hay

pocos estudios empíricos realizados acerca de ese vínculo (Ramsden y Moses, 1992, p. 273).

La indisociabilidad entre enseñanza e investigación es un valor tácito y universalmente aceptado en el contexto de la educación superior. Tal vez, por ser tan universal esa aceptación, no se la ha cuestionado y esto es lo que ha dificultado que se emprendieran estudios más rigurosos sobre la pertinencia y la naturaleza de dicha relación. ¿Será que la misma se establece de una forma tan lineal como se suele sostener en algunos ámbitos?

Si bien ambas actividades tienen un papel central en el seno de la institución universidad, esto no significa que se vinculen en armonía -como si de un “maridaje” se tratara- (Hughes, 2008, p.32). Este autor sostiene que el rastreo de una relación visible se ha convertido en la búsqueda de una especie de “Santo Grial”. La mayoría de los investigadores cree que existe (y se reemprenden nuevos procesos de exploración para encontrarla).

Barnett (2008) propone utilizar la metáfora discursiva de los espacios de la investigación y la enseñanza como dos placas tectónicas situadas en la superficie total de la universidad. Esas placas nunca están del todo quietas, puede que a juicio de algunos profesionales estén separadas, otros entenderán que se aproximan o incluso que se solapan. En una misma institución (o en un mismo departamento o asignatura) pueden observarse los dos tipos de movimientos. Entiende que aunque son muchas las fuerzas que las arrastran hacia una separación, también existen factores que apuntan hacia la convergencia y esta dinámica presenta tanto amenazas como oportunidades.

Por otra parte, también interesa señalar lo ampliamente propagada que se encuentra la concepción de que para ser un buen profesor universitario, lo más importante es ser un buen investigador, porque éste tiene una visión más sistemática y un mayor conocimiento del campo científico. Se afirma, por lo tanto, que la formación en investigación es indispensable en la gestación del docente universitario. ¿Cuál sería entonces la incidencia de la eficacia investigadora en la enseñanza? Aunque también habría que preguntarse si la formación en investigación sería suficiente. La indagación ayuda a pensar, a dudar, a comprender, y -al menos en teoría- genera mejores docentes, ya que las anteriormente mencionadas son cualidades importantes en esta profesión. En la base de esta afirmación se encuentran dos supuestos: el primero consiste en que la

competencia investigativa será capaz de transformar los saberes de la investigación en saberes de la enseñanza. El segundo es que se valoran los productos de la investigación y se atribuye poco mérito a los saberes de la enseñanza.

Toda esta “nebulosidad conceptual” que envuelve la relación entre enseñanza e investigación, en los hechos, tiene consecuencias institucionales, también discursivas, que inciden en los procesos del enseñar y del aprender en la universidad y por lo tanto, merece ser estudiada.

1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA PERTINENCIA DEL PROBLEMA EN CUESTIÓN

Indagar el vínculo entre el deseo de saber (investigación) y la transmisión del saber (enseñanza) desde las trayectorias académicas de reconocidos investigadores, se perfila como un interesante campo de estudio que, por las particularidades que lo configuran, es específico de este nivel.

La especificidad está signada, precisamente, por contar con el mandato institucional -expresado en su ley orgánica- de tener que tomar como objeto de enseñanza ese saber que se contribuye a crear. Esta tradición se fundamenta -como habíamos anticipado- en el memorándum que sirvió para la fundación de la Universidad de Berlín, en 1810, en el que Humboldt postuló que la existencia de esa casa de estudios tendría su fundamento en el cultivo de la ciencia (*Wissenschaft*), entendida como objeto de constante investigación y que se debía plantear la docencia siempre “como si constara de problemas todavía no resueltos” y, por tanto, siempre en modo de investigación (Humboldt, [1810] 2005, p. 284). Esta idea de *forschendes Lernen* o “aprendizaje en modo de investigación” implica que el estudiante debe indagar por sí mismo guiado y orientado por el profesor. Su plan consistía en la creación de unidades de investigación y enseñanza en las cuales se relacionaran alumnos y profesores. En ese modelo fundacional, la universidad se orientaba contra la ideología de la “utilidad”, encarnada por las escuelas especializadas. De ahí su oposición a entenderla como una formación profesional de grado superior.

La influencia del pensamiento de Humboldt se hizo sentir en países de habla alemana (y posteriormente fue un modelo seguido por otras universidades). En este sentido interesa destacar cómo -a un siglo de expuestas dichas ideas- éstas aparecen conceptualmente

en un trabajo de Freud de 1919 escrito con motivo del nombramiento de Ferenczi como primer profesor de psicoanálisis en la Universidad de Budapest. En dicho documento desarrolla propuestas académicas concretas, unas vinculadas con la enseñanza, otras con la investigación y otras con lo que conceptualizaríamos hoy como extensión a la comunidad (Freud, [1919] 1976).

En nuestro país, el debate sobre la relación entre enseñanza e investigación fue planteado por tres reconocidos miembros de la Universidad de la República quienes se pronunciaron sobre estos temas en sus obras publicadas: Carlos Vaz Ferreira, José Luis Massera y Oscar Maggiolo.

En 1914, **Carlos Vaz Ferreira** – quien fuera en varias oportunidades Rector de dicha casa de estudios en el período de entreguerras (1929-30, 1935-38, 1938-43)- se manifestó sobre la temática de la “enseñanza superior”. Entendía que este término podía interpretarse en dos sentidos: uno referido a la enseñanza profesional, relativa a las “profesiones reputadas más elevadas y de trascendencia social; y de preparación, también, más especialmente difícil, tales como las de médico, abogado y otras más o menos similares” (Vaz Ferreira, 1914, p. 88). El otro sentido lo nombra como “enseñanza superior propiamente dicha”; está relacionado con el pensamiento original, con la producción y demás manifestaciones culturales. Para lograrlo consideraba necesario poner en contacto directo a los que habían de recibir la enseñanza con los creadores de pensamiento, descubridores, hombres de ciencia, artistas, etc. (p. 89). De esa forma destacaba la centralidad de los modos de producción del pensamiento y del conocimiento en la enseñanza universitaria.

Tres décadas después, **José Luis Massera**¹, quien había sido becado para estudiar en universidades de EEUU (Princeton y Stanford, 1947-1948), escribió a su regreso, en un boletín de la “Asociación Uruguaya para el Progreso de la Ciencia”, sus concepciones sobre el vínculo entre investigación y enseñanza, en las cuales existen puntos de contacto con las ideas de Vaz Ferreira anteriormente señaladas:

(...) la investigación y la docencia no están reñidas sino que se ayudan mutuamente. Como se expresa en el *Bulletin of the Massachussets*

¹ Fue co-fundador del Instituto de Matemática y Estadística de la Facultad de Ingeniería, del Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (PEDECIBA), y tuvo una participación activa en la creación de la Facultad de Ciencias. Fue nombrado Doctor Honoris Causa de varias universidades, entre ellas, de la Universidad de la República.

Institute of Technology, vol.77 (1942) (...) “la enseñanza del más alto tipo, especialmente de la ciencia y sus aplicaciones, se desarrolla mejor en una atmósfera de constante progreso en la comprensión del tema enseñado. Aquél que todavía es estudiante, que todavía está aprendiendo (...) es el que puede guiar mejor a aquéllos que están por entrar en una carrera profesional.” (...) esa formación de los jóvenes investigadores solo puede producirse en un clima en que se desarrolle activamente la investigación científica y al lado de profesores que no sean meros repetidores de textos, sino que trabajen como investigadores. (...) Lo característico de las Universidades modernas bien organizadas, es precisamente la armónica y estrecha relación que existe entre las actividades docentes y la investigación” (Massera, 1952, pp. 13-14).

El tema se continúa planteado un tiempo después, cuando **Oscar Maggiolo** -Rector en el período 1966-1972, presentó su *Plan de reestructura de la Universidad de la República* (1967). En él manifestó expresamente su admiración por el modelo berlinés (Maggiolo, ([1967] 1986), p. 9; 1968, pp.10-11). Entendía que: “la enseñanza superior y la investigación científica deben estar juntas” y que “la investigación científica pura y la investigación aplicada forman una unidad” (Maggiolo, ([1967] 1986), p.11). En este documento la enseñanza está pensada en su imbricación con el ternario y siempre ligada a los objetivos de la investigación. Allí señalaba el error de pensar lo profesional -y su enseñanza- desligado de la investigación básica. En su plan también se incluye un proyecto para crear una Facultad de Educación (cuya finalidad sería la formación de los docentes de primaria, secundaria, técnica y universitaria) y el Instituto de Ciencias de la Educación (un espacio donde estudiar e investigar en la teoría y la práctica “de la formación de los jóvenes” (1986, pp. 49-52).

Dos hitos estrechamente vinculados con el pensamiento de estos actores institucionales citados, se produjeron en el seno de la Universidad de la República luego de finalizada la segunda guerra mundial. Por un lado, la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias (1945) como un espacio dedicado a la “enseñanza superior” e investigación en Filosofía, Letras, Historia y Ciencias (Uruguay, 1945, Art. 2º, p. 3) -de la cual Vaz Ferreira fue primero director y luego decano-. Por otro, el debate generado en torno a la promulgación de la anteriormente citada Ley Orgánica (1958). La discusión que se entabló a propósito de estos hitos institucionales influyó -tanto en la interna de la Universidad como en los ámbitos parlamentarios y sociales- como para que la cuestión de la investigación (y su relación con la enseñanza superior) pasaran a ocupar un espacio importante en esos debates (Behares 2011a y b).

¿Cuántos estudiantes se constataban en ese momento en la UDELAR? ¿Cuántos son los que efectivamente se contabilizan en la actualidad? ¿Cuántos docentes por cada estudiante se computaban en la segunda mitad del siglo pasado y cuántos en la época actual? Para conocer estos aspectos se entendió pertinente recabar datos en los censos universitarios. Hasta la fecha se efectuaron siete censos de estudiantes (el primero fue realizado en 1960) y tres censos de funcionarios docentes (el primero de ellos se implementó en 1968). Estas mediciones se han realizado en diferentes años para los dos tipos de actores -salvo en 1968-. Para establecer las comparaciones se emplearon entonces las fechas más próximas.

Si se toman en cuenta los datos de 1968, en el seno de la UDELAR existía un promedio de 8,5 estudiantes por docente; en el año 2000 esa cifra habría aumentado a aproximadamente 11,2 estudiantes por profesor/a y en 2009 a 11,8 estudiantes por docente (si se compararan datos de 2007 para estudiantes respecto a los obtenidos en 2009 para docentes). Mientras que el número de docentes casi se cuadruplicó -en las cuatro décadas abarcadas entre el primer y tercer censo-, el número de estudiantes de grado por servicio fue mayor que el quíntuple en ese mismo período.

Cuadro 1.

Número de estudiantes por Servicio y de funcionarios docentes en UDELAR de acuerdo a datos de censos universitarios

| Año | N.º estudiantes censados en UDELAR (inscripciones a nivel de Servicios²) |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2007 | 101.990 |
| 1999 | 68.420 |
| 1968 | 18.610 |

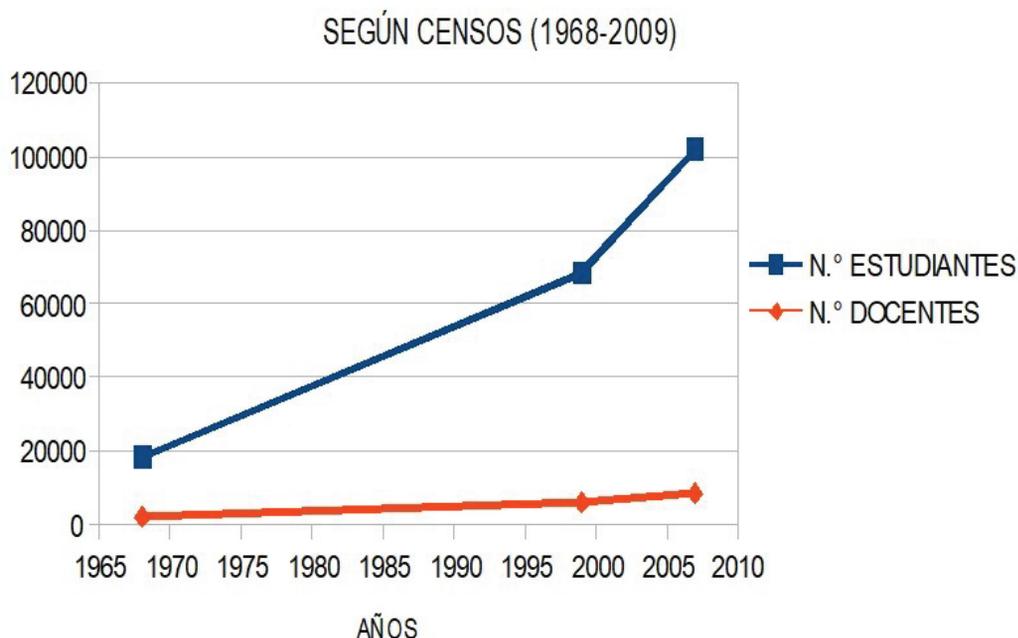
Fuente: Censo Web 2012-UDELAR

| Año | N.º Funcionarios Docentes³ censados en UDELAR |
|------------|-----------------------------------------------------------------|
| 2009 | 8.628 |
| 2000 | 6.130 |
| 1968 | 2.201 |

Fuente: Censos de docentes-UDELAR (1968, 2000, 2009)

² Número de estudiantes por Servicio es la cantidad de estudiantes censados a nivel de Servicios (contabilizados una única vez al interior de cada Servicio, pero en caso de pertenecer a dos Servicios se lo contabiliza dos veces).

³ Los datos aportados reflejan la cantidad de docentes personas, no el número de cargos docentes. (Un profesor/a puede desempeñar un cargo docente, dos o incluso tres).

Gráfico 1.**Evolución del número estudiantes por Servicio y de funcionarios docentes en UDELAR de acuerdo a datos de censos universitarios (1968-2009)****EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES Y DE DOCENTES EN UDELAR**

Fuente: Elaboración propia con base en datos de censos UDELAR.

Una mirada más abarcativa permite advertir que, en América Latina, la temática que nos ocupa venía siendo discutida desde el movimiento vivido por la Universidad de Córdoba en Argentina (1918), en el que se luchó por la democratización de las estructuras académicas, por la autonomía, el cogobierno y por la extensión universitaria entendida como una aproximación de la institución a las demandas de la sociedad. Dicho movimiento produjo reformas en los estatutos y leyes universitarias, se extendió de inmediato a las demás universidades del país, y a varias de la región. Muchas de esas reformas tardaron décadas en ser establecidas y otras aún permanecen como objetivos a alcanzar. En el caso de Brasil, la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión aparece enunciada como tal en su Constitución de 1988 (art.207).

En Uruguay, la implementación de algunas políticas concretas señalan cierta jerarquización de la función de investigación (sobre las otras dos). Son ejemplo de ello la creación del *Régimen de Dedicación Total para la Investigación* en la Facultad de Medicina (1946), en la Facultad de Ingeniería (1949) y para toda la Universidad (1958), el establecimiento de la *Comisión de Investigación Científica* como Asesora Permanente del Consejo Directivo Central (1957). Desde 1950 la Universidad fue avanzando hacia un fuerte perfil investigativo, siendo responsable en la actualidad de un 80% de la investigación científica nacional en las cinco áreas de conocimiento (Científico-Tecnológica, Ciencias de la Salud, Ciencias Agrarias, Área Social y Área Artística).

En la década de los noventa se crearon: la Comisión Sectorial de Investigación Científica (1990), la Comisión Sectorial de Enseñanza (1993), la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (1994). Se separaron entonces las discusiones referidas a la investigación de aquellas referidas a la enseñanza “en un marco creciente de visión sociológica que las define a ambas pragmáticamente como *prácticas*, que pueden ser planificadas, realizadas, administradas y evaluadas por separado” (Behares, 2011b, p. 80).

En función de lo expuesto, una investigación que permita ahondar en aspectos atinentes al vínculo entre enseñanza e investigación también se justifica porque el país atraviesa un momento histórico donde la investigación en educación forma parte relevante del debate sobre la implementación de políticas educativas y sobre la profesionalización docente. Esas consideraciones han logrado abrirse un camino en los últimos tiempos también en el seno de la institución universidad como se estudiará más adelante.

Además, cabe señalar la importancia de generar investigación sobre la investigación, un acto metacognitivo relevante porque también permite generar cultura investigativa tan necesaria para fomentar la calidad de la educación superior.

Importa consignar que al pronunciarse sobre “la investigación” y/o sobre “la enseñanza” es preciso tener en cuenta que se está haciendo una generalización que puede borrar particularidades que es necesario no perder de vista. En efecto, algunos campos disciplinares presentan **formas diferentes de hacer investigación** que pueden abarcar: *ejercicios exploratorios*, investigaciones estrictamente *descriptivas*, investigaciones de *cuño experimental*, *investigación – acción*, *investigaciones teóricamente* orientadas, etc..

Algo similar sucede cuando se hace referencia a “la enseñanza”, ya que la dimensión epistemológica constitutiva de cada disciplina muestra que tampoco pueden encontrarse uniformidades (Behares, 2011a).

Al considerar estos aspectos, también importa tener en cuenta la incidencia de la **dimensión institucional**, al advertir *características propias de los diferentes servicios universitarios*. Estos abarcan un amplio espectro, desde los que tienen un perfil marcadamente profesionalista con exiguo desarrollo de la investigación, hasta aquellos que cuentan con un perfil esencialmente académico, en los que la dimensión profesional prácticamente se reduce a la investigación misma. A su vez, han atravesado diferentes etapas desde que fueron creados y su desarrollo académico no ha sido totalmente homogéneo.

En algunas Facultades existe a su vez la tendencia de una formación profesional en el grado, y se reserva la investigación para los niveles de posgrado. Quienes ejercen la docencia en el grado y también en el posgrado, es probable que refieran a dos tipos de experiencias -que aunque con puntos en común- tengan matices que las hacen diferentes. Por otra parte, en nuestro medio -en el Departamento de Estudios en Docencia del Instituto de Educación- se viene trabajando en torno a una línea de investigación que, en su intención de problematizar el término, propone nominarlo en plural: **“las docencias”**. De esta forma se entiende que se está contribuyendo a poner de manifiesto las diferentes perspectivas que este término polisémico posee. Caamaño y Heuguerot (2017) señalan al respecto: “Es posible encontrar diversas concepciones de ‘docencia’, lo que, seguramente, también nos remitiría a distintos modelos, tradiciones y paradigmas de la educación” (p.19). Históricamente el ejercicio de esta profesión prioriza fuertemente la enseñanza, el aula -y la educación formal- como ámbito naturalizado de dicha acción, desconociendo otras modalidades que puede asumir el trabajo educativo. La enseñanza no puede reducirse a las prácticas de aula, sino que incluye cualquier mediación que se ejerza en la relación con el saber y el conocimiento. Al hacerse eco de las nuevas demandas sociales, tiende a desplegarse no solamente en los dispositivos institucionales más tradicionales sino también en diferentes contextos (entre los que se encuentran los de “educación no formal”).

Por otra parte, y siguiendo a Behares (2011a), el fenómeno de la enseñanza podría ser abordado desde diferentes dimensiones de análisis: el **nivel político** (haciendo alusión a

los proyectos que desde la institución universidad se han impulsado en referencia a esta temática), el **nivel epistémico** (relativo a los saberes presentes en el proceso de enseñanza), el **nivel del sujeto** (concerniente a quienes enseñan, a quienes aprenden y a las diferentes modalidades de vinculación entre ellos), el **nivel didáctico** (que aborda la naturaleza de los saberes que participan en la enseñanza y de los docentes en tanto productores y transpositores de conocimiento (Chevallard, 1991).

Interesa destacar que existen algunos puntos de contacto con los ejes de análisis propuestos por otros investigadores de la región. María Isabel Da Cunha y su grupo propusieron investigar la indisociabilidad de enseñanza, investigación y extensión, vinculándola con el desarrollo profesional docente en la realidad brasilera: la **visión epistemológica** y las capacidades académicas, la **visión institucional** y la distribución del conocimiento, la **visión metodológica** en las formas de producción de dicho conocimiento, y la **visión política** y el impacto social (Da Cunha, 2012 p. 32).

1.3 FUNDAMENTACIÓN DE LA RELEVANCIA DEL TEMA ELEGIDO

Con esta tesis se aspira, por un lado, a aportar elementos a considerar en la formación de los docentes universitarios, que presenta características y problemáticas que la hacen diferente, tanto a la tradición normalista, como a la formación de los profesores de secundaria. Este elemento es de suma importancia a la interna de una institución que en las últimas tres décadas ha dado signos de procurar pensarse a sí misma; se autoevalúa y problematiza su función de enseñanza, en especial cuando, luego del retorno a la democracia, comenzó a ser interpelada por un exponencial crecimiento de la matrícula.

El hecho de que el número de estudiantes universitarios censados se cuadruplicara en la década de los 90 -respecto a las cifras existentes en los treinta años anteriores⁴- comenzó a suscitar algunos conflictos a la hora de viabilizar la indisociabilidad de la investigación y de la enseñanza. Para el 2001- 2002 se constata un crecimiento de la investigación, una dotación de recursos propios a la función de extensión y una promoción de la gestión hacia un lugar de destaque. “Sin embargo, la enseñanza era sentida como la Cenicienta de la Universidad; era la función más débil a la cual el Rector

⁴ En 1960 fueron censados 15.320 estudiantes, en 1988 se computaron 61.428. (En el último censo de 2012 el número asciende a 108.886 estudiantes de grado por Servicio mientras que en el posgrado se contabilizaron 6.351 alumnos. Fuente: Censo Web 2012 UDELAR).

Guarga procuró darle fuerza” -sostenía Pablo Pebé⁵ ¿Por qué se instaura esta valoración diferencial de la enseñanza respecto a las otras funciones que conlleva el ejercicio de la docencia? ¿Habría comenzado a operarse una “separación” de las funciones previstas en el ternario? ¿Podría existir algún factor que apuntara hacia una convergencia o hacia un “maridaje”?

Entre el último cuarto del siglo XX y los albores del siglo XXI, la UDELAR llevó a cabo un sustancial proceso de transformación institucional. En este marco, una investigación que indague la articulación de las funciones de investigación y de enseñanza es de vital importancia para preguntar sobre la supuesta complementariedad de dichas funciones -que suscita apasionados discursos en el mundo académico- y por un mutuo beneficio al que se alude, pero sin siquiera cuestionar su existencia. Es, además, un tema significativo porque si bien ambas actividades tienen un papel central en el seno de la institución universidad, esto no significa que siempre se vinculen, tampoco que lo hagan de forma armónica. Es asimismo relevante porque la indisolubilidad se sostiene como un valor implícito, que es aceptado universalmente en el contexto de la educación superior sin atreverse a preguntar si es posible llevarlo a cabo en todos los enclaves universitarios en las actuales condiciones. Es relevante también porque, como se ha señalado, es un problema que trasciende fronteras, porque existen pocos estudios empíricos realizados acerca de ese vínculo. Son menos aún los que intentan ahondar en la dimensión del conflicto entre ambas funciones desde una perspectiva psicoanalítica como es el caso de esta tesis.

En el momento actual se suman nuevos desafíos a ser asumidos institucionalmente: la implementación de entornos virtuales de aprendizaje, la búsqueda de formas alternativas a la evaluación tradicional, la puesta en marcha del proyecto de curricularización de las tutorías entre pares, la jerarquización de los aprendizajes colaborativos -entre otros temas-. Todos estos aspectos -resultantes tanto de los avances tecnológicos como de los aportes efectuados en el campo de la psicología del aprendizaje- ponen en jaque a la función de enseñanza y obligan hoy a preguntarse si acaso para ejercerla responsablemente alcanza solamente con los saberes del campo disciplinar en que los docentes fueron formados. Más aún, cuestionar el supuesto de que la eficacia investigativa permea *per se* sus efectos benéficos sobre la enseñanza es un aspecto que

⁵ Intervención en la Jornada del 29/11/18 con motivo de la celebración de los 25 años de la Comisión Sectorial de Enseñanza. Pebé ocupó el cargo de rector de enseñanza en el período 2003-2007.

merece ser estudiado y que señala otro factor pertinente a la relevancia del tema elegido.

Por otro lado, también interesa inquirir cómo es que estos temas de actualidad en la agenda universitaria impactan en la investigación. ¿Se perciben con la misma intensidad o se busca alguna forma de amortiguar dicho impacto? La relevancia de esta investigación está también fundamentada en la consideración de los nodos conflictivos que podrían llegar a favorecer o dificultar el relacionamiento entre las dos funciones estudiadas.

Por otra parte, dado que la vida humana y social contiene múltiples verdades -y es una función de los investigadores hacer visible esa complejidad- se pretende arrojar luz sobre algunos aspectos de orden subjetivo, vinculados a cómo se origina la vocación de estos docentes - investigadores; cómo fueron configurando su particular relación con el saber, con su creatividad, con sus mentores, con sus pares y con sus alumnos.

Es en la consideración de estos matices donde reside la originalidad del presente trabajo. El mismo responde a un enfoque hermenéutico que se sustenta en un marco teórico psicoanalítico. Se hace foco en la dimensión subjetiva tanto de los procesos de aprendizaje como de los factores que participan y condicionan la elección de una vocación signada por la investigación académica.

Se pretende ahondar en algunos aspectos teóricos que, eventualmente, podrán ser aportes a la hora de diseñar políticas -tanto de investigación como educativas- que tengan como objetivo mejorar la profesionalización de los docentes universitarios y promocionar la carrera académica.

1.4 LAS PREGUNTAS

Las grandes preguntas que enmarcan la presente investigación son las siguientes: cómo se relacionan la función enseñanza y la función investigación en la Universidad de la República según el punto de vista de reconocidos investigadores de esta institución, qué vínculo con el saber las caracteriza y cuáles son los núcleos conflictivos que se juegan en esta relación.



Estas tres grandes preguntas se despliegan de la siguiente forma:

¿Las conciben como funciones “indisociables” según consigna la Ley Orgánica? ¿Las perciben como actividades complementarias, en conflicto, no relacionadas o recíprocamente excluyentes? En caso de entenderse que sí hay una relación entre ambas, ¿es de signo positivo o negativo? ¿Consideran que la competencia investigativa es capaz de transformar los saberes de la investigación en saberes de la enseñanza?

¿Cómo se origina el deseo de saber y la creación de conocimientos? ¿Qué lugar tienen los otros significativos – referentes más tempranos, mentores y pares – en la constitución de dicho deseo? ¿Cómo se articula el deseo de saber con el de la transmisión? ¿Qué tipo de posesión imaginaria caracteriza la relación con el saber en la investigación y en la enseñanza?

¿Qué factores políticos, institucionales, disciplinares, didácticos o personales facilitan u obstaculizan el relacionamiento entre ambas funciones? ¿El tiempo asignado a cada función es un indicador de conflicto de intereses entre ambas actividades?

1.5 LOS OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

- Caracterizar la relación entre la *función enseñanza* y la *función investigación* en la Universidad de la República, a partir del punto de vista de reconocidos investigadores de esta casa de estudio.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1) Describir el tipo de relación concebida entre investigación y enseñanza, así como el grado de ascendencia entre ambas.
- 2) Determinar los orígenes del deseo de saber y su eventual articulación con el deseo de enseñar.
- 3) Identificar los nodos conflictivos que favorecen o dificultan la relación entre las dos funciones.

Para alcanzar los objetivos propuestos se optó por un diseño de trabajo de carácter cualitativo. Se relevó información a partir de diez entrevistas no directivas a docentes de la Universidad de la República con amplia trayectoria en el ámbito de la investigación. Son académicos contemporáneos que han hecho contribuciones significativas en sus campos de trabajo, en un período que abarca las tres últimas décadas, desde la reconstrucción democrática a la época actual.

1.6 ANTECEDENTES

La búsqueda de antecedentes permite afirmar que la relación entre investigación y enseñanza se ha examinado detenidamente, especialmente en los últimos años en el contexto de la educación superior. Sin embargo, la literatura tiende a centrarse en el estudio de otros ejes de análisis diferentes al escogido en la presente tesis. En efecto, algunos se focalizan en el análisis de índices cuantitativos de productividad académica, otros lo hacen desde un enfoque de género, en algunos casos se adentran en el estudio de las formas colectivas de la investigación -incluso en los vínculos interinstitucionales que se configuran a tales efectos- o estudian las políticas universitarias implementadas. Por otra parte, la mayoría de los artículos relevados remiten a otro enfoque teórico al adoptado y, fundamentalmente, a otras perspectivas disciplinares.

Según lo señala Hughes (2008) existe un escaso volumen de trabajos *empíricos* realizados acerca del vínculo específico entre enseñanza e investigación, y los que existen están enfocados dentro de una misma institución o incluso al interior de un mismo servicio o departamento. Este autor plantea una interesante hipótesis de trabajo: las relaciones entre investigación y enseñanza están sujetas a una persistente mitificación. Por ejemplo: la relación de beneficio mutuo entre ambas, la presencia de una relación fija y generalizable (no se reconoce que puedan variar en el tiempo, en diferentes contextos, disciplinas, campos de estudio o instituciones), la superioridad del profesor- investigador, etc.. Dichos mitos -que constituyen a su juicio una ideología académica- actúan de forma conjunta para darle a la investigación prioridad en las políticas de educación superior. Su trabajo se fundamenta en una revisión de las publicaciones de cuatro revistas especializadas de primer nivel editadas en el Reino Unido entre 1990 y 2002.

La enseñanza y la investigación han sido centro de interés tanto para los responsables en política universitaria como para investigadores. A lo largo de las últimas décadas se ha

efectuado un considerable esfuerzo en tratar de establecer la naturaleza de la relación entre ambas como lo atestiguan las publicaciones relevadas. La idea unitaria de docencia e investigación propugnada por Humboldt no se estableció de forma homogénea a lo largo del tiempo, tampoco fue así concebida en todas las universidades. La diversificación de las áreas de estudio ha provocado una dispersión en la idea de cómo se produce dicha relación. Algunos investigadores apuntan a considerarla una **simbiosis**, otros como una **sinergia**. Se la nomina como una **relación**, como un **conflicto** o como **constructos diferentes**. Se les llega a atribuir incluso cierta **incompatibilidad**.

El nexo enseñanza–investigación ha sido juzgado con *escepticismo* por quienes sostienen que es solamente una tradición (Black, 1972; Page, 1972). Otros creen que entre ambas *no existe conexión alguna* sino que lo que se produce es un *conflicto de actividades* (Martin y Berry, 1969; Sample, 1972; Prosser, 1989). Un tercer grupo opina que lo que se produce entre ellas es una *relación simbiótica* (Bretton, 1979; Schmitt, 1965; Wilson y Wilson, 1972). La gran mayoría de estos estudios se realizaron antes de la década de 1990. Se basaron en los *comentarios realizados por los propios académicos* respecto de su experiencia personal.

Las investigaciones relevadas han sido realizadas desde perspectivas metodológicas diferentes. Se constata la existencia de estudios **meta analíticos**, otros que han buscado **medir la productividad** de la investigación por un lado y la efectividad de la enseñanza por otro, finalmente los que abordan la temática desde una **perspectiva contextual y fenomenológica**.

1) Los trabajos enfocados desde una perspectiva **meta analítica** describen la integración estadística de diferentes estudios y buscan descubrir la dirección e intensidad de las relaciones bivariadas entre estas dos funciones, pero sus resultados no son concluyentes en cuanto a la intensidad de la relación entre ambas actividades o los beneficios de esta relación. Hay estudios que muestran que ambas actividades son complementarias, otros que están en conflicto y otros que son actividades no relacionadas. Neumann (1992, 1993, 1996) sostiene que enseñanza e investigación se relacionan **positivamente** (desarrollo de actitudes y enfoques positivos hacia ambas actividades concebido como nexo intangible e interpretado como relación simbiótica. Por otra parte, Ramsden y Moses (1992) concluyen que enseñanza e investigación se relacionan **negativamente** (señalan algunos factores: tiempo dedicado a la actividad, compromiso, características de

personalidad, etc.). Cuanto más comprometido está un profesor con su enseñanza, peor es la correlación con los indicadores de la investigación. Entienden que cada una de estas actividades tienen expectativas diferentes respecto a lo que se buscaría al desarrollarlas: prestigio -en la investigación- y reconocimiento académico de parte de los estudiantes -con la enseñanza-. Otros argumentos que se esgrimen son: que la presión por generar mayor número de publicaciones es una señal que se envía a los académicos jóvenes para que reduzcan al mínimo el tiempo y el esfuerzo invertidos en la enseñanza; que la investigación activa en un área puede llevar a un fuerte convencimiento sobre ciertos puntos de vista que podrían abonar en favor de una menor tolerancia hacia puntos de vista alternativos planteados en el aula, que la investigación tiende a profundizar y especializarse y esto podría producir disparidades entre el contenido de la investigación y el contenido de la enseñanza, etc.. Hattie y Marsh (1996, 2000), por el contrario, conceptualizan estas dos actividades como **independientes**: entienden que son tareas diferentes y que requieren perfiles distintos.

Al intentar superar la simplicidad de los modelos anteriores, se incorporaron variables moderadoras, intervinientes, de control, etc. y se utilizaron procedimientos analíticos más complejos. Se tomaron en cuenta dos grupos de variables: las personales y las relacionadas con los recursos. Marsh (1987) sostiene por ej. que la efectividad de la enseñanza y la investigación es una función de la habilidad y el tiempo dedicado. Friedrich y Michalak (1983) señalan que entre enseñanza e investigación existe una **relación nula** debido a la escasez de evidencias aportadas por los trabajos previos. Argumentos esgrimidos por otros autores dentro de esta misma línea señalan, no solamente que son empresas diferentes, sino que incluso la investigación rara vez está supeditada a consideraciones curriculares. Marsh y Hattie (2002) entienden que los resultados a los que arribaron apoyan la hipótesis que enseñanza e investigación son **constructos independientes**. (Ser un buen investigador no implica necesariamente ser un buen profesor y viceversa. Los datos parecen apoyar la hipótesis que se produce un antagonismo en relación al tiempo dedicado a cada una de estas dos actividades. La habilidad -sostienen- es la única variable que afecta los resultados de la enseñanza y de la investigación).

Importa destacar que las distintas metodologías empleadas dificultan la extracción de conclusiones sobre cuál sería la relación existente entre enseñanza e investigación y los beneficios que una actividad podría reportar a la otra. No obstante ello, la evidencia

empírica detectada en revisiones de numerosos estudios revela que los resultados convergen en una modesta -pero positiva- correlación (cerca a 0.10). Asimismo se señala que investigación y enseñanza puedan ejercer una mutua influencia positiva hasta que se alcanza un nivel de umbral -en el que el aumento del esfuerzo invertido en uno funcione reduciendo la calidad del otro- debido principalmente a la limitación impuesta por el tiempo. Esta detección de una relación no lineal es significativa y podría explicar en parte por qué la mayoría de los estudios que miden las relaciones lineales no encuentran una asociación fuerte entre las dos actividades (uz Zaman, 2004).

Los diferentes argumentos esgrimidos que plantean una **relación positiva** entre investigación y enseñanza podrían ser agrupados de la siguiente manera:

De la investigación hacia la enseñanza: en ciertas instituciones y disciplinas, es importante que los estudiantes experimenten el poder estar en contacto con la vanguardia en la temática, lo cual es a su vez un factor generador de una mayor motivación. Beneficios adicionales son el desarrollo de una actitud tanto de indagación como de análisis crítico, el advertir la importancia del empleo de datos para probar teorías e ideas, la presentación de hallazgos basados en la evidencia. Quienes realizan investigación son más efectivos en inculcar un enfoque crítico activo en lugar de una aceptación pasiva de los hechos. Además, los resultados de la propia investigación pueden emplearse para aclarar, actualizar y modificar la forma en que un tema es enseñado. La investigación fundamentada trae aparejada una mayor credibilidad, este “efecto halo” aumenta en los estudiantes el deseo de aprender de personas con reconocida trayectoria en sus respectivos campos de actuación, que a la vez proporciona autenticidad al material presentado. Una investigación exitosa puede aumentar la confianza de quien la ha llevado a cabo, lo que puede conducir a un mejor desempeño docente.

De la enseñanza hacia la investigación: se argumenta que el hecho de que un investigador tenga que enseñar podría llegar a reforzar su capacidad para exponer y aclarar su pensamiento. Las discusiones en clase podrían llegar a generar ideas para futuras investigaciones. El proceso de enseñanza de una materia obliga a los académicos a esclarecer cómo encaja su especialización en el panorama general de su disciplina, lo cual podría llegar a proporcionar a su vez un impulso positivo para su investigación. La preparación de materiales de enseñanza puede incluso llegar a clarificar alguna brecha

en la estructura cognitiva del académico.

De la enseñanza hacia la investigación y de la investigación hacia la enseñanza (en ambos sentidos): se considera que la investigación ejerce un influjo positivo en la imagen y reputación institucional y en el reclutamiento de estudiantes que desean participar en proyectos. Estos factores podrían ayudar a su vez a establecer un entorno más propicio para el aprendizaje. Un interés activo en la investigación es importante para una buena enseñanza universitaria porque existen habilidades, actitudes, valores y competencias que son muy apreciadas en la investigación (dedicación, trabajo duro, imaginación, originalidad y análisis crítico) que también pueden ser sumamente importantes en otras esferas de la actividad académica como la enseñanza. El aprendizaje que realiza un investigador en el transcurso de su trabajo de indagación le podría llegar a jugar a favor de identificarse con el aprendizaje de sus estudiantes y desarrollar una tarea metacognitiva que los ayudara a no sentirse inhibidos por la inexperiencia -en especial en los comienzos-. El que los estudiantes tomen contacto con la investigación podría incidir en que -al menos algunos- consideraran dedicarse a este tipo de tarea (lo cual podría ser importante en áreas donde los académicos son escasos). Compartir los resultados de los esfuerzos de investigación con una audiencia que los pudiera apreciar, es un poderoso aliciente para seguir haciéndolo.

2) Investigaciones con una base empírica importante han buscado **medir productividad** académica (número de publicaciones, de citas realizadas sobre dichas publicaciones, de subvenciones otorgadas, premios, creatividad investigadora del académico según lo calificado por otros profesores) y efectividad de la enseñanza (apreciaciones de los alumnos que evalúan a sus docentes, evaluaciones por pares, nominación a premios por la calidad de la enseñanza); han tratado ambas dimensiones por separado y las han reducido a medidas objetivas de productos (Centra, 1983; Webster, 1985; Feldman, 1987; Ramsden y Moses, 1992, etc.). A los estudios de correlación se les critica no tomar en cuenta otros factores que podrían incidir en las variables que afectan tanto a la enseñanza como a la investigación (ej. la disciplina, el tipo de institución -o servicio- en el cual se desarrolla, el tamaño de la muestra, el nivel -grado o posgrado-, el sexo y la etapa de la carrera académica del o los docentes involucrados en la indagación, etc.). Pero también que debería distinguirse entre productividad y calidad. Indicadores de esta última podrían ser: invitaciones para realizar reseñas o capítulos en libros o para escribir editoriales en revistas internacionales, para dictado de conferencias, etc.). Brew y Boud

(1995) argumentan que la forma de medir la productividad llevada a cabo por estos estudios dan una indicación incompleta y parcial de lo que constituye una “buena enseñanza”. Otras debilidades son evidentes: se argumenta que la evaluación de la enseñanza (por pares) lleva aparejado un “efecto de halo” generado por el conocimiento del historial de investigación de un académico. Debido a ello este tipo de indicador es considerado intrínsecamente menos confiable que las evaluaciones de los estudiantes, dado que los profesores poseen solo una información más indirecta y dispersa sobre las actividades de enseñanza de sus colegas -en comparación con la que poseen los estudiantes-. No obstante ello, las revisiones por pares pueden ser valiosas cuando resaltan áreas que a los estudiantes a veces se les hace difícil notar. Por otra parte, Cahn (1987) sugiere que los estudiantes saben si los docentes son simpáticos, pero no si sus conocimientos están actualizados; saben si las clases son agradables, no siempre detectan si la enseñanza impartida tiene una buena base de sustentación.

3) Otros estudios se basaron en cuestionarios y entrevistas a docentes y alumnos para recabar su **opinión** sobre la relación enseñanza -investigación. Jensen, 1988; Neumann, 1992; Brew y Boud, 1995; Rowland, 1996; Vidal y Quintanilla, 2000 concluyen que la enseñanza se beneficia de la investigación, al mismo tiempo que la enseñanza **envía impulsos positivos** a la investigación que el profesor lleva a cabo. Un ejemplo de la **relación directa (o tangible)** es cuando un profesor aporta ejemplos y resultados de sus investigaciones en clase, o cuando en la realización de sus enseñanzas recibe algún **insight** que pueda trasladar a su línea de investigación. Un ejemplo de **relación indirecta (o intangible)** -que es más complicada de demostrar- se produce cuando un profesor con experiencia en investigación promueve actitudes críticas y entusiasmo hacia el conocimiento que está impartiendo, o cuando utiliza dicha experiencia para mejorar la comprensión de su materia -o la relación con materias afines-.

La mayoría de los docentes opinan que la **relación es asimétrica** en el sentido de la investigación hacia la enseñanza y mucho menor de la enseñanza hacia la investigación.

Smeby (1998) en una encuesta a académicos noruegos encontró que ellos entendían que la interacción entre enseñanza e investigación existe, pero que ésta varía en función de la asignatura (a favor de las materias de ciencias sociales) y que, conforme los estudiantes están en ciclos más altos y son más maduros, la relación se intensifica. Entendían que si bien la enseñanza le había dado un impulso positivo a la investigación,

este efecto se producía en menor medida que el mejoramiento que la investigación producía sobre la enseñanza.

Vidal y Quintanilla (2000) entrevistan una treintena de investigadores, en cuya opinión la relación enseñanza - investigación es inevitable. También señalan que es más fácil hacer investigación cuando la enseñanza está orientada a su tema de investigación. Asignan más peso a la investigación que a la enseñanza, lo cual entienden es coherente con cómo se realiza la selección y promoción del profesorado.

Elton (2001) ofrece una interesante hipótesis sobre por qué los académicos creen firmemente en la presencia de un vínculo positivo entre la enseñanza y la investigación. Él sugiere que los docentes - investigadores piensan en los estudiantes en términos de *su* propia experiencia de estudiante, y rara vez verifican qué tan “típico” lo es desde el punto de vista de sus propios alumnos. Sin embargo solo una pequeña proporción de los estudiantes se convierten en académicos, y esto es, por supuesto, lo opuesto a lo “típico”. A pesar de ello, es la experiencia propia la dominante en la mente de los académicos.

Neumann (1994) buscó incluir la perspectiva de los estudiantes para conocer sus impresiones acerca del vínculo entre enseñanza e investigación de acuerdo a lo que experimentaron con sus docentes. Les preguntó si la investigación hecha por sus profesores tiene algún impacto en la enseñanza y en su aprendizaje. Esta relación se manifestaba de dos formas: una tangible -los profesores enseñan técnicas de investigación a sus alumnos- y otra intangible -los profesores desarrollan un mayor espíritu crítico hacia el conocimiento. Los factores que favorecen el nexo son la motivación y habilidad de los estudiantes, la naturaleza de la disciplina, el tipo de curso y las oportunidades de interacción profesor- alumno que se produzcan. Entienden que la investigación obliga a los docentes a estar al día con los conocimientos en su disciplina y les da credibilidad como profesores.

Este tipo de estudios que recogen puntos de vista de docentes - investigadores encuentran que los académicos creen que los roles se apoyan mutuamente. Se piensa que la investigación mejora la enseñanza en mayor medida que la enseñanza beneficia a la investigación. Dicho nexo también es considerado por los académicos como mucho más fuerte en los niveles de posgrado que en el grado. Sin embargo, esto no proporciona una prueba empírica concluyente de un vínculo sustancial, ya que son

“percepciones” subjetivas (y por tanto se entiende que hay que ser cautos respecto a las conclusiones que pueden extraerse -para no caer en ciertos sesgos-).

Por otra parte, cuando se indagan estudiantes a nivel de grado, ellos entienden que en los cursos en que se integra la investigación tienen una impronta de mayor actualidad, aunque critican que en esos casos el currículum está sesgado hacia la investigación del docente y que esos académicos tienen una menor disponibilidad (en términos de tiempo) para atender a los estudiantes. En cambio, a nivel de posgrado la asociación investigación -enseñanza es fuertemente percibida como positiva. Igualmente se señala la importancia de considerar el alcance de los estudios relevados que, cuando es pequeño, genera dificultades para que estos hallazgos pudieran ser generalizados. Las revisiones consultadas coinciden en mostrar que a partir de este tipo de estudios es difícil obtener una respuesta clara a la pregunta sobre el vínculo entre la investigación y la enseñanza.

4) Desde la década de 1970 se comenzaron a llevar a cabo investigaciones desde otra perspectiva -más contextualizada e interpretativa- que sus representantes denominan **fenomenológica**. La misma intenta superar la perspectiva estática anteriormente descrita, que reduce la enseñanza y la investigación a productos objetivamente medibles (como el número de publicaciones) o la efectividad de la enseñanza (de acuerdo a las apreciaciones de los alumnos que evalúan al profesorado). El debate había empezado a cambiar, pues ya no se concebía una relación universal entre enseñanza e investigación, sino que se comenzaban a inferir relaciones específicas que estaban sujetas al contexto. Las innovaciones o variaciones que la educación superior ha venido experimentado a lo largo de las últimas décadas -la numerosidad, los cambios cualitativos en la conceptualización de la enseñanza, del aprendizaje y especialmente sobre la naturaleza del conocimiento- han contribuido a hacer efectiva dicha transformación (Säljö, 1979; Marton, 1981; Dall’Alba, 1986; Samuelowicz y Brain, 1992; Bruce y Gerber, 1995; Rowland, 1996; Biggs, 1996; Trigwell y Prosser, 1991, 1997; Entwistle, 1997, 2014).

Esta nueva perspectiva entiende que la concepción que el profesor tenga del conocimiento (cuantitativa o cualitativa) -y de cómo debe desarrollarse su enseñanza- tiene sus consecuencias en el enfoque de aprendizaje adoptado por el alumno: aprender para comprender (enfoque profundo del aprendizaje) o aprender para reproducir (enfoque

superficial del aprendizaje) (Marton, Hounsell y Entwistle, 1997; Trigwell y Prosser, 1997, Brew y Wright, 1990; Brew, 1999; Biggs, 2006). Brew y Wright (1990) señalan, además, que la concepción que el profesor tiene del conocimiento influye de forma directa en su predisposición para la innovación.

Se detallan a continuación los antecedentes seleccionados por su relativa especificidad o su afinidad con alguno de los planteos teóricos o metodológicos de esta tesis:

Las investigaciones referidas a los aspectos de la enseñanza más conscientes o visibles son las que ocupan la mayor parte de los artículos relevados sobre esta temática. Es así que, en el intento de mejorar la comunicación de los frutos del saber, las instituciones que les compete dicha tarea, focalizan sus estudios en aspectos mayoritariamente didácticos, o en la mediación de nuevas tecnologías; otras se dirigen al estudio de percepciones y representaciones sociales sobre la enseñanza de la investigación; también se describen habilidades, capacidades o competencias para esta labor.

Los aspectos subjetivos de los grupos humanos vinculados a las funciones de enseñanza y aprendizaje son un campo de estudio que se encuentra menos visitado por los investigadores.

En efecto, preguntarse por la relación con el saber, nos sitúa en un terreno que se descentra de la exclusiva mirada a la dimensión cognitiva. La noción de **Relación con el Saber** surge, en el campo de la educación, vinculada al terreno de la *formación de formadores* en la década de 1980 en Francia.

Distintos equipos de académicos han desarrollado diferentes orientaciones en sus concepciones teóricas. Por una parte se encuentra el equipo de la Universidad de París X, Nanterre, integrado por Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, que recoge aportes del campo psicoanalítico, la psicología, la didáctica y la educación (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998). Por otra parte, el equipo *Irem* de la Universidad IUFM de Aix-Marseille, que dirige Yves Chevallard, presenta una preocupación en torno a la indagación en las Didácticas Especiales -que en este caso surge del campo de la enseñanza de las matemáticas-. Jerarquiza el estudio de las transformaciones del saber en el seno del dispositivo didáctico. Conceptualiza lo que nomina como “transposición

didáctica” (Chevallard, 1991). Finalmente, el equipo *Escol*, que condujo Bernard Charlot en la Universidad Vincennes-Saint-Denis, París VIII y como investigador invitado por la Universidad Federal de Sergipe (Aracajú). Presenta un enfoque que se adentra en la consideración de aspectos sociológicos vinculados a la relación con el saber (Charlot, 2000).

El abordaje teórico conceptual realizado por el equipo de la Universidad de París X queda explicitado en palabras de Beillerot:

Ningún estudio que tenga como noción central la relación con el saber podrá desentenderse del basamento psicoanalítico; aunque ese basamento no impide otros enfoques, solo a partir de la teorización de la relación de objeto, el deseo y el deseo de saber, y luego de la inscripción social de éstos en las relaciones (que vinculan lo psicológico a lo social) será posible asumir el riesgo de hacer trabajar y evolucionar la noción; una evolución que no debería olvidar algo esencial, bajo pena de hacerle perder su sentido: no hay sentido sino del deseo (Beillerot et al., 1998, pp. 156-157).

Claudine Blanchard-Laville, docente de matemática nacida en Francia en 1942, se ha especializado en investigaciones clínicas en el ámbito de las Ciencias de la Educación, las cuales ha orientado con un enfoque psicoanalítico. El análisis de las prácticas docentes profesionales es uno de los ejes de su trabajo donde conjuga su perspectiva teórico-clínica con un enfoque psicosociológico. Se inspira en los trabajos de psicoanalistas como Michael Balint, Wilfred Bion y Solomon Resnik. En este terreno donde educación y psicología confluyen, ha conceptualizado la **transferencia didáctica** para definir la forma en que el profesor, en una situación de enseñanza, se conecta doblemente, tanto con el conocimiento que transmite como con los estudiantes (Blanchard-Laville, 2001).

La autora sostiene que “El sostener el respeto de los otros como sujetos, es más importante que el refinamiento didáctico para transmitir mejor el saber” (Blanchard-Laville, 1996, p. 90). Denuncia como dimensiones poco analizadas del vínculo: la consideración del porqué del deseo de enseñar; cómo se conjuga con la exposición de sí a la mirada de los otros, con aspectos de una seducción (atemperada), con fijaciones y pulsiones enmascaradas por apariencias de devoción, de dedicación, de voluntad de hacer el bien, con la manipulación de los fenómenos de autoridad, etc. (Blanchard-Laville, 1996).



La autora, fiel a su filiación, sostiene que el vínculo -que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber- también revelará su propia relación con el saber que enseña; la manera en que se ubica respecto a este. Cada docente proyecta en clase una organización topológica -especie de firma profesional que pertenece solo al docente-, en la que además del aspecto anteriormente señalado se encuentran también incluidos el o los lugares en los cuales coloca al alumno. Este aspecto resulta especialmente interesante de considerar en la presente tesis.

Blanchard-Laville propone algunas dimensiones en el análisis de la relación pedagógica: el retorno a la infancia; el deseo de dar; el deseo de enseñar; la autoridad y los límites; la seducción. Algunas de estas dimensiones retoman aspectos de las fantasías investigadas por Kaës en sus estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar (Kaës, 1973).

Ella entiende que el deseo del docente de dar, de compartir se puede poner a trabajar de manera tal que el saber quede planteado como una tentación, como algo que atrae, que mueve para saber más, para empujar a descubrir misterios. Sin embargo, podría suscitar una necesidad de colmar, en este caso podría tener como objetivo el llegar a probar que lo que el docente tiene para dar es bueno o tal vez encubrir un temor de no haber dado lo suficiente (y que el otro se decepcione) o el miedo a quedar vacío. Otros mecanismos podrían ser los subyacentes si se entiende que se proyecta sobre el otro (alumno) la propia sensación de vacío, la propia angustia de hambre, la propia avidez.

Nicole Mosconi, con una formación en filosofía, se especializó en cuestiones de género y educación. Nacida también en Francia, en 1942, participa del mencionado grupo de investigación junto a Beillerot y Blanchard-Laville. Desde su tesis doctoral se ha mostrado interesada en investigar la perpetuación de patrones de pensamiento que dividen y priorizan varones y mujeres; y cómo las disciplinas influyen en la forma en que los estudiantes constituyen (o modifican) su "relación con el conocimiento" y se traducen en sus resultados académicos al igual que en las orientaciones por las que optan.

Desde el mismo día en que el niño nace los otros niños y los familiares próximos, a través de su comportamiento le transmiten mandatos sobre la femineidad y masculinidad, que recibieron de su propia cultura y los interiorizaron sin ser conscientes de ellos. Lo prescripto por la sociedad -que son construcciones culturales y sociales- lo actúan

padres, hermanos, abuelos y después, los docentes. Si bien pueden evolucionar de un medio a otro y de una familia a otra, estos mandatos tienen un núcleo común. En el seno de esa conceptualización Mosconi se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuáles pueden ser las consecuencias psicológicas de estas pautas institucionales con respecto a las mujeres y con respecto a su vínculo con el saber?

La autora advierte que en muchos países las mujeres tienen un rendimiento escolar superior a los varones, tienen menos dificultades en el momento de la alfabetización, tienen menos dificultades para adaptarse a las normas escolares y en la adolescencia hay menos deserción escolar entre las mujeres. Sin embargo, hay una gran minoría de mujeres que producen saberes nuevos. Entiende que -aunque no puede hablarse de divisiones radicales- continúa operando una división que asigna a los hombres este rol de producción y a las mujeres la transmisión de los mismos, ocupando lugares en la función docente que ha devenido en muchos países una función mayoritariamente femenina.

En todas las sociedades existe una división sociosexuada de los saberes que está asociada a juegos de poder. Podemos establecer una correlación bastante exacta entre el porcentaje de masculinización de una orientación y la importancia social que esta orientación tiene en una sociedad dada. (...) Hay muchos más hombres en las carreras científicas y técnicas y esto es una constante que atraviesa todas las universidades de todos los países del mundo (...) los saberes científicos y técnicos, en la medida que son los saberes más importantes en las sociedades, representan un grado de poder importante y esto explicaría por qué convoca a una mayoría de hombres (Mosconi, 1998, p. 109).

Si la creatividad y los medios para construir el mundo están calificados de manera masculina, acarrearán un conflicto de identidad: ¿puedo ser una mujer siendo activa, creativa y teniendo el deseo de crear en el mundo? Estudia tres formas que las mujeres adoptan para lidiar con esta problemática: el *renunciamento* al deseo de saber (optando por otra carrera que entienden más compatible con una vida familiar), la *compensación* concentrándose en los aprendizajes escolares (utilizando el arma que ofrece el sistema escolar: el acceso al saber como forma de protesta contra la desvalorización narcisista) pero dejando a los varones el juego de poder, el espacio de la palabra, de hacerse ver y notar; y por último menciona el lugar del *desafío* que implica elegir una carrera en que la rivalidad sea posible y se pueda ser ganadora. Mosconi concluye que esto no impide que después aparezcan conflictos psíquicos.

En Francia, también en la Universidad de París X, Nanterre **Didier Anzieu**, psicoanalista, realizó investigaciones en psicología clínica; es conocido por sus estudios sobre fenómenos grupales. Sobre el final de su vida abordó también el problema del trabajo psíquico en la creación literaria, artística y también científica; las condiciones en que se desarrolla la intuición creadora, e incluso las fases y aspectos del trabajo de creación (Anzieu, 1978, 1993, 1996).

Interesa mencionar los trabajos de **Ada Abraham**, doctorada en psicología en la Sorbona, y docente en la Universidad Hebrea de Jerusalén, quien se nutre de los aportes de la psicoterapia de grupo de orientación rogeriana y psicoanalítica. Abraham se propuso estudiar el mundo interior del enseñante, su autoimagen, su subjetividad, y reflexionar respecto a los conflictos de la profesión, bloqueos e incluso hastío de la función educativa. Se destaca su preocupación por un método riguroso para abordar su objeto de estudio poblado de “dimensiones imponderables”. Trabajó con enseñantes de distintas nacionalidades: franceses, israelíes, españoles y árabes, develando tanto aspectos comunes, como una distinta jerarquía de tensiones y mecanismos de defensa (Abraham, 1987).

La autora se centró en el estudio de la autoimagen y subjetividad de los enseñantes, en investigar cómo la sociedad utiliza una imagen idealizada y estereotipada para dictar formas de conducta consideradas deseables imponiéndole estos aspectos al individuo, pero disfrazándolos, con el objetivo que se conviertan en un deseo individual. De esa forma muestra que la aspiración al yo ideal - “amor de la sociedad” que atrae al individuo- pasa a jugar un papel importante en la conformación de la identidad y en la aceptación de sí mismo de los enseñantes.

En las profesiones -como la docencia- que exigen mayor contacto personal, se focaliza el eje de tensión en el estudio entre el sí mismo idealizado y el sí mismo auténtico. La autora trabaja los conceptos de “sí mismo ideal” (lo que al sujeto le gustaría ser, según sus valores, ideales y aspiraciones) y el “sí mismo real” como la aptitud para darse cuenta o simbolizar (en forma conveniente) lo que vive dentro de él en sus relaciones con los demás. Por último, entiende que “la imagen idealizada” es la ilusión que se hace el sujeto de ser perfecto, ideal. Esta imagen resulta de la identificación del sí mismo real con el sí mismo ideal (Abraham, 1987, p. 56).



La investigación buscó contrastar la imagen que los docentes tienen de sí mismos con la que de ellos poseen los alumnos. Encontró que mientras que los enseñantes identificaron su imagen al enseñar con la de sí mismos en tanto seres humanos; los alumnos hacen la distinción entre el hombre -o mujer- y la función que desempeña; su percepción está menos relacionada con los estereotipos. La autora concluye que el ajuste a los estereotipos genera tensiones en el docente que se manifiestan de diferentes formas: sentimientos contradictorios, actitudes ambiguas, inhibición, vivencia de la docencia con sentimientos de culpabilidad, sufrimiento psíquico profesional, etc..

Este tipo de estudios ha llamado la atención sobre la importancia de la consideración de otros aspectos -además de los epistemológicos, pedagógicos, grupales o sociales- en la formación de los enseñantes. Es así que comienzan a multiplicarse producciones académicas en las que el autoconocimiento profundo de la propia trayectoria de formación se comienza a plantear como un requisito para analizar las propias prácticas de enseñanza, así como la propia relación con el saber que se enseña y el modo en que perduran en uno mismo las vicisitudes de la propia infancia y adolescencia. Este punto es sumamente importante a los efectos del tema que convoca a esta tesis. Interesará analizar si los docentes -investigadores entrevistados hacen referencia a algunas de estas trazas.

A nivel regional, interesa destacar los aportes de **María Cristina Kupfer** de la Universidad de San Pablo, miembro de la Red Universitaria Internacional de Estudios en Educación y Psicoanálisis. Ha estudiado la relación profesor – alumno desde un marco teórico psicoanalítico. En su tesis de maestría (Kupfer, 1982) pone a trabajar los conceptos freudianos de ideal del yo, identificación y transferencia, y la concepción lacaniana de deseo. Su objetivo ha sido el de generar un posible puente entre estos aspectos teóricos y la acción pedagógica. La misma autora retoma algunos aspectos de esta temática en su tesis de doctorado (Kupfer, 1990) pero en este caso aborda específicamente el “deseo de saber”. Parte del concepto freudiano de pulsión de saber que enriquece con los aportes de Lacan y sus seguidores; en este estudio teórico intenta estudiar las instancias psíquicas y la dinámica emocional que, en la relación profesor-alumno, posibilitan que pueda emerger la pulsión de saber en su forma más libre, productiva y creativa. Gran parte de los aportes de sus tesis son retomados en un libro (Kupfer, 1989) en el que muestra cómo Freud abrió un camino para la reflexión de lo que es enseñar y lo que es aprender. Parte del concepto de transferencia para analizar la

relación profesor- alumno y desde allí intenta pensar qué es lo que hace a un alumno aprender, desear saber e incluso producir teorías.

María Cecilia Pereira da Silva, docente de la Sociedad Brasileña de Psicoanálisis de San Pablo y de la Universidad de Uberaba, en su tesis de maestría investigó acerca de la pasión de formar desde el relato de profesores apasionados. Procuró develar qué los particulariza como mediadores en el proceso de formación, qué los moviliza a enseñar de una manera que entusiasma, cómo se representan su deseo por la actividad formativa. Estudia las características de personalidad que les permite a esos docentes sustentar una relación pedagógica que mantenga la motivación de sus alumnos y que, a la misma vez, posibilite su propio desarrollo (Pereira da Silva, 1991).

En Argentina, **Lidia Fernández**, en las universidades de Buenos Aires, Rosario y Córdoba ha desarrollado investigaciones en las que privilegia los enfoques de análisis institucional. La autora se ha planteado una interesante pregunta: ¿de qué modo alguien se convierte en un profesional o un investigador reconocido por su saber en un campo? (Fernández, 1994, 2012) Considera las mediaciones que lo hacen posible, enraizadas en una biografía que va definiéndose por elecciones de vida, entramadas en diferentes momentos históricos que pautan acontecimientos por los cuales la universidad se ve afectada. Sus aportes se vinculan a las prácticas institucionales lideradas por Pichon Rivière, Bleger y Ulloa en el campo de la Psicología e Ida Butelman en el campo de la Educación, que recogen una filiación teórica inspirada por la Psicología Social de Kurt Lewin y la escuela psicoanalítica inglesa: Melanie Klein, Wilfred Bion, Elliott Jaques. Sus aportes son de interés para la comprensión de la singularidad de las organizaciones, los grupos y las prácticas educativas. Su grupo de trabajo se ha vinculado con otros investigadores mexicanos y españoles. Entre los primeros se encuentran **Landesmann, Hickman y Parra** (2009) -una de cuyas publicaciones prologa Fernández-. Estos vínculos le han permitido obtener material comparativo que ha generado nuevas líneas de comprensión en temas como los de las condiciones de los procesos de cambio y los de la construcción de identidades en los procesos de formación. En algunas de sus investigaciones Fernández busca como estrategia de intervención la reconstrucción de relatos de vida y trayectos de grupos instituyentes así como hallar la trama de identificaciones en las historias de vida recabadas que permitieran comprender el fenómeno estudiado. Junto a Fernández ha trabajado también **Marcela Ickowicz**, de la Universidad Nacional del Comahue, quien en su tesis doctoral estudió una cátedra



universitaria y se preocupó por reconstruir la historia de dicho grupo/cátedra reconocido -en el medio social interno y externo- por el nivel de su producción (Ickowicz, 2013).

En nuestro medio, se encuentran los trabajos de **Alicia Kachinovsky** -tanto los vinculados a la formación docente universitaria en los que propuso talleres de análisis grupal de acontecimientos didácticos (Kachinovsky, 2000, 2003; Gatti y Kachinovsky, 2005) como los que atañen a la dimensión clínica (Kachinovsky, 2012). La autora se ocupa del problema del conocimiento y trasluce su filiación conceptual con la producción académica anteriormente mencionada que se cuestiona por las relaciones del sujeto con el saber. Procura detectar las dialécticas narrativas que sustentan la identidad de aprendices y docentes en las cuales la teoría psicoanalítica oficia como marco referencial de análisis. Su trabajo en el Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina ofició como marco institucional para sus investigaciones sobre “rupturas del sujeto con el saber” focalizadas en el fracaso escolar en dicha casa de estudios (Gatti y Kachinovsky, 2005). Realizó asimismo estudios biográficos de científicos “condenados” por el sistema educativo, en el que articula las vicisitudes personales con las producciones intelectuales de destacados investigadores (Darwin, Einstein, Wittgenstein, Ramón y Cajal). Este estudio lo realizó en coautoría con Susana Martínez (Kachinovsky y Martínez, 2000).

En las búsquedas efectuadas en el portal Timbó se incluyeron los términos: “investigación”, “enseñanza”, “universidad”, “educación superior”. Se realizó la revisión de la bibliografía disponible a texto completo de publicaciones académicas arbitradas.

Se encontró una interesante revisión en el artículo de **López de Parra, Hernández y Quintero** (2018) en el cual se ocupan del estado del arte de las investigaciones sobre la enseñanza de la investigación en educación superior en el período comprendido entre 2010-2015. Las autoras revisaron y analizaron cincuenta investigaciones consultadas en diversas bases de datos y encontraron las siguientes tendencias temáticas: didáctica, enfoques y metodologías; habilidades, capacidades, competencias y cultura investigativa; formación; mediación tecnológica de la investigación; experiencias y prácticas de investigación; percepciones y representaciones sociales. Señalan como temas novedosos, por un lado, la relación entre investigación y tecnologías de la información y la comunicación. Por otro, las percepciones y representaciones sociales sobre la enseñanza de la investigación.



Constataron el predominio de enfoques metodológicos cualitativos y mixtos. Advierten, para el período considerado, la ausencia de análisis de políticas investigativas. Contar con una revisión de la temática es importante para justificar tanto la pertinencia como la importancia de realizar investigaciones que puedan incluir otras dimensiones de análisis como la que se propone la presente tesis.

El trabajo de **López Gómez** (2015) discute la relación o independencia entre investigación y enseñanza a nivel universitario, con el objetivo fundamental de ofrecer estrategias para desarrollar un enfoque integrado. Las conclusiones evidencian que las relaciones entre investigación y enseñanza tienen beneficios inmediatos en la profundidad del aprendizaje de los estudiantes y la posibilidad de generar comunidades académicas de práctica.

Tesouro, Coraminas, Teixidó y Puiggali (2014) estudiaron las concepciones que los docentes universitarios tienen sobre la relación entre enseñanza-investigación y las vincularon con la autoeficacia docente e investigadora. Sus resultados indican que cuanto mayor es la autoeficacia como investigador, más fuerte es la convicción de que la investigación guía la enseñanza. Por otra parte, muestran que existen menos diferencias en función de otras variables consideradas como el género y el ámbito de estudio.

La revisión de tesis de maestría en la UDELAR muestra un interés sobre este tópico, aunque desde enfoques levemente diferentes:

En el seno de la Facultad de Psicología:

Virginia Masse (2012) en “*Significados que el investigador le otorga a la investigación universitaria*” estudia la relación del investigador con la institución y con la investigación y se cuestiona acerca del proceso de formación del investigador. Aborda el análisis desde la teoría de la complejidad y desde una comprensión psicosocial de las instituciones. Centra su trabajo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Ana Ibáñez (2011) en “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” aborda la temática de la docencia pero desde el lado de la conformación de la vocación; circunscribe el estudio a un servicio de salud en la UDELAR.

En el seno de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Comisión Sectorial de Enseñanza:

Verónica Sanz (2016) en *“Bases institucionales y discursivas de la producción de conocimiento sobre educación en Uruguay desde el ámbito universitario”* investigó los procesos de institucionalización y el estado de situación del campo académico de la educación en el seno de la UDELAR, focalizando en dos espacios institucionales que desarrollan investigación en la disciplina: la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la Facultad de Ciencias Sociales. Indaga en el campo académico de la educación, como campo diferenciado del campo pedagógico. La información relevada da cuenta de la experiencia individual y colectiva de los actores que se vinculan específicamente al campo académico de la educación y su abordaje.

Silvia Píriz Bussel (2013) en *“Producción de conocimiento y profesionalidad docente: la experiencia de los docentes - educadores sociales”* analiza la perspectiva de los docentes de la carrera de Educador Social respecto a la producción de conocimiento sobre enseñanza superior y la construcción de su profesionalidad docente; aunque en este caso refiere a otra institución, el Consejo de Formación en Educación. Analiza la significación que otorgan los docentes a la experiencia de la enseñanza, a la profesionalidad docente, a las condiciones de producción de conocimiento sobre la enseñanza en la educación superior, pero en este caso particular, no universitaria.

En el seno de la Facultad de Ciencias Sociales:

Cecilia Tomassini (2014) en *“Ciencia académica y género: trayectorias académicas de varones y mujeres en dos disciplinas del conocimiento dentro de la Universidad de la República”* presenta los resultados de una investigación que muestra la persistencia de una tendencia: la significativa masculinización de las posiciones más altas en diversas modalidades de la jerarquía académica nacional (que no es diferente a lo que sucede en el mundo). Focaliza su trabajo en un ámbito con preeminencia masculina -como lo es el Instituto de Computación de la Facultad de Ingeniería- y, por otra parte, en el Departamento de Biología Celular y Molecular de la Facultad de Ciencias, donde existe preeminencia femenina, ambos de la Universidad de la República. La autora estudia desde una perspectiva de género las barreras percibidas por investigadores e investigadoras para seguir una “carrera ideal” y si éstas derivan exclusivamente de opciones personales o si son también signadas por aspectos institucionales.

En otras universidades de Uruguay:

La investigación de Tomassini tiene puntos de contacto con la efectuada por los economistas **Bukstein y Gandelman** de la Universidad ORT. Estos académicos se plantearon estudiar cómo influyen los sesgos de género en la academia. ¿Qué oportunidades tienen las mujeres de llegar a altos niveles en investigación? ¿Las posibilidades de acceder y ascender en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) son diferentes según el género? Para estudiarlo tomaron como fuente el sistema de currículos en línea llamado “CVuy”, donde los investigadores registran su producción científica y méritos académicos - base de datos del SNI de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII)-. Realizaron el estudio de quienes se postularon desde 2008 a 2014. Concluyeron que las investigadoras mujeres tienen menor probabilidad que los investigadores hombres de ingresar a los niveles más elevados del SNI. Se interpreta esto como un “techo de cristal”, concepto que refiere al conjunto de prácticas explícitas o implícitas que afectan negativamente la promoción laboral de un grupo poblacional. Su nombre alude a que es una sutil y transparente barrera que impide el avance al tope de la jerarquía laboral. La brecha de género constituye el foco de su investigación (Bukstein y Gandelman, 2016).

En cuanto a los antecedentes propios, la inserción institucional de la autora de la presente tesis se inscribe en las líneas de investigación del Departamento de Estudios en Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en el Programa de Formación Pedagógico Didáctica para docentes del Área Social y Artística. El proyecto “Aprender en la Universidad: estudio de las representaciones discursivas vinculadas a los aprendizajes académicos en la educación superior” da cuenta de una formación en la conjunción de dos ámbitos: el de la Psicología y el de las Ciencias de la Educación. La preocupación central ha sido profundizar en la temática de la confluencia entre investigación, enseñanza y aprendizajes (Lembo, 2007, 2009, 2010, 2011a,b,c,d, 2015, 2017a). Esta área de interés ya venía siendo explorada desde la participación en otros proyectos institucionales: el de “Creación y fortalecimiento de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la FHCE” (1997-1999) y de “Autoevaluación institucional” (1999). Desde 2015, encuentros con otras universidades de la región han coagulado en la conformación de un grupo de trabajo: la Red Latinoamericana de Estudios en Docencia (RELEED), integrado por investigadores del Río de la Plata (UDELAR, Universidad de Buenos Aires, Universidad de Rosario). Publicaciones conjuntas son productos visibles de estos encuentros (Heuguerot y Caamaño, 2017; Lembo, 2017b).



2. MARCO TEÓRICO

2.1 ¿QUÉ ES “INVESTIGAR”? APORTES DE LA TEORÍA PSICOANALÍTICA

Pero, así como el arqueólogo a partir de unos restos de muros que han quedado en pie levanta las paredes, a partir de unas excavaciones en el suelo determina el número y la posición de las columnas, a partir de unos restos ruinosos restablece lo que otrora fueron adornos y pinturas murales, del mismo modo procede el analista cuando extrae sus conclusiones a partir de unos jirones de recuerdo, unas asociaciones y unas exteriorizaciones activas del analizado. Y es incuestionable el derecho de ambos a reconstruir mediante el completamiento y ensambladura de los restos conservados (Freud, 1937, p. 261).

La etimología del término señala que proviene del latín, *investigare*. Este vocablo deriva de *vestigium* que significa ir “en pos de la huella de”, es decir, ir en busca de una pista. Es similar a “indagar” en el sentido de seguir la pista de algo. Pero también *vestigium* refiere a la planta o suela del pie, a la marca que deja el pie en la tierra y a la indicación de que alguien habría caminado por allí. En esta acepción, *vestigium*, se emparenta con el significado de “ruinas” (Corominas, 2005).

El propósito parece ser entonces el de “encontrar el origen de la verdad”; se inaugura un trabajo detectivesco, analítico o arqueológico, según la comparación planteada por Freud en la nota del acápite. En efecto, este autor, a lo largo de su cuantiosa obra, y en varias oportunidades, comparó el empleo del método psicoanalítico con el trabajo del arqueólogo. Si bien la nota a la que se alude pertenece a uno de sus últimos escritos, él dedicó su vida a la investigación, pero también buscó teorizar sobre cómo se origina, qué condiciones la facilitan y cuáles podrían obstruir su decurso. La capital del Imperio Austrohúngaro fue el lugar donde materialmente se consumó la revolución silenciosa que ha cambiado el modo en que el hombre se piensa a sí mismo.

No cabe duda acerca de la influencia que el psicoanálisis ha ejercido sobre el pensamiento y cultura occidentales. Constituye el principal método para la investigación clínica, tanto del funcionamiento de la personalidad, como de las primeras etapas del desarrollo. Su metodología y descubrimientos han nutrido a una serie de disciplinas relacionadas. Sin embargo, sus doctrinas fueron demasiado audaces como para

conmocionar al mundo en sus cimientos.

Abordar el tema de ese deseo de saber que sustenta el trabajo académico haciendo uso de la teoría psicoanalítica como una herramienta privilegiada en esta tesis es, antes que nada, buscar respuestas para las siguientes preguntas: ¿qué se busca cuando se investiga, cuando se quiere aprehender algo? ¿Qué razón motiva esa búsqueda?

Freud aborda la temática de la investigación, de las teorías elaboradas, y de lo que conceptualiza como “pulsión de saber” (*Wissenstrieb/ Wisstrieb*⁶) en dos de sus historiales más extensos, escritos al comienzo del siglo XX. En el primer caso describe las hipótesis que se va formulando un niño, Hans, tal cual se las va comunicando a su padre. El segundo caso es el primer estudio biográfico amplio al que le aplica el método psicoanalítico. Se trata del famoso genio renacentista: Leonardo da Vinci (Freud, 1910b).

¿Qué impulsa la pulsión de saber? Para dar cuenta del funcionamiento del aparato psíquico, Freud acuña el concepto de “pulsión”. Su cualidad es la de empujar al organismo hacia un fin, pero, tanto ese fin como el objeto con el cual la pulsión se satisface, son variables. Se opone al concepto de instinto –que está hereditariamente fijado y aparece en una forma casi idéntica en los individuos de una misma especie (Laplanche y Pontalis, 1981).

Toda actividad de investigación se iniciaría para Freud en la infancia, en el momento en que es suscitada por la investigación sexual. (Las cartas recibidas del padre del “pequeño Hans” le habían proporcionado testimonio de ello). La curiosidad sexual es referida al problema del origen, a la pregunta ¿de dónde vengo yo? y también a la inquietud de cómo se hace para que no venga otro que quite el lugar de privilegio. Parte de esa investigación sexual que caracteriza la primera infancia podría ser -gracias a la sublimación- trasmutada en pulsión de saber. En palabras del autor:

La pulsión de saber no puede computarse entre los componentes pulsionales elementales ni subordinarse de manera exclusiva a la sexualidad (...) Su acción corresponde, por una parte, a una manera sublimada del apoderamiento, y por la otra trabaja con la energía de la pulsión de ver (Freud, 1905b, pp. 176-177).

⁶ Ambos vocablos podrían ser traducidos como “necesidad de saber”. En alemán existe otro término: *Forschungstrieb* (pulsión de investigar) / *Forschertrieb* (pulsión del investigador).

Interesa destacar el vínculo, por un lado, con el dominio de algo -conocimiento- (pulsión de apoderamiento) y por otro, con el poder observar, mirar, atender. Esa pulsión escópica, se transformará en deseo de saber por la vía de la curiosidad sexual, fuente de la investigación científica. Son sus derivados: el interés por la observación de la naturaleza, el gusto por la lectura, el placer por viajar (ver cosas nuevas), el placer de investigar.

En el trabajo que inspiró el recuerdo infantil de Leonardo da Vinci, Freud logró establecer un nexo entre el carácter obsesivo y la investigación intelectual del genio italiano. En lo referente a la visión, hay que tener en cuenta que este sentido sirve para orientarse, pero además se vincula con el tacto, como prolongación de la actividad de tanteo. En un trabajo publicado el mismo año que el que consagra al estudio del sabio florentino, había teorizado acerca de un placer de ver activo y uno pasivo: “del primero (...) se ramifica más tarde el apetito de saber, y del segundo el esfuerzo que lleva a la exhibición artística y actoral” (Freud, 1910a, p. 40).

Laplanche agrega, refiriéndose al apoderamiento y la visión, que: “una y otra se reencuentran en la interiorización, porque interiorizar es también dominar” (Laplanche, 1983b, p. 107).

El tema del conocimiento se vincula con el tema de la visión, y con la incorporación desde los orígenes mismos de los vocablos. Para los latinos saber es tener sabor; en sentido figurado significa tener sabiduría. Las civilizaciones germánicas distinguen entre conocer (*kennen*) y saber (*wissen*). El origen indoeuropeo de una raíz común (*Veid*) tiene el significado de “percibir”, “ver” (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1998, p. 21).

En el estudio de la mitología, también aparece este enlace entre el conocer y el ver. En efecto, el pájaro de Minerva (para los romanos) o la lechuza de Atenea (para los griegos) era una alegoría de la sabiduría en las tradiciones de origen europeo debido a que esa ave puede ver en la oscuridad. Sus ojos son signo de sagacidad porque inspiraba intelectualmente a los hombres durante la noche, ya que estaba vigilante, próxima a los secretos de Hipnos (el sueño). Al sabio ninguna cosa se le debe esconder, por encubierta que parezca. Así Atenea, protectora de la Filosofía y de las Artes, es nominada en “La Ilíada” con el epíteto “la de ojos de lechuza”.

2.2 LA INVESTIGACIÓN Y LA ELABORACIÓN DE TEORÍAS

“Uno estudia lo que le molesta, lo que le duele.”
(Entrevista N.º 6)

La investigación intenta construir explicaciones verosímiles sobre aquellos enigmas que resultan inquietantes; algo que se supone oculto (no visto) tras las apariencias. Las teorías se elaboran entonces para proveer algún tipo de respuesta. No son patrimonio exclusivo de los adultos; la capacidad de elaborarlas surge desde muy temprano en la infancia. En efecto, las teorías sexuales infantiles, constituyen el gran aporte del “pequeño Hans” al psicoanálisis. Sin embargo, al estudiar otros casos clínicos, admitieron ser más generales que la inventiva atribuida a ese niño en particular⁷ (Freud, 1908b). Son respuestas a preguntas para las cuales no se tiene una respuesta inmediata; en el niño se advierte un investigador, del mismo modo que los adultos han intentado, a través de la historia, responder –también mediante teorías– a preguntas que se fue planteando la humanidad.

Entonces el saber sobre algo podría ser un intento de organizar el caos, una posibilidad de clasificar. ¿Acaso somos impulsados por la necesidad de organización interior, de dar coherencia, por lo imperioso de descubrir la identidad en la diferencia, sin la cual la experiencia se vuelve caos? La investigación se activaría en el niño para dominar lo amenazante, los temores, la pérdida del lugar de privilegio en la familia ante la llegada de un nuevo hermano como en el caso del pequeño Hans. La contrapartida sería poder “apoderarse” del conocimiento. Las teorías elaboradas para dar cuenta de la razón de las cosas muestran la conquista (y construcción) de la lógica aristotélica, donde rigen los principios de identidad, no contradicción y tercero excluido –como posteriormente lo confirmaron los estudios piagetianos–. La teoría psicoanalítica en su estudio de estas tempranas fases del desarrollo agrega un complemento, en palabras de Daniel Gil:

A esta lógica se adviene por la madurez simultánea, y entramada de los procesos intelectuales y el desarrollo sexual, y no podemos más que señalar la importancia de la adquisición de esta lógica para que la curiosidad se pueda desarrollar sobre un curso fecundo. (...) El universo todo se ordena de acuerdo a una ley nueva, en donde se incluye, para poder clasificar, la ausencia (Gil, 1989, p.17).

⁷ Dichas teorías son: que ambos sexos tienen el mismo genital masculino, que los niños se conciben por el comer y se paren por el recto, y que el coito es un acto hostil. Cada una de ellas predomina en un momento determinado, de acuerdo con la etapa del desarrollo libidinal en que se encuentre el niño.

A este tipo de lógica se adviene luego de haber tenido que resignar una de las teorías elaboradas tempranamente: la que considera que ambos sexos tienen el mismo genital masculino. A esa ausencia es que refiere Gil. Es por eso que dicho sistema de clasificación no se podía establecer con anterioridad; determinados atributos pasan a adquirir el carácter de una insignia y opera como un eje que marca posesión o pérdida. Viñar agrega que “la identidad de pensamiento es simultáneamente logro y decepción (desilusión). Tengo, pero no tanto como perdí. El bien logrado calma, pero hay resto diferencial de insatisfacción que es motor de búsqueda y movimiento ... Significar es sustraer” (Viñar, 1988, pp. 93-94).

Las teorías elaboradas muestran un pensar por sus propios caminos, piedra fundante de la autonomía espiritual, y remiten a un lugar de desafío, a un acto de independencia, por el cual el niño transgrede los interdictos parentales; pone en duda la prohibición del saber y avanza en solitario hacia un saber que construye por sus propios medios. En ese nivel de afirmación narcisista Freud muestra cómo el niño defiende sus creencias, rehúsa las explicaciones de los otros, porque no concuerdan con lo que le dice su propio sentir, su propio cuerpo. Por otra parte, la curiosidad sexual, para verse satisfecha debe transgredir el interdicto impuesto por los adultos. El deseo de saber contribuye a edificar una primera independencia del niño, porque justamente es una búsqueda que hace solo y en contra de la voluntad de los padres.

Sin embargo, también precisará del “otro” cuando necesite que el adulto le ayude a significar para poder ordenar, o le “preste” representaciones para no quedar desvalido. Entonces piensa en base al auxilio pensante de los otros; y también en oposición a ellos.

Este conflicto que enfrenta al niño con el mundo de los adultos está centrado en la noción de saber, “y en torno del rechazo parental de otorgar ese saber” (Laplanche, 1983a, p. 44). Recordemos que el conocer es míticamente peligroso para el ser humano, como lo atestigua el libro del Génesis, ante el conflicto generado por haber comido del árbol de la sabiduría. Cuando se cedió al impulso de la curiosidad, el hombre pudo conocer, pero recibió el castigo de la pérdida de la completud, el dolor, la vergüenza y el exilio. Tolerar la duda, y renunciar a las certezas, son algunos de los riesgos que conlleva este querer saber.



2.3 LA PULSIÓN DE INVESTIGAR Y LA SUBLIMACIÓN

La introducción del concepto de “sublimación”, hace sentir la influencia del romanticismo alemán en la teoría freudiana. Con él se intenta dar cuenta de un principio de elevación estética que poseen creadores y artistas, pero que es patrimonio de todos los hombres. (Roudinesco y Plon, 2008). Evoca tanto al término “sublime” utilizado para designar una producción que sugiere grandeza o elevación, como al proceso que, en química, caracteriza el pasaje de un estado a otro de la materia -sólido a gaseoso- (Laplanche y Pontalis, 1981 p. 436).

Estas dos acepciones nutren la conceptualización teórica. Dado que la pulsión sexual no posee ninguna de las fijezas del instinto, que el objeto mediante el cual se satisface le es indiferente, intercambiable, y que su fin puede ser alcanzado por los caminos más diversos, entonces puede ser sublimada, es susceptible de escoger rumbos socialmente valorados. Esto quiere decir que la energía concentrada en esa investigación característica de la primera infancia puede ser derivada hacia objetos intelectuales, artísticos, creativos.

La curiosidad sexual infantil puede considerarse expresión directa de la pulsión voyeurista (obtener placer visual al descubrir y explorar los órganos genitales). Su transformación ulterior en sed de saber es una forma de sublimar esa curiosidad. Sin embargo, la fuerza de la pulsión continúa pujando; una muestra de ello es la intensidad con que formulan preguntas -especialmente en la edad de los porqués-. Interrogarse, pero sobre otros temas (que habiliten a poder seguir pensando), podrá ser una forma de sublimar puesta de manifiesto por el investigador.

Freud describe tres destinos posibles de esa “pulsión de investigar” (Freud, 1915), son tres consecuencias posibles en las que desembocan las primeras investigaciones del niño:

- Se puede producir una *inhibición del pensar*: la represión arrastra y deteriora el ejercicio intelectual. La inteligencia queda entonces bloqueada.
- Puede suceder una *compulsión neurótica del pensamiento*, como en la neurosis obsesiva, con un tipo de cavilación sin conclusión.
- Puede *sublimarse* en apetito de saber, y sumarse, como refuerzo, a la vigorosa

pulsión de investigar al servicio del interés intelectual, como en el caso del artista o del investigador. La posibilidad de crear nuevos saberes, nuevos productos culturales sería entonces una manifestación de la posibilidad de sublimar.

En ese movimiento errático que caracteriza la pulsión en busca de un objeto, puede suceder una “desexualización de ese objeto”. La energía que empuja la pulsión continúa siendo sexual (libido), pero su objeto ya no lo es. Por ejemplo, la pulsión escópica, ligada a la pulsión de ver, puede ser sublimada y transformarse en curiosidad intelectual (querer ver el mundo, conocer ideas). Esa curiosidad desempeña un papel muy importante en el deseo de saber.

Freud se inspira en la biografía de Leonardo para ejemplificar este concepto:

Cuando en el cuadro del carácter de una persona hallamos plasmada de manera hiperintensa una pulsión única, como en Leonardo el apetito de saber, (...) tenemos por probable que esa pulsión hiperintensa se haya manifestado ya en la primera infancia (...) Por ejemplo, un hombre así investigaría con la misma devoción apasionada con que otro dota a su amor, y podría investigar en lugar de amar. (...) La observación de la vida cotidiana de los seres humanos nos muestra que la mayoría consigue guiar hacia su actividad profesional porciones muy considerables de sus fuerzas pulsionales sexuales. Y la pulsión sexual es particularmente idónea para prestar esas contribuciones, pues está dotada de la aptitud para la sublimación; o sea que es capaz de permutar su meta inmediata por otras, que pueden ser más estimadas y no sexuales (Freud, 1910b, pp. 71-72).

Este concepto también ha sido abordado por otros pensadores, como Cornelius Castoriadis quien señala que gracias a la sublimación se produce un reemplazo de objetos privados (psíquicos, íntimos, imaginarios) por los objetos del mundo común, haciendo de ellos medios, causas o soportes de placer (Castoriadis, 1975, 1991).

El individuo, al socializarse, accede al modo de hacer de su sociedad, y al mismo tiempo, a los modos de saber que esos modos de hacer implican. Sustituye sus objetos primeros de saber -como las teorías sexuales infantiles que son objetos de saber fabricados por él- y los reemplaza por los objetos del saber común, que valen para su institución social.

La escolarización va a obligarlo a sustituir sus objetos de saber primeros por los que la sociedad le proponga o imponga, que quedan instituidos como los objetos de saber común. De ese modo se encuentra frente a un saber que no es creado por él sino por lo

que Castoriadis llama “el imaginario social”. Cada sociedad instituye los saberes que considera válidos (que representan adecuadamente lo real, o lo explican, o lo transforman) y crea los criterios de lo que es saber y lo que no es saber, de lo que es verdadero y de lo que es falso.

2.4 LAS DOS CONDICIONES DEL PROCESO DE SUBLIMACIÓN: EL YO Y EL IDEAL DEL YO DEL CREADOR.

La sublimación es un proceso que requiere de dos condiciones para poder ser llevada a cabo: la primera es que el yo del creador debe estar dotado de una particular potencialidad narcisista capaz de desexualizar el objeto al cual iba dirigida (en un principio) la fuerza de la pulsión; la segunda es que la creación de su obra responda a los cánones de un ideal anhelado por el yo narcisista del creador (Nasio, 1996).

El término “narcisismo” alude, desde la tradición griega, al amor a sí mismo. Freud incluye el concepto en el entramado teórico para referir a la reconducción de la libido -antes volcada en los objetos-, hacia el Yo del propio sujeto. Formula la hipótesis de un movimiento de balanceo entre libido objetal y libido yoica (Freud, 1914).

La sublimación requiere de la intervención del yo narcisista para producirse

El narcisismo del artista, o del investigador, es el que condiciona y sostiene la actividad creadora de su pulsión sublimada. En efecto, para que este proceso pueda tener lugar es preciso que el Yo retire la libido del objeto sexual, luego, la vuelva sobre sí mismo -generando un placer intermediario de gratificación narcisista del creador-, para que finalmente le asigne (a esta libido) un nuevo fin que le permita obtener una satisfacción no sexual.

Pero a su vez, este proceso se desarrolla gracias al sostén de los ideales simbólicos y de los valores sociales de la época. Estos ideales sociales, interiorizados e inscriptos en el yo del creador, son parte integrante del ideal del Yo.

El “ideal del Yo” es una instancia de la personalidad que resulta de la convergencia del narcisismo (idealización del yo) y las identificaciones con los padres, sus sustitutos, los ideales colectivos, los imperativos éticos, las representaciones culturales y sociales tal y

como son transmitidas por los padres (Laplanche y Pontalis, 1981 p. 187). En este sentido es un ideal que se formó en el exterior del sujeto y que desde allí le es impuesto. Es el referente constante que regula las sucesivas identificaciones del yo; es un modelo al cual el Yo intenta ajustarse y le sirve para apreciar sus realizaciones efectivas. Es responsable de la aspiración del sujeto en pos de un perfeccionamiento ininterrumpido. En su génesis se encuentra la admiración por la perfección que el niño atribuía a sus progenitores (Freud, 1933). En el lugar del ideal del Yo es donde el sujeto instala al objeto de su fascinación amorosa, pero también al hipnotizador o al jefe (Freud, 1921).

Es debido a lo anteriormente señalado que, a los efectos de la presente tesis, resulta de vital importancia poder indagar en los referentes (padres, docentes, tutores, etc.) que los docentes – investigadores evocan como las figuras que jugaron un papel primordial en su desarrollo personal o académico.

El concepto de narcisismo se halla estrechamente relacionado con la instancia del “ideal del yo”. Los padres atribuyen al niño todas las perfecciones, proyectan en él todos los sueños a los cuales los mismos padres tuvieron que renunciar. “Su majestad el bebé” realizará los sueños de deseo que los padres no realizaron, asegurando de ese modo la inmortalidad de los padres (Freud, 1914).

Se produce una herida narcisista cuando el niño, en su evolución, comprende que su madre se dirige también a otros; que desea fuera de él. Su objetivo será entonces hacerse amar por otro, complacerlo para reconquistar su amor. Eso solo puede lograrlo satisfaciendo las exigencias del Ideal del Yo.

Entre el narcisismo del “yo ideal” y las exigencias del “ideal del yo”

Importa discriminar dicha instancia del “Yo ideal”, que sirve de soporte a la identificación con personajes excepcionales y prestigiosos. “Es un ideal de omnipotencia narcisista fraguado sobre el modelo del narcisismo infantil” (Laplanche y Pontalis, 1981, p. 491). Mientras que el ideal del yo representa una introyección simbólica, el yo ideal es asimilado a una proyección imaginaria (Nasio, 1996).

El ideal del Yo inicia y orienta la sublimación. Por una parte, como incentivo simbólico desencadena el proceso; y por otra, le indica la dirección, la desviación del curso de su

flujo hacia una satisfacción distinta de la satisfacción sexual.

Las formas e imágenes creadas gracias al proceso sublimatorio están dotadas de una singular eficacia. Son capaces de deslumbrar al espectador y suscitan en él el mismo estado de pasión y de deseo suspendido que había llevado al artista a engendrar su obra.

La obra resultante es entonces una verdadera condensación de tres componentes: fuerza pulsional, narcisismo del creador y la forma acabada de la obra que se disipa en la emoción intensa y poderosa que suscita en el admirador.

Pero reparemos en que no hay sublimación sin perversión (en el sentido de la manifestación en bruto, no reprimida de la sexualidad infantil). En este sentido reconciliarse con la infancia, o continuar teniendo acceso al mundo infantil, implicaría poder seguir teniendo algún tipo de contacto con aquellas manifestaciones de la sexualidad características de los primeros años del infante humano.

A los efectos de esta investigación resulta importante poder indagar si algunos aspectos de la infancia de los docentes – investigadores son evocados como aspectos de un saber sobre sí mismo que podrían haber incidido en su desarrollo académico, en su interés por la investigación y/o por la docencia.

2.5 EL CONCEPTO DE REPARACIÓN EN LA OBRA DE MELANIE KLEIN

La importancia consignada por la teoría psicoanalítica a la temprana infancia surgió a partir de la escucha de los relatos de los pacientes. Fueron ellos los que le señalaron a Freud la centralidad de este aspecto en sus propios relatos.

Un nuevo hito en el desarrollo del corpus de la novel disciplina, lo marcaría el análisis de niños, que llegaría de la mano de Melanie Klein. El despliegue de la fantasía en el juego, le hizo inaugurar una modificación técnica que realizaría grandes aportes a la teoría. Nominó “pulsión epistemofílica” al deseo de saber, y advirtió su vínculo con el sadismo. Investigó los problemas intelectuales de las perturbaciones psicóticas (Klein, 1930) y al teorizar sobre mecanismos de defensa que operan sobre el psiquismo en los albores de la vida, pudo establecer la precocidad del desarrollo cognitivo y convirtió el psicoanálisis

en un arte de curar la capacidad de pensar. Representación, abstracción, simbolización y vida de fantasía serán otros de los caminos por los que se fue diversificando la teoría.

Klein (1946) entendió que la noción freudiana de sublimación era insuficiente para contener los aspectos agresivos y hostiles de la personalidad. Propuso entonces el concepto de reparación, al cual concibe como un mecanismo psíquico que busca la restauración de los objetos amados, introyectados, atacados por las pulsiones destructivas.

La posibilidad de lidiar con sentimientos de pérdida y de culpa da origen al deseo de restaurar y recrear las relaciones con los objetos amados perdidos, fuera y dentro del yo. La autora sostiene que este deseo de reparar es la base de la sublimación y de la creatividad futura. Este concepto adquirió una importancia considerable cuando Klein introdujo en su teorización la existencia de una *posición depresiva*. La reparación se convirtió en un punto esencial de los procesos madurativos que permiten labrar una salida de dicha posición.

2.6 EL AUXILIO PENSANTE DE LOS OTROS

2.6.1 La función reverie de Wilfred Bion

Los intereses de Klein fueron profundizados por los seguidores de su escuela. Interesa destacar a los efectos de la temática abordada en esta tesis, los aportes de Wilfred Bion quien fue uno de sus discípulos.

Mientras que Freud había centrado su interés en el niño en tanto elaborador de teorías -haciendo hincapié en la autonomía de pensamiento- y relacionado la curiosidad en relación con la investigación sobre los orígenes, para Bion la curiosidad se situaría en el inicio mismo de la vida. Su trabajo clínico con pacientes graves lo llevó a pensar que la posibilidad de conocer se construye en el marco de interacciones dinámicas entre dos psiquismos: el de la madre y el del bebé.

La vasta expedición teórica de Bion retoma algunas de las preocupaciones de la escuela kleiniana (Klein, 1930, 1931; Rosenfeld, 1947; Segal, 1957). En sus trabajos se ocupa de

la génesis del aparato del pensar y de la capacidad psíquica de aprender. Están plasmadas en sus dos publicaciones de 1962: “Aprendiendo de la experiencia” y “Una teoría del pensamiento” que integró en su libro “Volviendo a pensar”, donde sintetiza sus concepciones acerca de esta temática.

Su interés está centrado en estudiar las experiencias emocionales que atañen a las teorías del conocimiento. Sus preocupaciones teóricas intentaron dar cuenta de cómo es que algo se hace idea; ¿cómo deviene mental?

Con el concepto de función de ensoñación (*reverie*) Bion refiere a la capacidad de soñar- adivinar de la madre, una forma de pensamiento alógica que le posibilita desarrollar un órgano receptor para metabolizar la información sensorial del bebé y transformarla. Es un factor de entendimiento y comprensión, que se juega en una actitud receptiva de dar recibiendo que incluye lo intuitivo y lo receptivo.

Esta función no es patrimonio de la madre ni de la mujer; es parte de la función alterizadora de devenir humano. El rol del otro es esencial, pues va aportando junto con lo urgente (que calma la necesidad biológica), lo importante. Se jerarquiza así lo vincular como factor de conocimiento.

Según los Symington (citados por López Corvo, 2002, p. 281), el concepto de *reverie*, relacionado con “meditación profunda”, se derivaría originalmente del latín “*radix*” o raíz, para luego transformarse en “*rabere*” que significa “furiosamente rabioso”, para continuar como “*reverie*” o “regocijo salvaje” en el francés antiguo, de allí a “*reverie*” como un estado de delicia, lenguaje violento o rudo, y por último a “*rever*”, “soñar”. (Interesa destacar cómo desde el aporte lingüístico también se arriba a una asociación entre la capacidad para soñar-conocer y la “rudeza”, de la misma manera que Klein había estudiado el vínculo de la pulsión epistemofílica con el sadismo).

En el modelo de conceptualización que propugna Bion se invierte la máxima cartesiana: la construcción de pensamientos es lo que genera al pensador. Efectivamente, desde la tramitación de las ansiedades, emociones, desde la experiencia perceptiva, se van construyendo pensamientos que se van ligando entre sí gracias a la síntesis operada por el pensar, descubriéndoles un sentido y precipitando al pensador.

Pero es la ausencia del objeto (que falta), lo que hace nacer el pensamiento, y para ello es necesario poder tolerar la frustración. De lo contrario, para protegerse del dolor que conlleva el aprender, puede ponerse en la posición de creer saberlo todo, un fantasma de omnisciencia.

Esa posibilidad de adquirir y contener pensamientos también implica el poder discriminarse del otro. La percepción de la dualidad es parte de la matriz de la simbolización, temática que fue explorada también por otros miembros de la escuela inglesa de las relaciones objetales (Segal, 1957). La formación de símbolos, en tanto que proceso creador, se vincula con el concepto de sublimación.

Bion postuló un modelo operativo para entender una génesis posible del aparato psíquico que hace posible el aprendizaje de un sujeto. A los efectos de esta tesis cabría plantearse la pregunta: ¿los docentes conceptualizan o acaso desarrollan algo que podría asimilarse a esta capacidad de *reverie* propuesta por Bion?

2.6.2 Mediación y la “ley de la doble formación” de Lev Vygotski

El auxilio pensante de los otros ha sido también tema de estudio en otras áreas del conocimiento como la psicología histórico cultural. Lev Vygotski puso su acento en investigar cómo el medio en el que nacemos nos transmite los productos culturales a través de la interacción social. Procesos psicológicos (como por ejemplo la atención y la memoria) se van transformando en funciones psicológicas superiores -como la memoria lógica, la atención voluntaria, la formación de conceptos o la capacidad de argumentación- gracias a la mediación de otro ser humano. Para organizarse, dichos procesos se valen de instrumentos de mediación semiótica. Debido a ello Vygotski jerarquizó el estudio del vínculo entre pensamiento y lenguaje. Este autor fue uno de los primeros en teorizar acerca de la importancia del gesto de señalar como indicador de un logro de vital importancia en el proceso de adquisición del lenguaje.

El ademán que en principio es un intento fallido de alcanzar algo, es reinterpretado por la madre y se convierte en un gesto para los demás:

El fracasado intento del niño engendra una reacción, no del objeto que desea, sino de otra persona. Por consiguiente, el significado primario de

este fracasado movimiento de apoderarse de algo queda establecido por los demás. (...) En esta coyuntura, se produce un cambio en esta función del movimiento: de un movimiento orientado hacia un objeto se convierte en un movimiento dirigido a otra persona, en un medio de establecer relaciones. El movimiento de asir se transforma en el acto de señalar (Vygotski, 1978, pp. 92-93).

Concibió el desarrollo como la interiorización de instrumentos culturales que inicialmente no nos pertenecen. Este aspecto queda plasmado en lo que se conoce como su “ley de la doble formación”:

Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas –interpsicológica- y después en el interior del propio niño –intrapicológica. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (...) El camino de la cosa al niño y de éste a aquélla pasa a través de otra persona (Vygotski, 1978 pp. 93-94).

Los aportes de Vygotski jerarquizan el lugar del otro y de la cultura en los procesos de construcción del conocimiento. Asigna por tanto un rol de particular importancia a la figura del docente.

2.6.3 Yves Chevallard y su concepto de transposición didáctica

Yves Chevallard (1991) acuña el concepto de “transposición didáctica” para dar cuenta de un proceso por el cual se modifica un contenido de saber, para adaptarlo a su enseñanza. De esta manera, el *saber sabio* es transformado en *saber enseñado*, adecuado al nivel del estudiante.

El debate de las posteriores décadas en el campo epistemológico llevó a Chevallard a desarrollar el concepto de un *saber sabio*, propiedad de una minoría de especialistas, el cual, para su difusión, es modificado, de manera que resulte comprensible y accesible a la sociedad donde se trasmite. De esta forma, el saber académico se descontextualiza, despersonaliza y pierde historicidad en manuales y textos que prescinden de la explicación y de las vicisitudes de cómo se produce el conocimiento científico. El *saber*

didactizado, es, por el contrario, el construido por el docente en su práctica, redactado con su propio "texto de saber", a través de una propuesta para el trabajo con sus estudiantes en el aula.

El concepto de transposición didáctica hace referencia a cómo del lado del docente existe un proceso por el cual se modifica el contenido del saber para adaptarlo a su enseñanza.

En sus palabras:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El «trabajo» que transforma un "objeto de saber a enseñar" en un "objeto de enseñanza", es denominado la transposición didáctica (Chevallard, 1991, p.45).

Aunque tributarios de diferentes marcos teóricos, me pregunto si se podrían establecer algunos paralelismos entre este concepto propuesto por Chevallard y la función *reverie* bioniana. En el caso de Chevallard el docente juega un papel central en el proceso de transformación del saber para que sea entendido por el alumno. Su enfoque hace alusión a aspectos didácticos que se enfocan en la dimensión cognitiva. Bion también jerarquiza lo vincular como factor que hace posible el conocimiento, pero pone su acento en los factores afectivos que posibilitan el entendimiento. Quien ejerce la función materna -gracias a su posibilidad de empatía y a esa capacidad de ensoñación-, puede entender lo que el infante necesita, y adoptar una actitud que implica recepcionar -procesar- y devolver lo que logró captar. De esta manera se hace posible que el bebé pueda paulatinamente ir tramitando ansiedades que -en tanto van siendo toleradas- habilitan la construcción de pensamientos y su ligazón. Así también se va generando la posibilidad de comprensión.

Si bien hay fenómenos inconscientes que pueden perturbar, cerrar o incluso atar el "contrato didáctico", estos no son analizados ni por los teóricos de la Didáctica ni por las corrientes de la psicología que hacen su foco exclusivo en la dimensión cognitiva de los procesos de aprendizaje.



2.7 EL DESEO, EL AMOR AL SABER, LA TRANSFERENCIA EN EL PENSAMIENTO DE JACQUES LACAN

Jacques Lacan le proporcionó un esqueleto filosófico a la obra de Freud emancipándola de su anclaje biológico, y paradójicamente reintroduciendo en el psicoanálisis el pensamiento filosófico alemán del que Freud se había distanciado.

Se inspira en la versión que realiza Kojève del pensamiento de Hegel, en la prevalencia que otorga al sujeto deseante. Es así como transita de una filosofía del “Yo pienso” (cartesiana) a una filosofía del “Yo deseo” (hegeliana). El Ser se revela por el deseo, por el discurso, por la palabra. Extiende el concepto de deseo: lo define como la presencia manifiesta de la ausencia de una realidad. El deseo, es deseo de reconocimiento, es deseo, pero no de un objeto, sino de otro deseo. Querer ser reconocido en una lucha entre amo y esclavo, es, ante todo, querer ser deseado.

La experiencia de la duda cartesiana marca al ser del sujeto con una división entre “saber” y “verdad”. Es que el pensamiento, para Lacan, es un no todo (*pas tout*). Ese “no todo” es posible en la ciencia a partir de la grieta introducida en la ciencia misma por la revolución freudiana: sujeto dividido, pérdida, falta.

En su seminario de 1960- 61 deja plasmadas sus reflexiones respecto a la transferencia y su disparidad subjetiva. En la lectura que realiza del “Banquete” de Platón, en la relación entre Sócrates y Alcibiades (maestro y alumno/ analista- analizando) despliega su concepción acerca de la transferencia, la temática del deseo, del amor y del amor al saber.

Estos tópicos interesan particularmente, a efectos de la presente tesis, en tanto se teoriza acerca del investimento que hacen los alumnos de la figura del -o de los- maestros (o de los orientadores de tesis) como poseedor del Saber.

Lacan comenta el texto interpretando el deseo inconsciente de cada personaje. ¿Qué es lo que tú quieres?, “*Che vuoi?*” Sócrates enseña a sus discípulos una verdad que escapa a sus conciencias. Hace surgir el tema de la falta, de la función deseante del amor. El amor se articula en el deseo. El objeto del deseo es algo que (para el que desea) no está a su disposición. Solo se puede desear lo que no se tiene en el momento presente, lo que no se identifica con uno mismo (algo que no es uno mismo, de lo cual se está

desprovisto, y se quiere su apropiación o posesión). “La función de la falta, (...) es constitutiva de la relación del amor” (Lacan, 1960, p.162).

Hace girar su comentario en torno a dos conceptos presentes en la obra de Platón: el de *Erastés*, el amante -caracterizado porque siente que algo le falta, aunque no sabe qué- y *Eromenós*, el amado, el único que en la pareja tiene algo que el otro -el sujeto de deseo- carece. “Es aquél que no sabe lo que tiene escondido ¿no será eso que hace su atractivo?” (Lacan, 1960, p.59).

Este deseo de posesión gira en torno a la conceptualización del *agalma*: paradigma de un objeto que representa la idea del Bien. Honor, gloria, delicia, ornamento, joya, ofrenda, estatua, imagen pictórica o literaria; es tanto un rasgo como un objeto que adorna o que se ofrece, que circula o queda inmóvil. Objeto precioso que está en el interior. La raíz del vocablo permite vincularlo con: “admirar”, “alabar”, “elogiar”. Es lo que brilla, Lacan señala que siempre está en relación a las imágenes. “Es el encanto, aparece como una especie de trampa para los dioses; es algo alrededor de lo que se puede atrapar la atención divina” (Lacan, 1960, p. 201). Es el objeto del deseo.

Sócrates le muestra a Alcibíades que el verdadero objeto de su deseo no es él (Sócrates) sino Agatón. Tal es el amor de transferencia: está hecho de la misma sustancia que el amor ordinario, pero es artificio, puesto que se dirige inconscientemente hacia un objeto que refleja a otro.

Se encuentra en el fundamento mismo de la relación médico-enfermo, maestro- alumno, director espiritual- penitente. Freud puntualizó que lo característico de la transferencia es que se sustituye una persona anteriormente conocida por la persona del médico. Pudo colegir que en ella se repiten prototipos infantiles, vividos con un sentimiento de actualidad (Freud, 1905a).

2.8 LA IDENTIFICACIÓN

El tema de la transferencia está relacionado con el concepto de identificación. Freud había definido la identificación como la expresión primera de un vínculo afectivo con otra persona (Freud, 1921). El término designa un proceso mediante el cual el sujeto se constituye y se transforma asimilando -o apropiándose- de aspectos, atributos o rasgos

de los seres humanos de su entorno.

A los efectos de esta tesis importa preguntar a los docentes - investigadores por sus referentes, en tanto entiendan que han operado en sus vidas como modelos identificatorios a adoptar o también a desechar.

La identificación puede ser total o parcial. En este caso el yo se identifica con un aspecto del objeto (puede ser un rasgo distintivo). Tiene lugar entre dos instancias inconscientes, es decir que se sustituyeron las relaciones intersubjetivas por relaciones intrapsíquicas. Del espacio tridimensional se pasa a un espacio psíquico. Para el psicoanálisis, el concepto de objeto designa la representación psíquica inconsciente de ese otro.

Interesa destacar que la adecuación de ese otro a una representación inconsciente puede corresponder a una evocación lejana de una figura de la novela familiar, sin que el sujeto lo haya encontrado como persona viva.

Precisamente, la instancia nombrada como "ideal del yo" -a la cual se ha hecho alusión anteriormente- se forma por identificaciones con los ideales culturales que no siempre se encuentran en armonía entre sí (Laplanche y Pontalis, 1981).

El estudio de la hipnosis, la pasión amorosa y la psicología de los grupos le llevó a Freud a postular que en este caso existe una identificación recíproca de los individuos entre sí, y que el líder reemplaza el ideal del yo de los miembros de un grupo.

2.9 EL LUGAR DE LA CREATIVIDAD Y LA CULTURA: EL ESPACIO TRANSICIONAL. APORTES DE DONALD WINNICOTT

Donald Winnicott encontró la posibilidad de contactarse con la riqueza de sus recuerdos de infancia lo cual lo llevó a teorizar sobre espacios creativos y sostener su timón con un rumbo original. Sostuvo que el juego no reglado crea un espacio intermedio entre lo que está afuera y lo que está adentro y se sitúa en el origen de la experiencia cultural.

El juego, la creatividad y la ilusión se desarrollan en lo que conceptualiza como espacio transicional (Winnicott, 1951, 1971). Dicho espacio es definido como:



una zona intermedia de experiencia no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora (Winnicott, ([1971] 1986), p. 32).

De esa forma establece una continuidad entre el juego del niño y toda clase de objetos culturales: pintura, literatura, música, experiencia religiosa y creación científica. Con la experiencia cultural esta zona intermedia se amplía, se convierte en el vínculo entre el niño y la familia, después entre el niño, el adulto y la sociedad.

La creatividad desplegada en el juego permite una aproximación a la realidad externa a través de un intermediario que es la ilusión, que es la fuente de la cultura, del arte y de la religión. Pero mientras que para Freud la creatividad es propia de la sublimación, y para Klein se vincula con la reparación, Winnicott piensa que se nace con una tendencia a ser creativo. Se lo será o no, en función del comportamiento del medio ambiente. En ese sentido la cultura puede facilitar el crecimiento (Winnicott, 1967). Se advierte en esta teorización una diferencia con los postulados freudianos, de acuerdo a los cuales la cultura prohíbe y frustra.

2.10 LA RELACIÓN CON EL “OBJETO” SABER

La teoría del espacio transicional permite entender cómo se construye la relación con el saber que se despliega en esa zona intermedia. El saber presenta las mismas características que la cultura como objeto transicional: es un objeto separado, distinto del sujeto, pero, sin embargo, sigue siendo una parte de él casi inseparable. Conjuga la dialéctica continuidad – novedad, saber heredado - originalidad.

La capacidad de inventar es la traducción en el nivel del saber, de esa relación unión - separación afectiva. Como el objeto transicional, el saber es renunciamiento a la omnipotencia de las ideas, al intentar una confrontación entre ideas y experiencia. En su búsqueda de la objetividad, el saber científico une y relaciona al sujeto que conoce con el mundo material y social.

Los “trabajos” del aparato psíquico: sueño, duelo y trabajo de la creación

En su obra nacida junto con el siglo XX, Freud comenzó a explorar un bosque de símbolos que lo llevó a teorizar acerca del **trabajo del sueño**. Sobre este modelo fue que desarrolló durante quince años la comprensión de los síntomas neuróticos y la construcción y funcionamiento del aparato psíquico en el adulto normal (Freud, 1900). Los materiales del sueño -restos diurnos, estímulos corporales, pensamientos del sueño- son transformados en el sueño manifiesto mediante un conjunto de operaciones (condensación, desplazamiento, elaboración secundaria, consideración de la representabilidad). El trabajo del sueño consiste en la transformación de los materiales del sueño, pero sostiene explícitamente en una de sus tesis que ese no es un trabajo creador (Freud, 1900).

La consideración de la representabilidad (figurabilidad) consiste en una selección y transformación a la que se someten las ideas del sueño por medio de las cuales se pasa de una idea abstracta a un equivalente “susceptible de ser visualizado (Laplanche y Pontalis, 1981, p. 99). En la explicación de este mecanismo volvemos a reencontrarnos con una temática que tiene puntos de contacto con lo explicitado anteriormente en este capítulo, acerca de la pulsión de ver y su vínculo con el tema del conocimiento, pero también con la selección y transformación de sensaciones que la función de ensoñación materna realiza, según lo postulado por Bion.

César y Sára Botella han continuado trabajando sobre el concepto de figurabilidad. Ellos entienden que esta “no puede ser reducida a la imagen, sino que es producto de un trabajo diurno complejo emparentado con el sueño” (Botella, 2003, p. 68), cuyo desenlace revelaría lo que existiendo en el otro en estado no - representable, podría acceder a la cualidad de representación. Este “trabajo” que consiste en poder representar algún concepto -mediante alusión a imágenes o comparaciones- es de interés para la presente tesis al explorar cómo los docentes – investigadores explicitan las ideas que quieren transmitir o refieren a sus posibilidades de ejercer la enseñanza. Se señalan como rasgos del discurso didáctico la “profusión, claridad, presencia de ejemplificaciones, de explicaciones, etc.”(Oxman, 1988, p.74)

Por otra parte el **trabajo del duelo** fue conceptualizado por Freud en 1917, al procurar comprender el proceso intrapsíquico por medio del cual el sujeto logra desprenderse

progresivamente de un objeto, luego de la pérdida del mismo.

Sueño y duelo son dos trabajos que realiza el aparato psíquico; pero mientras que el primero solo insume algunos minutos, el segundo conlleva una cantidad mayor de tiempo. Son formas de elaboración psíquica para ligar impresiones traumatizantes (Laplanche y Pontalis, 1981, p. 457).

Una tercera forma de trabajo psíquico la constituye el **trabajo de la creación**. Este tema está directamente vinculado con la temática a abordar en la presente tesis si lo consideramos desde la óptica de los docentes - investigadores, que contribuyen precisamente a crear el conocimiento en el marco de la Universidad, donde además enseñan.

Si nos atentemos a la consideración del factor temporal se podría postular que bastarían pocos segundos para el surgimiento de la inspiración, muchas semanas para la concepción de la trama y tal vez años para realizar una obra. En el transcurso de ese proceso, el Yo del sujeto creador efectúa un trabajo consciente sobre un material (que no siempre es consciente). La experiencia de los creadores da cuenta de su función de mediación interna y de simbolización. Poseen no solamente la experiencia de la imaginación –al igual que cualquier persona- sino también un trabajo semi consciente y semi inconsciente de composición que les es propia. Estos aspectos habían sido puestos de relieve por Freud:

(...) todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada. (...) el poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo de fantasía al que toma muy en serio, vale decir, lo dota de grandes montos de afecto, al tiempo que lo separa, tajantemente de la realidad efectiva (Freud, 1908a, pp.127-128).

¿Es crear una obra personal una forma de soportar la dificultad de vivir? ¿Cómo se conjuga con el deseo de destruir? En este sentido duelo y creación constituyen fases de crisis para el aparato psíquico, donde hay conmoción interior y una exacerbación de la patología del individuo. Crear es, en cierto sentido, matar a alguien. El estudio de la biografía de algunos creadores ha servido para señalar cómo el trabajo de duelo -realizado respecto a la pérdida de figuras significativas- posibilitó el nacimiento de nuevas ideas en el entramado teórico de su obra. Uno de los mayores obstáculos

interiores para la creación es el sentimiento de culpa; para algunos crear consiste en matar simbólicamente a un muerto, para otros en matar simbólicamente a vivos.

Didier Anzieu (1978, 1993, 1996) investigó sobre el trabajo psíquico en la creación literaria, artística, y científica, sobre las condiciones de la intuición creadora, e incluso sobre las fases y aspectos del trabajo de creación. Este proceso tiene diferentes etapas: el creador tiene la capacidad de realizar una regresión controlada por el yo que le permite fantasear. Destaca que luego puede percibir la representación fantaseada para fijarla en el preconscious como un esquema director: la ve o la oye. Entre las resistencias que emergen se encuentran el peso del saber adquirido que puede llegar a nublar la percepción de las cosas nuevas (primera forma de resistencia epistemológica). El medio más eficiente para superar esta resistencia reside en la existencia de un interlocutor privilegiado -generalmente del mismo sexo- con el cual el creador mantiene una importante relación transferencial. Interesa destacar a los efectos de la presente tesis la relación del investigador con su tutor de tesis, en la posibilidad que resuenen en el otro estas representaciones que entonces pasan a estar reconocidas, se comparten, y comienzan a adquirir una realidad objetiva a los ojos de quien las propone.

Anzieu (1978) destaca la importancia del sostén que aporta el otro que da la confianza necesaria en la propia realidad psíquica interna pues testimonia que los primeros esbozos de la obra provocan en el otro un eco emocional, y proveen una ilusión positiva indispensable sin la cual no se resolvería a transformar su realidad subjetiva (fantasías personales) en una realidad objetiva (la obra creada). En ese sentido el creador mantiene preservado el campo de la ilusión (a la que referimos con anterioridad al considerar los aportes de Winnicott) donde hay continuidad entre el principio del placer y el de realidad.

La siguiente fase del proceso consiste en transcribir es decir en trasponer lo meditado en un material según algún tipo de código, denota cierta capacidad para estructurar datos que al principio no están simbolizados y que el resultado del trabajo de creación presenta con formas variadas: reglas, láminas, leyes, fórmulas, denominaciones, neologismos, publicaciones, etc.. Para expresarse se emplean multiplicidad de códigos fonéticos, lexicales, culturales, religiosos. Esta capacidad del yo, de estructurar en forma de lenguaje escrito datos que al principio no entran en una organización simbólica ya conocida, constituye uno de los rasgos esenciales del creador literario o científico.

La fase de la composición es seguida por la de tener que exponer la obra. Desprenderla



definitivamente de uno implica aceptar que pueda tener un destino diferente al que el autor habría querido para ella como el tener que afrontar críticas. Es que en tanto que el creador lleva en sí su obra, está protegida. Pero una vez fuera de él/ella podría estar amenazada.

El Yo del creador es un agente constante del trabajo de creación. Anzieu sostiene que tiene que tener capacidad para simbolizar, para fantasear, para idealizar su propia omnipotencia. El ideal del yo del creador suscita el deseo de efectuar un descubrimiento que aporte algo a los demás; pero también hace posible cierto grado de desobediencia de los prejuicios, de los tabúes, de las herencias, y disculpa las transgresiones. El autocastigo advertido en los creadores lo explica como la venganza del superyó por haber cedido a las tentaciones de las identificaciones heroicas. Esta instancia se manifiesta también en inhibiciones, en sentimientos de impotencia o en la desvalorización de los productos de la creación. Finalmente llama la atención sobre la gran fuerza pulsional del Ello del creador, motor del proceso.

También señala la importancia del proceso de filiación simbólica del creador: “Crear requiere, como primera condición, una filiación simbólica con un creador reconocido. Sin esta filiación y sin su posterior renegación no hay paternidad posible de una obra. Ícaro siempre deberá sus alas a Dédalo” (Anzieu, 1978, p.15). En el caso de Freud fue decisiva la identificación con Goethe, hombre de ciencia al mismo tiempo que poeta y escritor, también con el pintor Signorelli, cuando en Orvieto, admirando sus frescos, contempló el choque de la sexualidad desnuda con la muerte.

Crear es inventar y componer una obra artística o científica que aporta novedad y que tarde o temprano ve reconocido su valor por el público. También es transgredir los tabúes, es salirse de los estereotipos y de las normas -en tanto que se disocian elementos habitualmente asociados-. Es liberarse de las amenazas, pero es también jugar con fuego. Es pagar el precio con momentos de angustia; es también un descenso dentro de sí a los infiernos, como Dante, ¿como el Fausto de Goethe?

Matthew Besdine señala ciertas condiciones en quienes portan esa intuición creadora. Menciona en su estudio biográfico la influencia de las madres de los creadores sobre sus hijos (sobrepotección, apego, ser el hijo admirado y mimado con importantes consecuencias para el desarrollo de la personalidad, vínculo incestuoso, simbiosis que

favorecen fijaciones narcisistas y masoquistas). Estudia la identificación heroica sado - masoquista en el creador, y destaca que a menudo se aprecia una necesidad de sufrimiento con la tarea. Postula la posibilidad de expiar una culpa antigua mediante el exceso de trabajo (Besdine, 1978).

La mitología greco – latina ha plasmado esta conflictiva en el relato de los trabajos de Hércules quien era enviado a matar, conquistar, o buscar un animal o planta mágicos en lugares que eran entradas al otro mundo (o baluartes de Hera). Tenía que llevar a cabo una serie de trabajos que dispusiera el hombre que le había usurpado su legítimo derecho a la corona, y a quien más odiaba. La penitencia había sido impuesta para purgar una culpa.

2.11 ESTUDIO DE LA CREATIVIDAD EN LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO

El estudio de la creatividad -estrechamente ligado al de la producción del conocimiento que es central en la presente tesis- puede ser enfocado desde diferentes perspectivas: psicométrica, historiométrica, desde aproximaciones cognitivas, desde el estudio de la personalidad y la motivación; incluso desde el campo de la inteligencia artificial.

En este último caso, se enfoca el estudio de la creatividad como una forma avanzada de solución de problemas, en la que intervienen la memoria, la analogía y el aprendizaje. Se procura emular y modelizar mediante procesos informáticos los mecanismos necesarios para que un programa lleve a cabo re-descubrimientos científicos (leyes científicas, detección de simetrías naturales, generación de nuevos conceptos matemáticos o incluso aprendizaje musical automatizado). Se emplean programas como: BACON, AM, GLAUBER, MECHEM, AARON, SAXEX, NeurSwing (Langley et al., 1987; López de Mántaras, 2000).

Para referirse a los procesos creativos se han acuñado términos como el de “pensamiento divergente” (Guilford, 1950) o el concepto de “estados de flujo” (Csikszentmihalyi, 1998). Diferentes enfoques metodológicos han sido empleados para el estudio de esta temática, como por ejemplo: aplicación de tests, examen de extensas colecciones de datos para determinar la década de la vida en que los individuos son más

productivos (Simonton, 1999), incluso estudios biográficos (Gruber, 1984; Gardner, 1993, etc.).

Howard Gruber (1984) se centró en estudiar el modo en que las ideas generativas se desarrollan y profundizan a lo largo del tiempo; también en la historia de la ciencia y en la psicología de la creatividad. Sentó las bases de un enfoque metodológico del estudio de casos en su trabajo sobre Charles Darwin, en el cual realiza un meticuloso estudio de los cuadernos de notas del biólogo. Esas notas brindan la oportunidad de asomarse a un rico mundo interior, se puede advertir en ellas cómo fueron cambiando sus ideas, cómo iba pasando de una etapa a otra, superando errores y afianzando algunas de sus sospechas.

El revoltijo que aparece en los cuadernos de notas de Darwin y su método real de trabajo, en el que se amontonan diferentes procesos en desordenadas secuencias –teorización, experimentación, observación casual, crítica cautelosa, lectura, etc.–, nunca hubieran sido considerados satisfactorios por un tribunal de investigación metodológica formado por sus contemporáneos. Darwin dedicó a su trabajo el tiempo y la energía necesarios para permitir que surgiera esta confusión, clasificándolo persistentemente al mismo tiempo, estableciendo todo el orden que podía. Un aspecto esencial de este “método” era el que siempre trabajara dentro del marco de un punto de vista que confería significado y coherencia a los hechos aparentemente no relacionados (Gruber, 1984, p. 165).

Rechaza que el pensamiento creativo sea cuestión de actos repentinos, esporádicos o casuales. Lo define como “un proceso lento, en el que la persona debe perseverar contra los obstáculos y emplear todos los recursos de que disponga” (Gruber, 1984, p. 300). Enfocó el estudio de la persona creativa como un sistema compuesto por tres subsistemas: una organización de conocimiento, una organización de propósito y una organización de afecto; incluye para ello la consideración del contexto, de las relaciones con otras figuras significativas en el transcurso de su trabajo, el estado de la ciencia y de la política, el tipo de sociedad, incluso el peso de la religión (Gruber y Davis, 1988).

Una de sus tesis centrales es que la creatividad es un proceso desarrollado en el eje temporal; los grandes avances se van construyendo a lo largo de toda la vida, no son -como míticamente se sostiene con la historia de la manzana de Newton o del baño de Arquímedes- el fruto de un instante de inspiración. La persona creativa tiene algún tipo de control sobre el desarrollo del proceso, puede darle forma y dirigirlo. Si bien no excluye

los momentos repentinos en forma de insight, ni las oportunidades que brinda el azar, muestra -en su estudio de casos como el de Darwin- que ese tipo de ocurrencias son trabajadas para poder incorporarse en ese sistema complejo y en evolución que es una persona creativa trabajando. Entiende que para ello debe de haber tanto un bagaje previo, como una mente preparada, que permita al sujeto reconocer e integrar las soluciones cuando las logra visualizar.

Recomienda examinar cada una de las caras de los procesos de descubrimiento para poder dar cuenta de ellos, por eso los describe como “poliédricos”. Sostiene que la persona creativa escruta las oportunidades más infrecuentes, y las aprovecha sin vacilar; asimismo entiende que, para reconocerlas, es preciso ir construyendo visiones personales del tópico de estudio en el día a día, que permitan arribar luego a procesos de teorización.

Gruber encuentra algunos elementos en el estudio de Darwin que entiende que podrían extrapolarse al estudio de la creatividad: interés apasionado por algún tema, entusiasmo, capacidad de aprendizaje autodidacta, pertenencia a algún tipo de colectivo o agrupación, capacidad de contactarse y combinar distintas formas en las que se manifiesta el pensamiento para extraer conclusiones, cultivo de diversos intereses, pertenencia a entornos creativos y abiertos.

Las investigaciones de Howard Gardner (1993) sobre el estudio de la creatividad toman en cuenta los aportes de Gruber con quien tiene algunos puntos de contacto. Se propuso investigar cómo la capacidad de crear se desarrolla (o se atrofia) en nuestra propia cultura. Se planteó la siguiente pregunta: ¿por qué ocurrió la asombrosa eclosión de creatividad en los principales países europeos en las primeras décadas del siglo XX? Concluye que la peculiar genialidad de lo moderno en el siglo XX “ha consistido en la incorporación de la sensibilidad del niño muy pequeño” (Gardner, 1993, p. 28). Entiende que cada avance creativo supone un cruce entre niñez y madurez en la cual se despliega la intuición, una forma de comprensión que se vincula en general con la infancia. Los individuos creativos mantienen un acceso privilegiado a sensaciones y aspectos importantes de su pasado. Sostiene que la creatividad es una variable que resulta de las interacciones entre tres nodos: talento individual, campo o disciplina y jueces o instituciones (ámbito).

En su estudio biográfico de algunas personalidades destacadas -Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, Gandhi- describe algunas situaciones que se repiten en todos ellos, como las relaciones y tensiones entre el talento individual, el campo de trabajo y los jueces del ámbito en que cada uno de ellos se desarrollaron.

En las indagaciones realizadas respecto a la familia de estos personajes estudiados destaca que generalmente mostraron tolerancia hacia el “libre pensamiento”. Encarnaron los valores burgueses del trabajo duro y de las grandes realizaciones, y los transmitieron a sus hijos; incluso un régimen disciplinado del estilo “ético protestante”, que llevó a esos niños capaces a no abandonar o aflojar en sus tareas y a avanzar rápido en sus estudios -o en su área de conocimiento técnico-, aunque reconoce que al final cada uno de los creadores, de diferente manera, se rebeló contra el control.

Dos hallazgos que interesa destacar fueron por un lado advertir la importancia de personas que prestaron apoyo cognitivo y afectivo en el momento del avance en la confección de la obra (el campo poco reconocido de la mayéutica intelectual: el papel de Fliess en Freud o de Michele Angelo Besso en Einstein). Por otra parte, la existencia de acuerdos, tratos o pactos inusitados que el creador/a establece como medio de asegurar la preservación de sus dotes (ascetismo, aislamiento autoimpuesto, relación combativa, renuncia a la maternidad, etc.). Este sacrificio de una existencia personal plena, lo nominó como “pacto fáustico” del creador (Gardner, 1993).

En nuestro medio, y con el objetivo de estudiar las biografías escolares, Alicia Kachinovsky y Susana Martínez incursionaron en la vida de Wittgenstein, Einstein, Darwin y Ramón y Cajal. Escogieron a un vienés, un alemán, un inglés y un español; destacados investigadores en diferentes ámbitos: filosofía, física, biología y medicina que -a excepción de Darwin- también se adentraron en los caminos de la docencia.

Todos ellos llegaron a sitios poco comunes en su campo de estudio, pero también plantearon ciertas discontinuidades en su historia como aprendices; algunos incluso fueron protagonistas de fracasos frente al sistema educativo. Las autoras se formulan una interesante pregunta: ¿hay entre ellos un denominador común capaz de articular el temprano fracaso con el éxito ulterior?



Si bien entienden que el fracaso inicial no es precisamente la condición del éxito -porque no todos los que han realizado aportes culturales o científicos han recorrido un camino similar- sí podrían advertirse algunos aspectos comunes. Entre ellos destacan una curiosidad acusada, porqués insatisfechos, impetuosidad en el deseo por conocer o incipiente teorización que va unida a la transgresión de lo instituido. Algunos rasgos de carácter pueden servir de excusa a aspectos transgresores como cierto grado de oposicionismo o desconfianza hacia cualquier clase de autoridad, o dificultad para seguir ciegamente las directivas marcadas por otros. Pero también el no haber perdido en su vida adulta la capacidad de continuar formulándose preguntas, como lo hacen los niños. Las autoras afirman que los modelos identificatorios fueron para estos varones sus padres enérgicos y constatan que al menos tres de ellos eran políticamente liberales (Kachinovsky y Martínez, 2000, p. 154).



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

3. PLANTEO METODOLÓGICO

En función del tema elegido, se optó por un diseño de trabajo de carácter cualitativo. El hecho de optar por un diseño de estas características está basado en la intención de realizar una aproximación al tema de estudio, la cual no puede ser ni total ni definitiva, teniendo en cuenta que "la investigación exploratoria es necesaria para obtener la experiencia que será útil para la formulación de hipótesis relevantes para una investigación más definitiva" (Selltiz, Wrightsman y Cook, 1980, p.134).

El objetivo central, en el marco de un trabajo de corte exploratorio consiste en intentar una aproximación al tema de estudio, con la intención de formular hipótesis de un mayor grado de complejidad que aquellas en las que nos apoyamos al momento de comenzar a trabajar. Investigaciones de este tipo son importantes en la medida que permitan la generación de hipótesis, en el marco de un proceso acumulativo dentro del cual es indispensable el surgimiento de nuevas aproximaciones que posibiliten continuar profundizando el tema o pensar algunas líneas de análisis para estudios posteriores.

No se pretende dar cuenta de la totalidad del tema abordado sino simplemente acercarse a él, desde la convicción que se está realizando un aporte que ha de poder ser retomado, cuestionado y profundizado por otros estudios.

3.1 MODO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para recabar la información se realizaron entrevistas no directivas a docentes de la Universidad de la República con amplia trayectoria en el ámbito de la investigación. Son académicos contemporáneos que han hecho contribuciones significativas en sus campos de trabajo, en un período que abarca las tres últimas décadas, desde la reconstrucción democrática a la época actual.

Tal selección permite adentrarse en el proceso personal y académico que los condujo a tales logros. Estos docentes fueron modelados por similares tiempos históricos y culturales; su labor, además, la han desarrollado -en su mayor parte- en el seno de la misma institución.

Con el objeto de abordar al menos dos diferentes ámbitos disciplinares se escogieron profesionales que pertenecieran por un lado al campo de las Ciencias Naturales y Exactas y por otro al de las Humanidades y Ciencias Sociales.

Se procuró contar en las áreas estudiadas con testimonios tanto de hombres como de mujeres que cumplieran con al menos dos de los siguientes requisitos: encontrarse categorizados en los niveles III o II del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) dentro de la categoría de “activos”, poseer el título de Doctor/a, haber alcanzado los grados más altos en la consolidación de la carrera docente, es decir ser Profesor Titular (Grado 5) o Profesor Agregado (Grado 4), contar con dedicación total (DT).

El SNI ha pasado a ser una señal valorada por dar mucho prestigio en la comunidad de investigadores. En efecto, en 2007 se creó la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) una entidad gubernamental que promueve la investigación y aplicación de nuevos conocimientos, y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Este es un programa de incentivos económicos a investigadores nacionales categorizados en base a un estricto sistema de evaluación.

La Dedicación Total (DT) es una política central de investigación que tiene la UDELAR, que si bien debe involucrar un equilibrio de todas las funciones universitarias, tiene en la actividad de investigación un componente sustantivo

La rigurosidad de la labor investigativa de los entrevistados había sido juzgada con anterioridad por el comité encargado de evaluar sus postulaciones al SNI y/o por el tribunal de concursos que les había otorgado la titularidad (o agregatura) en el Departamento o Servicio en la que se desempeñan y/o por el tribunal que había juzgado la calidad de su producción para la obtención del título de doctor y/o por la Comisión Central de Dedicación Total en la evaluación de sus antecedentes académicos y del plan de trabajo presentado.

En esta investigación de corte exploratorio se entendió oportuno trabajar con una muestra intencional teórica de docentes - investigadores. Los casos de estudio se definen de manera más intencional y poco a poco; las decisiones de muestreo no se toman con antelación sino a medida que la investigación avanza, mientras se recogen y analizan los datos. Este tipo de diseño -que se acompaña de una necesidad de flexibilidad mayor- es

apropiado cuando se estudian campos nuevos, dado que “lo que impulsa las decisiones de muestreo es más la idea de lo que todavía falta en los datos (y los conocimientos que hacen posible)” (Flick, 2015, pp. 48-49).

Otros especialistas en metodología de la investigación señalan que este tipo de muestra se utiliza en investigaciones de tipo cualitativo donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información (Hernández Sampieri et al., 2003).

Dado que el muestreo se centra no solo en la selección de las personas que se van a entrevistar, sino también en la de los sitios en los que se espera que sea posible encontrar esas personas, se realizó un estudio de los investigadores registrados en los niveles III y II del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). El objetivo fue poder realizar un primer acercamiento panorámico y contextualizado, discriminado por áreas de conocimiento. Se refleja en los cuadros y gráficos que se detallan a continuación:

Cuadro 2.

Investigadores activos registrados en el Nivel III del SNI según sexo

| Área del conocimiento | Total de investigadores Nivel III | Varones | Mujeres | % de varones | % de mujeres |
|---------------------------|-----------------------------------|-----------|-----------|--------------|--------------|
| Cs. Nat. y Exactas | 31 | 28 | 3 | 90,3 | 9,7 |
| Cs. Sociales | 10 | 7 | 3 | 70 | 30 |
| Humanidades | 10 | 7 | 3 | 70 | 30 |
| Cs. Agrícolas | 8 | 7 | 1 | 87,5 | 12,5 |
| Cs. Médicas y de la Salud | 12 | 12 | 0 | 100 | 0 |
| Ingeniería y Tecnología | 7 | 5 | 2 | 71,4 | 28,6 |
| Total | 78 | 66 | 12 | 84,6 | 15,4 |

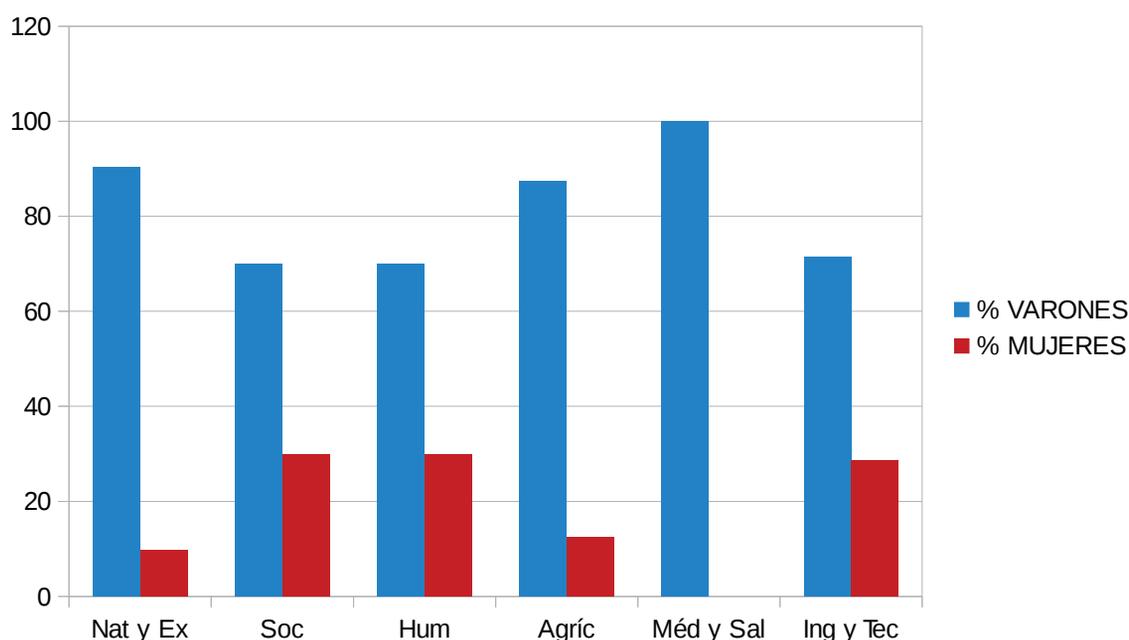
Fuente: Elaboración propia con base en datos del Sistema Nacional de Investigadores, octubre de 2018

Si se consideran los dos ámbitos disciplinares tomados en cuenta para elaborar esta tesis nos encontramos con un 90,3% de varones en el Nivel III correspondiente al campo de las Ciencias Naturales y Exactas frente a un 9,7% de mujeres. Los varones son un 70% en las Humanidades y en las Ciencias Sociales frente a un 30% de mujeres.

El SNI cuenta con una base de datos que se actualiza periódicamente. En algunos casos las personas allí registradas pueden dejar de pertenecer a la categoría de “activos”, otras nuevas evaluaciones de los productos de su labor pueden determinar un cambio de categoría. La consulta realizada al comienzo del trabajo de campo de esta tesis no incluía ninguna mujer en el Nivel III en el ámbito de las Humanidades.

Gráfico 2.

Porcentaje de investigadores activos registrados en el Nivel III del SNI según sexo



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Sistema Nacional de Investigadores, octubre de 2018

Cuadro 3.

Investigadores activos registrados en el Nivel II del SNI según sexo

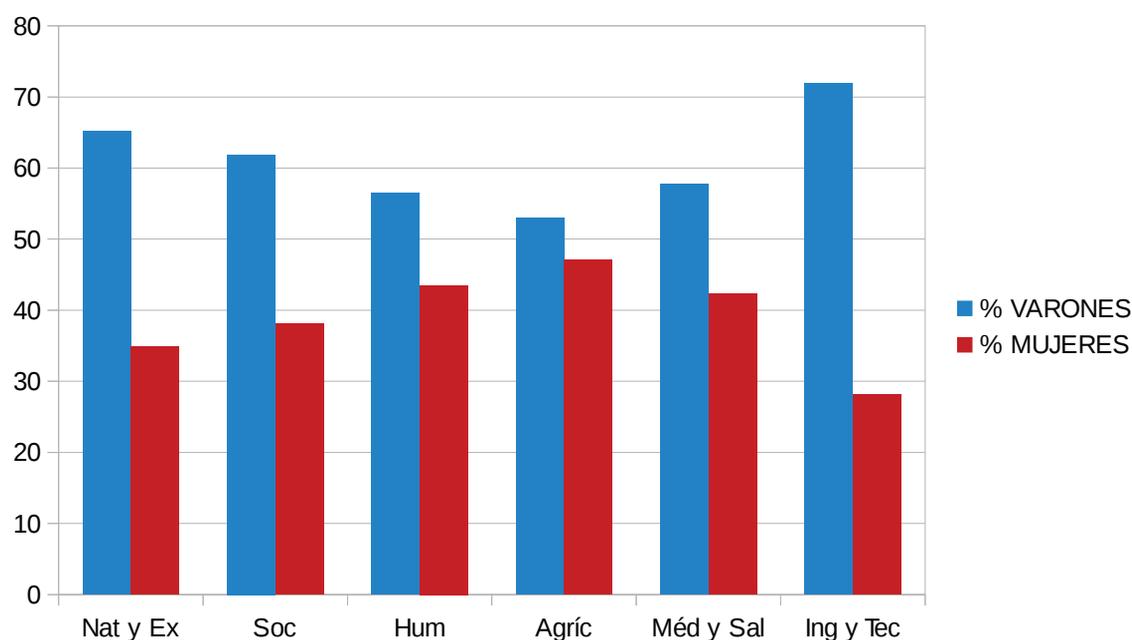
| Área del conocimiento | Total de investigadores Nivel II | Varones | Mujeres | % de varones | % de mujeres |
|---------------------------|----------------------------------|------------|------------|--------------|--------------|
| Cs. Nat y Exactas | 132 | 86 | 46 | 65,2 | 34,8 |
| Cs. Sociales | 42 | 26 | 16 | 61,9 | 38,1 |
| Humanidades | 23 | 13 | 10 | 56,5 | 43,5 |
| Cs. Agrícolas | 34 | 18 | 16 | 52,9 | 47,1 |
| Cs. Médicas y de la Salud | 26 | 15 | 11 | 57,7 | 42,3 |
| Ingeniería y Tecnología | 32 | 23 | 9 | 71,9 | 28,1 |
| Total | 289 | 181 | 108 | 32,6 | 37,4 |

Fuente: Elaboración propia con base en datos del SNI, octubre de 2018

Si se consideran los dos ámbitos disciplinares tomados en cuenta para elaborar esta tesis nos encontramos con un 65,2% de varones en el Nivel II correspondiente al campo de las Ciencias Naturales y Exactas frente a un 34,8% de mujeres. Si sumamos los investigadores catalogados dentro de las Humanidades y las Ciencias Sociales, el porcentaje de varones asciende a 59,2% frente a un 40,8% de mujeres.

Gráfico 3.

Porcentaje de investigadores activos registrados en el Nivel II del SNI según sexo



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Sistema Nacional de Investigadores, octubre de 2018

3.2 CÓMO FUE LLEVADO A CABO EL ESTUDIO

Entre 2015 y 2017 se realizaron entrevistas a una decena de docentes investigadores de la Universidad de la República que, en el momento de ser contactados, se encontraban en actividad. Sus edades oscilaban entre los 55 y 69 años.

En algunos casos los mismos entrevistados proporcionaron nombres de otros expertos en su disciplina con quienes -a juicio de ellos- podría ser interesante realizar un intercambio a los efectos de la temática investigada en esta tesis.

Se contactó a las personas a través del correo electrónico; sin embargo, se buscó que quien los hubiera mencionado oficiara como enlace previo, poniéndolos al tanto de algunos de los objetivos del presente trabajo de investigación. La participación voluntaria se consideró una clave muy importante para realizar la entrevista; por tanto en el caso de no obtener respuesta al correo enviado, se entendió que no era conveniente insistir.

Con una sola excepción los encuentros tuvieron lugar en los lugares de trabajo de los entrevistados. Las entrevistas fueron grabadas (con el consentimiento de los informantes). La transcripción estuvo a cargo de la propia entrevistadora con especial atención a tonos y matices de la voz del entrevistado, así como a lapsus, silencios, risas u otros indicadores de una posible irrupción de procesos de orden afectivo. Se entendió oportuna la observación plasmada por Bleger de la siguiente manera:

Entrevistador y entrevistado constituyen un grupo, es decir un conjunto o una totalidad, en el cual sus integrantes están interrelacionados y en el que la conducta de ambos es interdependiente. Se diferencia de otros grupos por el hecho de que uno de sus integrantes asume un rol específico y tiende a cumplir determinados objetivos. La interdependencia e interrelación, el condicionamiento recíproco de sus respectivas conductas, se realiza a través del proceso de la comunicación, entendiéndose por tal el hecho de que la conducta de uno (consciente o no) actúa (en forma intencionada o no) como estímulo para la conducta del otro, y a su vez esta última reacciona en calidad de estímulo para las manifestaciones del primero. En este proceso la palabra juega un rol de enorme gravitación, pero interviene también activamente la comunicación preverbal: gestos, actitudes, timbre y tonalidad afectiva de la voz, etc. (...) Importan muy particularmente los momentos de cambio en la comunicación y las situaciones y temáticas frente a las cuales ocurren, así como las inhibiciones, interceptaciones y bloqueos (Bleger, 1971, p. 23).

Se siguieron las normas de anonimato y codificación para asegurar la privacidad de los entrevistados. Por lo general fueron entrevistas extensas, de más de dos horas de duración. En un caso, la persona entrevistada tomó la iniciativa de contactar a la entrevistadora para continuar la conversación en una segunda oportunidad y se accedió a ello.

Luego de realizar la transcripción escrita se delimitaron categorías de análisis que no fueron establecidas a priori. Dichas categorías surgieron de la interrelación de las unidades de significado que se entendió relevante destacar.



Estos testimonios sumamente valiosos, fueron enriquecidos con consultas a libros y artículos escritos por los docentes investigadores entrevistados. Este material resulta sumamente importante para comprender su trabajo, al igual que el contar con la posibilidad de descubrir algunos de los productos de sus pasatiempos (por ejemplo pinturas, esculturas u obras de teatro de su autoría).

Como técnica de recogida de datos se realizaron entrevistas cualitativas, las cuales requieren un diseño flexible de investigación. Han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Suponen una adaptación permanente a la palabra del interlocutor. La riqueza de las producciones discursivas obtenidas por medio de este tipo de entrevistas aportan resultados interesantes, a veces inesperados. Las representaciones transmitidas por la palabra tienen una gran importancia para comprender hechos sociales así como para estudiar la dimensión psicológica de los mismos.

Los resultados obtenidos no tienen posibilidad de universalizarse o generalizarse indiscriminadamente. La entrevista no directiva “es producto de un proceso interlocutorio que no se puede reducir a una contrastación de hipótesis y al criterio de falsación” (Alonso, 1998, p. 77).

Se confeccionó una guía flexible con una lista de áreas generales capaces de orientar el discurso de los entrevistados hacia los aspectos relevantes con el objeto de asegurar que los “temas claves” fueran explorados. Sin embargo dicha guía en ningún momento intentó officiar como un protocolo estructurado. Se invita al sujeto a la confidencia, no a un interrogatorio.

Se trata que durante la entrevista la persona entrevistada produzca información sobre todos los temas que son interesantes, pero no se trata de ir inquiriendo sobre cada uno de los temas en un orden prefijado, sino de crear una relación dinámica en la que, por su propia lógica comunicativa, se vayan generando los temas de acuerdo con el tipo de sujeto que entrevistamos, arbitrando un primer estímulo verbal de apertura que sea el comienzo de la dinámica (Alonso, 1998, p. 85).

Los entrevistados tendrían la libertad de enfocar su discurso sobre lo que ellos consideraran importante (sus experiencias, sus significados, prioridades, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el vínculo investigación - enseñanza). El objetivo prioritario de la entrevista fue seguir el hilo del discurso del

entrevistado. Se entendió que de esa forma se abría un campo muy rico con respuestas auténticas y reflexivas.

Respecto a la posible tensión entre veracidad y validez de los testimonios obtenidos en las entrevistas es interesante tener en cuenta que

(...) debe señalarse que la validez y el valor del documento personal no depende de su objetividad o veracidad. (...) lo que se pretende es que su historia refleje sus propias actitudes e interpretaciones personales. Las racionalizaciones, las fábulas, los prejuicios, las exageraciones son tan valiosas como las descripciones objetivas (...) Si los hombres definen las situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias (Taylor y Bogdan, 1998, p. 126).

3.3 FUNDAMENTACIÓN DE LA OPCIÓN METODOLÓGICA

La entrevista comienza por donde comienza el entrevistado.
(Bleger, 1971, p. 35)

La entrevista no directiva de investigación es un dispositivo que presenta las siguientes características:

- a) es conducida y registrada por el entrevistador;
- b) el entrevistador tiene como objetivo favorecer la producción de un discurso por parte del entrevistado (o los entrevistados);
- c) dicho discurso está vinculado a una temática definida en el marco de una investigación;
- d) la finalidad de la entrevista es elaborar un saber comunicable (y discutible) luego de realizar la indagación pertinente. (Este aspecto permitiría diferenciarla de la entrevista terapéutica)

3.3.1 La escucha, la palabra y el sentido

Se entiende la no directividad como “la articulación de las conductas de un entrevistador que tiene como objetivo la producción de un discurso continuo y estructurado por parte del entrevistado sobre un problema dado” (Blanchet et al., 1985, p. 8). Por supuesto que se admite se formulen algunas preguntas, pero “distribuidas en dosis homeopáticas” (Blanchet et al., 1989, p. 118).

Este tipo de entrevista se distingue de un cuestionario porque en este caso el orden y el contenido de las preguntas son redactados previamente. Al responder un cuestionario no es posible hacer emerger un discurso -en el sentido que señala Blanchet-. Desde el punto de vista epistemológico el acento se corre de la búsqueda de respuestas (cuestionario) a la búsqueda de saberes y de nuevas preguntas.

“(...) la entrevista abierta no se caracteriza por la libertad para plantear preguntas (...) la libertad del entrevistador (...) reside en una flexibilidad suficiente como para permitir en todo lo posible que el campo de la entrevista se configure al máximo posible por las variables que dependen de la personalidad del entrevistado” (Bleger, 1971,10).

Bleger realiza una distinción entre diferentes tipos de entrevista, entre las cuales menciona la que se lleva a cabo con objetivos de investigación, la que se realiza para un tercero (una institución), la consulta psicológica, etc.. Entiende que en cada uno de estos casos se ponen en juego diferentes variables que modifican o actúan sobre la actitud del investigador, sobre la del entrevistado y sobre el campo total de la entrevista

3.3.2 ¿Por qué escuchar en lugar de proponerse solamente interrogar? Aportes desde la clínica psicoanalítica

Sigmund Freud se vio compelido a elaborar un dispositivo de investigación que le permitiera ampliar los horizontes del método clínico asociado al examen psicopatológico clásico que había aprendido en su práctica de la medicina. Éste consistía en la lectura e interpretación de los fenómenos clínicos que son las manifestaciones de las causas del fenómeno considerado.

El abandono del método catártico, que era un método directivo, llevó a la puesta en escena de una técnica donde al otro se le restituye la libertad de palabra. Este corrimiento del lugar de la autoridad le permitió a Freud conceptualizar -nada más y nada menos- el que “el otro”, (en este caso, la paciente) sabe sobre lo que le acontece y dispone de medios de análisis de su propio discurso. La importancia de lo anteriormente consignado estriba en que fue precisamente el puntapié inicial de una revolución metodológica que renovó radicalmente los dispositivos de observación clásicos de la clínica y le permitió formular la hipótesis del inconsciente que, confirmada en su trabajo con los pacientes, luego pudo extender a la actividad “ordinaria”: sueños, síntomas, lapsus, actos fallidos (Freud, 1900, 1901, 1905c).

Por otra parte, en su práctica clínica, pudo primero toparse con la experiencia efectiva y luego conceptualizar explícitamente un fenómeno que llamó “transferencia” (Freud, 1905a, 1912 a y b). Es este otro avance considerable en la comprensión de los mecanismos psíquicos y también del lugar imaginario que anuda la experiencia de sus pacientes a la relación que instauran con la persona del médico. La transferencia se manifiesta en una relación, demuestra la importancia de la dirección del discurso en el cual el interlocutor es representante de un “otro”.

El abandono del método catártico, que era un método directivo, llevó a la puesta en escena de una técnica donde al otro se le restituye la libertad de palabra. Este corrimiento del lugar de la autoridad le permitió a Freud conceptualizar -nada más y nada menos- el que “el otro”, (en este caso, la paciente), sabe sobre lo que le acontece y dispone de medios de análisis de su propio discurso. La importancia de lo anteriormente consignado estriba en que fue precisamente el puntapié inicial de una revolución metodológica que renovó radicalmente los dispositivos de observación clásicos de la clínica.

Esto le permitió a este investigador formular la hipótesis del inconsciente que, confirmada en su trabajo con los pacientes, luego pudo extender a la actividad “ordinaria”: sueños, síntomas, lapsus, actos fallidos (Freud, 1900, 1901, 1905c).

Por otra parte, en su práctica clínica, pudo primero toparse con la experiencia efectiva y luego conceptualizar explícitamente un fenómeno que llamó “transferencia” (Freud, 1905a, 1912 a y b). Es este otro avance considerable en la comprensión de los mecanismos psíquicos y también del lugar imaginario que anuda la experiencia de sus pacientes, a la relación que instauran con la persona del médico. La transferencia se manifiesta en una relación, demuestra la importancia de la dirección del discurso en el cual el interlocutor es representante de un “otro”.

El edificio teórico del psicoanálisis incluyó posteriormente el concepto de “contratransferencia” señalando la importancia de la autoobservación y análisis de las manifestaciones que en el inconsciente del analista producen las manifestaciones transferenciales del paciente. Esta temática fue profundizada, en especial (pero no



excluyentemente) por la escuela kleiniana (Heimann, 1950, 1960; Bion 1959, 1962) entre otros.

3.3.3 Un dispositivo apropiado a las exigencias metodológicas

En los márgenes de la experimentación, en el arte de escuchar, al estudiar el vínculo transferencial y contratransferencial, en el trabajo clínico revolucionario del psicoanálisis se sitúan los fundamentos históricos de la entrevista no directiva de investigación. En el campo de las ciencias sociales se fueron incluyendo algunas formulaciones que se hicieron eco de estos aspectos y de otras corrientes de pensamiento como la etnología y la psicología. En un trabajo que recoge la historia de la entrevista no directiva, Alain Blanchet dirige su atención a un conjunto de “reglas generales y consejos prácticos” enunciados por parte de Roethlisberger y Dickson (1939) -dos ingenieros que realizaron una investigación en el campo industrial- que “constituyen una tentativa de formulación, la más precisa y completa de los principios a seguir en la conducción de una entrevista no directiva de investigación” (Blanchet et al., 1985, p. 23).

Al analizar los resultados de su trabajo de campo dichos investigadores se vieron forzados a reconsiderar la incidencia del rol del entrevistador en la modificación de algún aspecto de la conducta de las personas como consecuencia del hecho de saber que están siendo estudiadas (“efecto Hawthorne” en alusión al enclave de la fábrica). También notaron que las preguntas directas inducían un cuadro de pensamiento que recogía una forma estereotipada de respuestas, e incluso podría llegar a sugerirlas. Debido a ello señalaron la importancia de captar el contexto discursivo, no solo el sentido de la enunciación sino también los pensamientos del hablante, el marco institucional y las identificaciones sociales que presiden el discurso. Se dieron cuenta que la técnica del cuestionario eludía este aspecto del problema, entendieron que construía el contexto discursivo a priori, imponiendo preguntas vinculadas a ciertas hipótesis de partida.

Consignaron algunos principios generales para conducir una entrevista no directiva de investigación: prestar atención pero no solamente al contenido manifiesto de lo debatido; no considerar las declaraciones ni como verdaderas ni como equivocadas; prestar atención a si las palabras son pronunciadas con ironía, aburrimiento, nerviosismo o con intención de causar una impresión favorable, etc.; escuchar lo que las personas quieren

decir y también lo que no quieren -o no pueden decir sin ayuda-; prestar atención a las omisiones, preguntarse por los motivos de las resistencias. Resaltan el valor de la escucha y la abstención de realizar intervenciones. Incluso pautan cuáles serían las condiciones bajo las cuales el entrevistador podría intervenir como aliviar miedo o ansiedad, solicitar explicitación de pensamientos, suposiciones, sentimientos, volver la atención hacia algún tema omitido, etc. (Roethlisberger y Dickson, 1939, pp. 272-291).

Interesa destacar que de la investigación de los hechos se pasa a la investigación de los no - hechos que se intenta “escuchar” y que de un contexto (como el de la encuesta) que es dominado por el investigador -y sus preguntas- se pasa a valorar el despliegue del discurso del otro y la importancia de tener en consideración el contexto socio-psicológico del enunciante.

Para ser justos habría que mencionar también algunos otros aportes que contribuyeron a sentar las bases de esta metodología de investigación. Este “eclipse del investigador” en la entrevista también había sido conceptualizado por quienes comenzaron a utilizar el método biográfico, (Bertaux, 1980). Dicha metodología florece a mediados del siglo XX y es ampliamente utilizado -en especial por antropólogos americanos que estudian otras culturas “desde el interior” (sistemas de parentesco, jerarquías sociales, etc.). Era necesario que el investigador antropólogo se eclipsara detrás del autor del relato. El sujeto del saber es entonces el individuo que da cuenta de su propia vida, que recrea el pasado en función del presente, pero también el presente en función del pasado.

Se han realizado incluso algunas precisiones sobre esta técnica llegando a llamarla de diferente manera según se resaltan algunas diferencias y se particularizan ciertos enfoques como por ejemplo la entrevista no directiva (Rogers, 1942, 1945) o la entrevista focalizada (Merton y Kendall, 1946; Merton, Fiske y Kendall, 1956), etc..

Carl Rogers es el padre del concepto de *no directividad* que luego extiende al ámbito de las ciencias sociales. Propone un indicador práctico interesante: nos encontramos ante la no directividad en una entrevista cuando al observar su transcripción, el sentido general de la misma puede ser captado solo leyendo las intervenciones del entrevistado.

Merton y Kendall investigaron los problemas que tenían los métodos de entrevistas con preguntas cerradas, en las que se limitaba drásticamente las posibilidades de indagación.

Entonces describieron y sistematizaron lo que nombraron como “entrevista focalizada” para la cual tomaron aportes de las dinámicas de grupo provenientes del campo de las psicoterapias. Este replanteo metodológico en las ciencias sociales comenzó a relativizar la hegemonía de las técnicas puramente cuantitativas, confluyó con el auge de la psicoterapia grupal que fue producto de la situación de posguerra en Europa y Estados Unidos.

3.3.4 El enfoque clínico

Sociólogos, ingenieros, antropólogos y profesores no solo han empleado entrevistas no directivas, sino que incluso han teorizado sobre ellas, al igual que psicoanalistas y psicólogos. Interesa destacar la conceptualización del enfoque clínico en investigación como “un modo de conocimiento cuyo objetivo central es la comprensión de una persona actual en situación y en interacción” (Blanchard-Laville, 1996: 79). Se distancia de esa manera del método clínico asociado al campo de la cura, tanto en el examen médico como en el psicopatológico.

El enfoque clínico implica tener en consideración al menos dos dimensiones:

La primera es la relación del investigador con el objeto observado, puesto que ambos se encuentran en una misma dinámica temporal. Se entiende que existen movimientos transferenciales del investigador que importa sean elucidados en el curso de la investigación misma. Se trata de la dimensión de la implicación entre sujeto investigador y el sujeto investigado.

La segunda es la necesidad de detenerse en el espesor y densidad del objeto singular como un camino posible de acceso a lo universal. Para ello las herramientas de investigación privilegiadas en este enfoque por lo general son la entrevista clínica, la historia de vida (el enfoque biográfico) y el estudio de caso.

3.4 REFLEXIONES CRÍTICAS RESPECTO A LA METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología empleada presenta algunos dilemas que importa considerar:



¿Podrá el entrevistador mantener constante su conducta a lo largo de las diferentes entrevistas realizadas, en especial si se considera que los entrevistados a su vez provocan diferentes respuestas contratransferenciales en él?

¿Se podrán comparar los diferentes corpus reunidos con diversos entrevistados ante la ausencia de unidad del material recolectado?

Si para conocer las convicciones espontáneas de las personas entrevistadas, el entrevistador debe seguir el decurso de los pensamientos del interlocutor, ¿podría existir cierto riesgo potencial de “desviarse” de la temática de la investigación? ¿Cómo podría -incluso- influir la “resistencia” del investigador a formular algunas preguntas? (Temática estudiada también dentro del ámbito de las ciencias sociales)

¿Cuánto de borrosos límites entre una metodología científica y un arte se juegan en este tipo de técnica de recolección de información?

El primero de los señalamientos fue recogido por Alonso quien hace hincapié en las muchas determinantes que tiene una entrevista: la cultura del entrevistador, su particular sensibilidad, su conocimiento del tema. En función de estos determinantes llega a afirmar que cada investigador realiza una entrevista diferente; sobre la cual también influyen el contexto espacial, temporal o social en el que se está llevando a cabo la misma (Alonso, 1998).

Si se busca captar el discurrir del otro pensando, es importante señalar que el hablante va realizando ciertas “decisiones narrativas” que toma en función tanto de su presente de vida, como de su interlocutor. En este sentido es importante al menos preguntarse cuántas de estas decisiones se deben precisamente a la interacción que se genera con el entrevistador. Cada mirada, gesto, comportamiento, participa en este acontecimiento singular que se lleva a cabo.

Algunas respuestas a estas preguntas ofrece Blanchet (Blanchet et al., 1989) en sus agudas observaciones cuando contrapone la construcción discursiva -siempre singular y jamás reproducible con- la repetición de una toma biológica que permite recoger el mismo producto.

Cuanto más se multiplica la lectura de las entrevistas retranscriptas, más sorprendido se siente uno ante la complejidad de las interacciones de los protagonistas. Ninguna variable conocida explica las disparidades observadas en la utilización del lenguaje, ni los contenidos evocados, ni los estudios propios de cada entrevistador; cada entrevista resulta singular. Las circunstancias, el humor de los protagonistas, el deseo de hablar o de escucharse, el papel del intermediario a través del cual ha tenido lugar el encuentro, etc., figuran entre los factores que determinan el fenómeno que se observa (p. 119).

Cada enunciado dirigido a otro, lo es también hacia uno mismo. El “eclipse del entrevistador” al que se ha hecho alusión, conduce al entrevistado a elaborar un discurso cuyo destinatario es, en buena parte, el propio hablante. Este postulado que se encuentra en la base de la cura psicoanalítica también es retomado desde otras perspectivas, incluso dentro del ámbito de la psicología. Bruner señala precisamente la riqueza de expresión de ese “yo narrativo” que cuenta historias (Bruner, 1986, 1991) que también ha sido objeto de análisis por parte de la antropología y de la sociología (Goffman, 2001).

3.5 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Se entrevistaron diez docentes - investigadores de la Universidad de la República que nacieron entre 1946 y 1965. Siete de ellos cursaron sus estudios primarios y secundarios en Montevideo; los otros tres lo hicieron en el interior del país.

Hombres y mujeres se encuentran representados en la misma proporción. Cinco de ellos provienen del campo de las Ciencias Naturales y Exactas; cinco de las Humanidades y Ciencias Sociales.

Cuadro 4.

Docentes - investigadores entrevistados discriminados según campo de estudio y sexo

| Área del conocimiento | Varones | Mujeres | Total de docentes - investigadores entrevistados |
|----------------------------|---------|---------|--------------------------------------------------|
| Cs. Nat y Exactas | 3 | 2 | 5 |
| Humanidades y Cs. Sociales | 2 | 3 | 5 |
| Total | 5 | 5 | 10 |

Nueve de ellos son doctores en sus disciplinas; siete se desempeñan como Profesores Titulares (Grado 5), dos como Profesores Agregados (Grado 4) y una como Profesora Adjunta (Grado 3). Nueve de ellos se encuentran trabajando en régimen de dedicación total. Tres de ellos cuentan con una formación específica en docencia.

Cuadro 5.

Docentes- investigadores entrevistados ordenados por año de nacimiento

| Año de nacimiento | Sexo | Título | Grado académico en UDELAR | Régimen de dedicación Total | Categorización en el SNI | Formación específica en docencia |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------|
| 1946 | Varón | Doctor | Prof. Titular Gr. 5 | Sí | III | No |
| 1949 | Varón | Magister | Prof. Agregado Gr. 4 | No | II | Sí |
| 1954 | Mujer | Doctora | Prof. Titular Gr. 5 | Sí | II | No |
| 1955 | Varón | Doctor | Prof. Titular Gr. 5 | Sí | III | No |
| 1956 | Mujer | Doctora | Prof. Adjunta Gr. 3 | Sí | III | No |
| 1958 | Mujer | Doctora | Prof. Titular Gr. 5 | Sí | II | Sí |
| 1958 | Mujer | Doctora | Prof. Agregada Gr. 4 | Sí | II | No |
| 1959 | Mujer | Doctora | Prof. Titular Gr. 5 | Sí | III | Sí |
| 1962 | Varón | Doctor | Prof. Titular Gr. 5 | Sí | III | No |
| 1965 | Varón | Doctor | Prof. Titular Gr. 5 | Sí | | No |

La mayoría de sus progenitores no tiene un título universitario, por lo cual los entrevistados son -salvo dos excepciones- la primera generación que ingresa y culmina los estudios universitarios.

Respecto a los padres de los entrevistados: cuatro de ellos cuentan con educación terciaria (uno sin concluir). Siete de las madres cuenta con educación terciaria (en dos casos sin concluir); tres de ellas son maestras.

En la mitad de los casos, los entrevistados son los únicos que en sus familias de origen transitaron por la Universidad, puesto que ninguno de sus hermanos o hermanas lo hizo. En los hogares de la otra mitad, todos los hijos culminaron sus estudios universitarios.

Los tres que provienen de las Ciencias Exactas se han desempeñado exclusivamente como docentes universitarios; se iniciaron como Ayudantes (grado 1) aún siendo estudiantes. Cuatro de los entrevistados (del ámbito de las Humanidades y Ciencias Sociales) comenzaron como profesores en Secundaria /o en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), y luego ingresaron como docentes en la Universidad de la República. Los tres restantes -que no cuentan con una formación específica en docencia- comenzaron trabajando como profesores particulares de estudiantes de enseñanza media.

Uno de ellos trabaja actualmente como docente en una de las dependencias de la Universidad de la República en el interior, el resto lo hace en Montevideo. Todos llevan más de tres décadas desempeñándose como profesores universitarios.

3.6 LA IMPLICACIÓN DEL INVESTIGADOR

El instrumento de trabajo del entrevistador es él mismo, su propia personalidad, que entra indefectiblemente en juego en la relación interpersonal; con el agravante de que el objeto que debe estudiar es otro ser humano, de tal manera que, al examinar la vida de los demás, se halla directamente implicada la revisión y examen de su propia vida, de su personalidad, conflictos y frustraciones (Bleger, 1971, pp. 27-28).

Bleger señala un aspecto interesante a considerar que remite a cómo el entrevistador(a) ha logrado elaborar aspectos vinculados a su implicación en el problema sobre el cual indaga, así como a si también ha podido buscar respuestas en su propia historia personal.

Todas las entrevistas fueron realizadas por la autora de este trabajo que, al igual que los entrevistados, es docente en actividad en la Universidad de la República, aunque su campo de estudio es ajeno al de los investigadores que conformaron la muestra. Mientras la entrevistadora se contactó con ellos en su calidad de estudiante de posgrado, todos los entrevistados ya son doctores o magister. Un aspecto a considerar en lo que hace a la implicación es, por un lado, la idealización del lugar del investigador. Por otro lado, la

circunstancia de entrevistar a quienes ya han obtenido una titulación que la entrevistadora está aspirando conseguir.

Señalar estos aspectos no parece ser un tema menor, ya que algunas investigaciones se han focalizado en mostrar cómo los entrevistados perciben la imagen del entrevistador, y en cómo esto influye en sus respuestas (que tienden a ajustarse a esa idea). Hyman, por ejemplo, ha señalado la influencia de la edad y el sexo del entrevistador (Hyman, 1984).

Se procuró que la consigna utilizada como presentación fuera la misma en todos los casos: los dos campos de estudio (Psicología y Educación), la formación docente, la inscripción institucional de los estudios en curso. Se anunció que la finalidad de la entrevista de investigación a realizar sería la obtención de material para la redacción de la tesis de Maestría.

Se intentó que la información personal a transmitir fuera la indispensable, no obstante ello algunos de los entrevistados quisieron conocer otros aspectos en el transcurso de la entrevista. Se intentó responder de una forma lo más breve posible.

El tipo de entrevista no directiva elegida como técnica de recolección de información es afín al ámbito de la psicología clínica en la cual la entrevistadora cuenta con formación de posgrado. Alguno de los entrevistados solicitó un detalle previo de las temáticas a explorar, información que le fue enviada por correo electrónico. En ningún caso se siguió un protocolo estructurado, sino que la metodología empleada tendría como objetivo propiciar que emergiera el discurso del propio entrevistado.

4. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL MATERIAL

4.1 PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

Se elaboró un criterio de codificación para realizar las citas textuales del discurso de los docentes – investigadores entrevistados según se detalla en el cuadro 6.

Para ello se incluyó:

- el área del conocimiento a la que pertenece el entrevistado-a;
- el sexo;
- un número que corresponde al orden en que fueron realizadas las entrevistas.

Se entendió pertinente no incluir nombres de personas a quienes los entrevistados hicieron alusión. Se optó por asignar una letra para indicar que se hizo referencia a terceros.

Cuadro 6.

Docentes - investigadores entrevistados: criterio de codificación asignado

| Área del conocimiento | Varones (V) | Mujeres (M) | Criterio de codificación asignado |
|--------------------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cs. Naturales y Exactas (C) | ECV2 ECV3 ECV10 | ECM7 ECM8 | Segunda letra “C” dada su área de conocimiento. Tercera letra según sexo “V”- “M”. Número que corresponde al orden en que fueron realizadas las entrevistas. |
| Humanidades y Cs. Sociales (H) | EHV1 EHV9 | EHM4 EHM5 EHM6 | Segunda letra “H” dada su área de conocimiento. Tercera letra según sexo “V”- “M”. Número que corresponde al orden en que fueron realizadas las entrevistas. |

4.2 DIMENSIONES DE ANÁLISIS

En el abordaje teórico desarrollado en el capítulo anterior se situó la noción de “relación con el saber” en un plano destacado a los efectos de establecer la filiación conceptual de la presente tesis. Dicha noción que es concebida por Beillerot como “la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real” (Beillerot et al., 1998, p. 66). Denota un proceso creador de saber que es resultante de un vínculo entre un sujeto y un objeto. Dicho proceso se origina en una falta (de saber), y moviliza el deseo de saber, pero también invita a una relación de posesión.

Los aportes de Beillerot son retomados y profundizados por Alicia Kachinovsky en su tesis doctoral. Esta autora señala que frente al objeto de conocimiento los sujetos poseen creencias o convicciones que se sustentan en niveles de proximidad o de distanciamiento subjetivo respecto al saber. Dichas creencias -que forman parte del sentimiento de sí de cada persona- responden, siempre, a posiciones relativas que no tienen que ver necesariamente con lo que un sujeto efectiva y objetivamente sabe de algo, sino de lo que cree saber (Kachinovsky, 2014, 2016).

Dos diferentes posiciones podrían adoptarse por el mismo sujeto en su relación con el saber: sería factible hacerlo desde un lugar de *no saber*, o bien hacerlo desde un lugar que remite a un “creer saber”, o *saber subjetivo*. Si bien estas posiciones suelen presentar cierta alternancia, es posible inferir cierto predominio relativo de una sobre otra.

Es posible establecer matices dentro de una y otra posición, que pueden remitir a cuatro categorías. En efecto, ubicarse en una postura de “no saber” abre dos vías posibles: hacerlo desde la *posición del ignorante* que tiene la convicción que el saber lo tiene el otro o que está en un lugar inaccesible (y no cree en su potencialidad de aprendiente), o hacerlo desde la *posición del aprendiz*, en la cual se rescata tanto la ilusión como el deseo de poder llegar a saber. Desde esta posición de un saber en falta es que se pueden generar preguntas o consultas, es que se busca activamente lo no sabido: se ensaya, se explora, se investiga. Esta posición de aprendiz se sustenta en una concepción de que el saber circula, se habilita la curiosidad y creatividad. Es motor de búsqueda de la verdad.

En el caso de ubicarse en una postura de “creer saber” o “saber subjetivo”, otros caminos

son posibles: hacerlo desde el lugar del saber del experto más cercano a la certeza, donde no se admiten dudas. Se exhibe un saber absoluto e incuestionable, que se presenta como “exceso” de saber. Se sustenta en la concepción de un saber cerrado, donde no hay falta de saber, sino convicción, desde la cual se tiende a corregir al otro. Se sostiene a fuerza de la desmentida⁸. En este tipo de posición adoptada se ancla la teoría del talento: un sujeto “nace” con condiciones para determinada actividad. La instancia del Yo ideal -a la cual se hizo referencia en el marco teórico- es la que guía este tipo de proceso.

Ubicarse en la postura de “creer saber” admite una segunda vía posible, hacerlo desde el lugar del saber del enseñante, un representante del saber que explica, enseña, demuestra, orienta, ordena, corrige y señala errores. Detenta un supuesto saber sobre algo que procura mostrar o transmitir, en el entendido que el saber es un bien que circula y no es propiedad exclusiva de nadie. Este tipo de saber genera deseo de saber y cuestionamientos sobre lo que cree saber; es capaz de albergar la incertidumbre y no apegarse a las certezas. También muestra lo que no sabe, y entiende que su tarea es encontrar buenas preguntas, invita a que se ejerza la curiosidad. Mientras que el enseñante sostiene su decir basado en creencias, el experto ampara su discurso en supuestas certezas (Kachinovsky, 2016).

La creencia puede o no incluir la duda y el cuestionamiento pero no incluye la certeza. La convicción, por el contrario, se manifiesta como una verdad absoluta e irrefutable, se encuentra más cerca de la certeza, no incluye la provisoriedad o contextualidad del saber pronunciado.

| <i>Posición No saber</i> | | <i>Posición Saber</i> | |
|-------------------------------|------------------------------|----------------------------|--------------------------|
| <i>Posición del ignorante</i> | <i>Posición del aprendiz</i> | <i>Saber del enseñante</i> | <i>Saber del experto</i> |

Es importante realizar una precisión en función de los conceptos anteriormente enunciados respecto al saber y el conocimiento. **El saber** en su dimensión heurística -de indagación y descubrimiento en la producción de conocimiento original- puede ser

⁸ Desmentida (o renegación) es un término propuesto por Freud para caracterizar un mecanismo de defensa mediante el cual el sujeto se niega a reconocer la realidad de una percepción traumatizante. (Laplanche y Pontalis, 1981, p. 378; Roudinesco y Plon, 2008, p.919)

entendido como un conjunto de representaciones estructuradas en torno a una **incógnita explicitada**. Es así que el ejercicio científico pone al descubierto la dimensión de lo que se ignora, de una falta, de una ausencia de representación posible. Es la incógnita la que convoca tanto a la investigación como al acto de enseñanza. **El conocimiento**, en cambio, se conforma en torno a representaciones estructuradas pero **carentes de incógnita explicitada**. Descansa en la exigencia de la representación para la trasmisión (texto académico, de difusión, de enseñanza). Es convocado por una representación repetible (Behares, 2011a, p. 79).

En función de la relación con el saber que desde el discurso de los entrevistados se podría llegar a inferir, se pensaron tres dimensiones de análisis:

- **1) Relación entre creación de saberes (función investigación) y transmisión de saberes (función enseñanza).**
- **2) Los modelos identificatorios. Los orígenes. Los referentes.**
- **3) Tensiones entre ambas funciones (investigación- enseñanza).**

4.2.1) Relación entre creación de saberes (función investigación) y transmisión de saberes (función enseñanza)

El deseo de saber es una dimensión presente en la vida de quienes han optado por pertenecer a los cuadros profesionales y académicos de la universidad. Dicho deseo se funda en una demanda de conocimiento, que da cuenta de los derroteros por los cuales el sujeto transforma dicho conocimiento en saber, en el proceso de apropiación del mismo.

En el caso de los entrevistados en tanto que reconocidos investigadores, necesariamente en ese encuentro con el conocimiento es imperioso que se produzca un pensamiento original, el cual se convierte en un aspecto fundamental de su producción académica. El “trabajo del pensar” (al que aludimos en el marco teórico) se conjuga con la posibilidad de simbolización, ambos son ingredientes del proceso de creación. Dicho proceso pone en juego características personales que contribuyen tanto a ponerlo en marcha como a sostenerlo, y también implican cierta posibilidad de tomar contacto con aspectos internos.

Distintas teorías le han puesto diferentes nominaciones. El término “*insight*” da cuenta de cierta habilidad para percibir, aprehender, detectar. Alude a la posibilidad de permeabilidad, a la capacidad de discernimiento, de abrirse camino o de penetrar, también a cierta perspicacia, agudeza o intuición. Se vincula a una disposición para poner en palabras, para ver y poder expresar.

La curiosidad del investigador ocupa un lugar de singular importancia, es quien pone en marcha el proceso investigativo y es evidencia del deseo de saber. Dicho deseo busca hacer presente un objeto ausente que se torna imperiosamente necesario. Es la discordancia entre lo deseado y lo encontrado lo que provoca un empuje decisivo para el trabajo del pensar. Ese trabajo es edificado sobre la base de la actividad representativa, y forma parte del impulso creador. De allí su vínculo con la imaginación y con la reflexión. La curiosidad es producida por el enigma que invita al sujeto a ocupar el lugar de no saber, lo cual supone una ruptura con las certezas previas. Surge entonces la necesidad de buscar respuestas. Esta dimensión se propone explorar la relación entre el investigador y el trabajo al que está dedicado. ¿Cómo se combinan la intuición, la imaginación y la reflexión tanto en la generación de nuevos saberes como en la función de enseñanza de los mismos? Investigación y enseñanza ¿son concebidas como actividades complementarias, simbióticas o como dos campos en tensión? ¿Cómo ha conjugado su propio desarrollo como investigador/a con su deseo de enseñar o su interés en formar a los otros a través de actividades de investigación y de enseñanza? ¿Hacia cuál de estas funciones se orientan los esfuerzos investigativos y creativos de los entrevistados?

4.2.2 Los modelos identificatorios. Los orígenes. Los referentes

El saber, en tanto objeto del deseo, es algo que no está a disposición de quien investiga. Solo se puede desear lo que en el momento presente no se identifica con uno mismo (algo que no es uno mismo, de lo cual se está desprovisto, y se quiere su apropiación o posesión). Se introduce de esta manera la temática de la importancia del otro en el proceso de construcción del saber, base de la conceptualización del amor de transferencia. Interesa explorar a efectos de la presente tesis el vínculo de los docentes-investigadores con quienes reconocen como sus maestros en tanto poseedores de un saber del que carecían en su proceso de formación.

La pregunta que guía este foco de indagación es: ¿Quiénes son los referentes a los que acuden al recordar su trayectoria? ¿Qué tipo de aporte entienden que dichos referentes realizaron a la construcción de su rol como docente - investigador?

¿Cómo se origina el deseo de saber y la creación de conocimientos? ¿Cómo se articula el deseo de saber con el de la transmisión? ¿Qué tipo de posesión imaginaria caracteriza la relación con el saber en la investigación y en la enseñanza?

4.2.3 Tensiones entre ambas funciones (investigación y enseñanza)

La reflexión sobre la incidencia de aspectos de la historia de vida en los procesos que han determinado su trayectoria como docente - investigador se vinculan con los motivos que les llevaron a elegir esta vocación. Dichos procesos pueden estar signados por ajustes y desajustes entre capacidades y oportunidades, entre proyectos personales y procesos institucionales, entre deseos propios y proyectos familiares donde los otros pueden tener un lugar de incidencia. ¿Qué factores políticos, disciplinares, didácticos o personales facilitan u obstaculizan el relacionamiento entre ambas funciones? ¿El tiempo asignado a cada función es un indicador de conflicto de intereses entre ambas actividades?

4.3 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS

4.3.1 Relación entre creación de saberes (función investigación) y transmisión de saberes (función enseñanza)

Oficiarán como indicadores de este aspecto las manifestaciones de los entrevistados orientadas a dar cuenta de cómo entiende que en su práctica se conjugan la investigación y la enseñanza. Si las visualiza como **aspectos indisociables** (haciéndose eco de cómo se evoca el artículo 2 de la Ley Orgánica actualmente vigente en la UDELAR), si entiende que son **actividades complementarias** (y en ese caso, si una de ellas tiende a realizar mayor cantidad de aportes sobre la otra), si **no se relacionan** o si son **campos en tensión** (actividades que por alguna razón se encuentran en conflicto).

Cuadro 7.**Operacionalización de la primera dimensión de análisis: Relación entre creación de saberes (función investigación) y trasmisión de saberes (función enseñanza)**

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I) Investigación y enseñanza indisociables , simbiosis | Refiere a la Ley Orgánica u otros documentos y discursos equivalentes y cita el enunciado de la “indisolubilidad”. |
| II) Investigación y enseñanza son actividades complementarias | ¿Considera que la investigación es la que nutre a la enseñanza? ¿Entiende que la enseñanza contribuye en alguna medida a generar conocimientos o saberes útiles a la investigación? ¿Existe alguna mención al saber del otro -en tanto alumno- y su posible incidencia en los procesos de creación de nuevos saberes en el transcurso de la actividad de investigación? ¿Entiende que la competencia investigativa es capaz de transformar los saberes de la investigación <i>per se</i> en saberes de la enseñanza? ¿Atribuye algún valor a los saberes que va generando en su práctica como docente? |
| III) Investigación y enseñanza son actividades en conflicto , campos en tensión. | Enunciados que den cuenta de una dimensión conflictiva. Interesa conocer qué factores son los que entiende generadores de conflicto. |
| IV) Investigación y enseñanza son actividades no relacionadas | En ese caso especificar el nivel en el cual advierte la no relación (grado/ posgrado). |

4.3.2 Los modelos identificadorios. Los orígenes. Los referentes

En esta dimensión de análisis se intenta indagar acerca de la relación que el docente - investigador entiende ha entablado con sus maestros, mentores, referentes (o personas que proporcionaron un sostén decisivo en momentos clave). El papel de apoyo (o de inhibición) en el desarrollo de su carrera académica desempeñado por otros individuos. ¿Mencionan a algún referente o acaso sienten que han tenido que crear sus propios modelos a imitar? Si esos modelos existieran, ¿son cercanos en el tiempo (y el espacio) o se recurre a figuras prestigiosas en su ámbito de estudio pero situadas a mayor distancia, por ejemplo en virtud de las lecturas que hizo? ¿Qué características menciona que le atrajeron de quienes coloca en el lugar de sus referentes? ¿Describe cómo nació su vocación por la investigación y/o por la docencia universitaria?

¿Pudieron compartir sus intereses intelectuales con alguna persona cercana al ámbito familiar? ¿Menciona cuál fue/es el sentido otorgado por su entorno respecto al saber, el aprendizaje, la enseñanza y la investigación? Modelos positivos que le sirvieron como figuras identificatorias en su infancia. En este sentido también importa analizar la incidencia del papel de las figuras significativas y/o “compañeros de trayecto”. Apoyo cognitivo y afectivo en momentos que entiende han sido claves. Figuras que han cumplido la función de sostén y/o que intentan comprender la naturaleza de los avances proporcionando comentarios útiles.

¿Cómo se define a sí mismo? Intereses, anécdotas que pudieran dar cuenta hacia qué temas orientaba/orienta su curiosidad (investigación- enseñanza). Incidencia de su imaginación en la búsqueda de posibles respuestas a la temática sobre la que investiga, posibles desafíos a lo convencional. ¿Se advierten tendencias o aspectos transgresores vinculados a su trabajo de creación de nuevos saberes? ¿Ha introducido en su campo de estudio proposiciones que entiende que de algún modo resultaron desafiantes? Usos innovadores de algún aspecto del cual se ha valido para investigar o para el ejercicio de la docencia en su disciplina. Referencia a otros productos de su creación como característica que podría dar cuenta de sus posibilidades de sublimación. En el transcurso de la entrevista ¿aparece el humor como aspecto en que podría manifestarse su creatividad?

Cuadro 8.

Operacionalización de la segunda dimensión de análisis **Los referentes (modelos identificatorios)**

| | |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I) Los maestros | Referentes a los que acuden al recordar su trayectoria como investigador y como docente (consecuencias en la construcción de su rol como docente universitario) personas que proporcionaron un apoyo decisivo en momentos clave. Características que le atrajeron de sus maestros. ¿Visualizan algún mentor o acaso sienten que han tenido que crear sus propios modelos a imitar? |
| II) Los “fundadores” | Mención a figuras prestigiosas en su ámbito de estudio, personajes casi míticos que introducen algo nuevo en una disciplina (alusiones a referentes con los que no tuvieron una relación personal, que están situadas a mayor distancia, por ejemplo en virtud de las lecturas que hizo.) |

| | |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| III) Los referentes familiares | Personas que brindaron apoyo cognitivo y/o afectivo en los momentos claves de su trayectoria en que realizó avances. Figuras a las que nombra que han cumplido la función de sostén y/o que intentan comprender la naturaleza de los avances proporcionando comentarios útiles. ¿Pertencen a su campo de estudio o son ajenas al mismo? Pudo compartir sus intereses intelectuales con alguna persona cercana al ámbito familiar? |
| IV) Los pares | ¿Son investidos de la cualidad de rival, de juez o de apoyo? |

4.3.3 Tensiones entre ambas funciones (investigación- enseñanza)

Esta dimensión ahonda en los conflictos de intereses al desarrollar tareas de investigación y/o actividades de enseñanza que los entrevistados visualizan. ¿Cómo se conjuga el factor temporal a la hora de la dedicación a una u otra función? Mencione a otro tipo de factores que entienden de orden institucional que inciden en generar tensiones: numerosidad, relación docente- alumno, etc.. Factores personales que se entiende que facilitan u obstaculizan la investigación y/o la enseñanza y/o la relación entre ambas funciones. Mencionan algún aspecto en su vida que sienten que han tenido que postergar o sacrificar por dedicarse a su vida académica? Posibles obstáculos en su desarrollo como investigador o como docente.

Cuadro 9.

Operacionalización de la tercera dimensión de análisis: Tensiones entre ambas funciones (investigación- enseñanza)

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I) La temporalidad | Tiempo asignado a una función que es valorado como “obstáculo” por generar un conflicto de intereses |
| II) Aspectos institucionales: masividad/masificación versus personalización, relación enseñante- aprendiz | Presencia en el discurso de referencias que indiquen que el número de estudiantes posibilite o imposibilite la investigación o el establecimiento de un vínculo más personalizado en la enseñanza. Mencione a factores personales que facilitan u obstaculizan la investigación y/o la enseñanza y/o la relación entre ambas funciones |
| III) Prescripciones didácticas versus acontecimientos didácticos | ¿Aparecen alusiones a la aplicación de alguna estrategia de enseñanza? ¿Aparece alguna alusión en el discurso de los entrevistados que dé cuenta de si el docente – investigador infiere algún tipo de |

| | |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | información <i>-insight</i> - sobre el decurso de la “clase”? Relato de algún hecho que denote cierta permeabilidad a la relación que se genera en una situación de enseñanza respecto al vínculo con el conocimiento. |
| IV) Aspectos personales | Posibles obstáculos en su desarrollo como investigador o como docente. |

4.4 EN EL CAMINO DE LOS DESCUBRIMIENTOS: HABLAN LOS PROTAGONISTAS...

4.4.1 Relación entre creación de saberes (función investigación) y transmisión de saberes (función enseñanza)

Para abordar esta primera dimensión de análisis es importante entender cómo son concebidas por parte de los docentes – investigadores entrevistados estas dos funciones. ¿Cómo conciben los entrevistados la función de creación de saberes? (y cuál sería el principal ingrediente para sostenerla) ¿Cómo entienden la función de trasmisión de lo que contribuyen a producir?

¿Cómo conciben los docentes- investigadores la función de creación de saberes?

Esta dimensión de la relación con el saber ocupa un lugar privilegiado en el discurso de los docentes - investigadores entrevistados. Sus trayectorias académicas han sido edificadas en torno a su interés por un campo de estudio (en tanto investigadores) -que posteriormente fueron acotando a una temática en particular.

Las expresiones que emplean para referirse a esta faceta de su trabajo creativo denotan, en algunos casos, un andar a tientas, en un camino nuevo, que se presta a ser explorado. Interesa destacar que, en esa particular aventura, el *encuadre* que posibilita dicho tránsito, pareciera estar constituido por la rigurosidad en la aplicación de la *metodología* de trabajo.

ECV3 Algunas cosas yo habilité construir las tratando de mantenerme en los mayores estándares de rigor que yo era capaz en un camino que yo no conocía bien.

Es desde una posición que remite a cierto grado de distanciamiento (y de extrañamiento) que se puede buscar el objeto de conocimiento. Si dicha distancia es excesiva, puede

que no se llegue a encontrar el camino (o que no alcancen las fuerzas para llegar al destino). Otro de los entrevistados empleó la imagen de un bosque para explicitar su idea del paisaje conocido (y los peligros de lo desconocido) en el proceso de búsqueda que implica realizar una investigación. La idea de estar pisando un terreno virgen, de arribar a las mismísimas fronteras de lo conocido, de poder tomar contacto con problemas que aún no tienen respuesta, ubica a los entrevistados en una particular posición de un saber en falta, desde la cual se valora la posibilidad de formularse nuevas preguntas por sobre el acopio de datos.

La metáfora del camino es otra de las empleadas para referir a los problemas con los que el investigador y el estudiante se enfrentan: caminos vírgenes, no explorados y caminos ya transitados, problemas sin resolver y problemas ya resueltos con anterioridad.

ECV10 Cuando los jóvenes estudian en el liceo, en la Facultad, incluso los profesores de Enseñanza Media cuando se forman, recorren caminos ya caminados. Las tareas que se les plantean son preestablecidas, e incluso se espera que todos las resuelvan de la misma manera. (...) Y la ciencia es todo lo contrario, hay que descubrir lo que nadie ha hecho, hay que pensar lo que nadie ha pensado. Hay que entender lo que nadie ha entendido. Entonces [ese] parecería un mal entrenamiento. Un profesor mío nos decía que en realidad *pensar un problema de investigación*, es igual que *pensar un problema de no investigación*, con la única diferencia de que uno de los problemas *ya lo resolvieron muchas personas, y se sabe cómo se resuelve, y el otro no*. Pero, *a priori* cuando los problemas están ahí, son iguales para la persona. Y con eso estimulaba el pensamiento original, en el sentido de que cada uno puede aportarle su manera de verlo.

El lugar de la curiosidad en la función de creación de saberes

Desde la posición de aprendiz en la cual se rescata la ilusión de poder llegar a saber es que se busca activamente lo que no se sabe, se explora, se ensaya. Se habilita entonces la curiosidad que se convierte en el motor de la búsqueda, o en la "materia prima" como adjetiva un entrevistado.

ECV10 Yo tenía curiosidad, pero no tuve durante mucho tiempo un espacio para ejercerla. Acá la curiosidad es como la materia prima de la investigación científica. (...) No tenía mucho con quién compartir mis inquietudes. (...) En esta etapa de mi carrera, también tengo curiosidad, pero mucho más "domesticada" (...) Uno ya elige dónde concentrar su esfuerzo, en qué problemas, en qué temas.

La curiosidad -y sus raíces en la infancia del sujeto- ya había sido señalada por Freud (1905b, 1909) como ingrediente esencial en la investigación científica. Este aspecto fue retomado por Anzieu (1978) quien, al investigar las fases del trabajo de creación, destacó la importancia del sostén que aporta el otro (director de tesis, compañero de estudios o de la vida) al proveer una ilusión positiva indispensable y brindar -al investigador/ creador- la confianza necesaria en la propia realidad psíquica interna. Sin esa confianza no se podría conjugar esa transformación de la realidad subjetiva en una realidad objetiva (la obra compuesta). (Este aspecto será profundizado en la segunda dimensión de análisis del material).

Dicho proceso creativo implica poder relacionarse con el saber de una manera en la cual la duda es admitida. Uno de los entrevistados se refirió al mismo empleando la metáfora de una “zona de prueba”, como si de un laboratorio o de un taller se tratara. Las ideas nuevas, no consensuadas, posiblemente no enunciadas anteriormente en voz alta, son testeadas en el diálogo con el otro -muchas veces el alumno- quien aporta una escucha atenta pero también la posibilidad de formular preguntas. Se señalan de esa manera puntos oscuros y argumentos alternativos que necesariamente habrá que considerar para poder dar forma a las nuevas concepciones. Pero también rescata y valora la creatividad del estudiante en la proposición de hipótesis de trabajo.

EHV9 Si yo investigo cosas, (...) las pongo de manera diferente como una especie de conocimiento de otro nivel, que no está dentro del canon admitido, sino que viene dentro de la zona de prueba o de experimentación o la zona de discusión.

Esta posición adoptada por el docente – investigador pone al descubierto una relación con el saber en la cual la caducidad del conocimiento ocupa un lugar central. Pero también la provisoriedad del mismo, siempre bajo sospecha, hasta que se lo pueda respaldar. La dialéctica, el devenir, es lo que aparece valorado más allá de los núcleos conceptuales estables.

Esta idea de la transitoriedad del conocimiento es retomada por otro de los entrevistados. En este caso, además, dice mucho de cómo concibe la enseñanza la cual pareciera entender que se despliega en una zona compartida entre ambas funciones. Por otro lado, discrimina dos tipos de saberes: los que caducan y los perennes. Se podría pensar que los primeros son propios de la función investigación y los segundos propios de la función enseñanza. Sin embargo, habría una zona compartida como bien ejemplifica con la

lectura de artículos científicos.

ECM8 (...) cuando estamos discutiendo- es casi que natural darles [a los alumnos] un artículo científico, una revisión que se publicó el año pasado. Eso también es muy formativo -aunque después no vayan a ser investigadores- (...) "Miren todo esto que ahora es así, hace dos años no lo sabíamos", más allá del conocimiento en sí, es importante el concepto de que el conocimiento es efímero, y de que uno se tiene que estar actualizando todo el tiempo. Contrapuesto con eso, también es importante saber que hay algunas cosas de base que hay que saberlas muy bien, porque no van a cambiar.

En el caso de uno de los entrevistados, su interés por investigar en el campo disciplinar en el cual se formó fue también generando concomitantemente un interés por hacerlo en los fenómenos vinculados al aprendizaje de su asignatura. En este caso se reconoce la necesidad tanto de indagar -como de formarse- en temas que atañen a la enseñanza universitaria pues se entiende que con el saber disciplinar solamente no es suficiente.

ECV3 Me empecé a interesar por saber cómo funciona el aula, qué vínculos se establecen, cuáles son las cuestiones afectivas que mueven al estudiante, y ahora, de hecho, mi sensación es que los principales obstáculos que tienen los estudiantes, que inciden en el aprendizaje, no son cognitivos. Son bloqueos afectivos, sistemas de creencias que es eso en lo que hay que trabajar.

¿Cómo conciben los docentes - investigadores la función de transmisión de saberes?

En las expresiones de los entrevistados se pudo advertir una especial valoración por la investigación -y sus trayectorias dan testimonio de los logros conseguidos en este ámbito-. También se hallaron menciones a las actividades de enseñanza asociadas a la posibilidad de disfrute. La creatividad necesaria a la hora de investigar se pone igualmente al servicio de la función de enseñanza.

EHM4 Y en la docencia (...) En general siempre tratamos de alejarnos de las rutinas y explorar vías nuevas ya sea para la docencia, o en la propia investigación.

EHM5 Sé que soy creativa y me gusta experimentar cosas nuevas en las clases, (...) quiero buscar la manera de usar más el movimiento y el cuerpo. Pero yo no tengo un manejo del cuerpo para pensar cómo usarlo.

Es interesante advertir cómo estos docentes – investigadores con una reconocida trayectoria en sus campos de estudio continúan colocándose en una posición de carecer

de un saber -o de un saber en falta-. Es en este aspecto en el cual la alegría del descubrimiento les emparenta con el juego infantil, en ese espacio transicional donde se despliegan la ilusión y la creatividad según lo consignara Winnicott (1994).

ECV10 Hablábamos con colegas que cuando uno da clases inventa un personaje, ¿no? para mantener a los alumnos interesados. Se arriesga un poco a hacer chistes, y decir cosas un poco absurdas, siempre jugar con el tema del tiempo (...) hace tiempo que dejé esa cosa de venir a contar lo que yo sé, y trato de involucrarlos. Sí, sí, me gusta enseñar.

En el discurso de los entrevistados aparecen dos formas de nominar la actividad de enseñanza: “**docencia de información**” (transmisión de enunciados -conocimientos-) y -parafraseando a Humboldt- **docencia “en modo de investigación”** (transmisión de interrogantes -saberes-) cuyo objetivo es la transmisión del saber creado por el propio docente - investigador y/o de las herramientas necesarias para perseguirlo (aunque no necesariamente conseguirlo). ¿Cómo se calificaría la labor docente cuando el profesor universitario incluye en su programa temáticas sobre las cuales no ha investigado directamente? (Por ejemplo en cursos introductorios donde se apuesta a una visión panorámica del objeto de estudio). En ese caso es posible que una diferencia pudiera estribar precisamente en la creatividad con que -en virtud de los trabajos de investigación realizados- y en la capacidad de imaginar posibles preguntas frente al conocimiento instituido.

ECM8 (...) lo que yo sentí que quería ser más cuando era adolescente, era enseñanza. Lo de la investigación vino como atado después. Pero de alguna manera yo quería trabajar como docente, por eso incluso consideré hacer magisterio en un primer momento.

La construcción de la vocación docente pareciera irse desplegando en forma conjunta a la vocación por la investigación -o con un ligero antecedente de una sobre la otra-. Si bien en determinados momentos de las entrevistas los entrevistados parecieron polarizarse hacia la zona de la investigación, en otros, en los que se hace referencia a temas de docencia, también éstos fueron evocados como placenteros espacios donde desplegar la intuición, la inventiva, el humor y la capacidad de juego. Los entrevistados en sus discursos mostraron inclinación por ambas actividades con un ligero predominio de una sobre la otra en diferentes momentos de la entrevista, sin que se pueda concluir fehacientemente que sus predilecciones se orienten hacia uno de los mencionados polos. (Importa asimismo consignar que tres de los entrevistados contaban con estudios terciarios de formación en docencia (Instituto de Profesores “Artigas”) que se realizaron en forma previa o concomitantemente a sus estudios universitarios. El resto se había

desempeñado como docente en los niveles de secundaria aunque sin una titulación que lo certificara o bien había ayudado a familiares a preparar exámenes de su área de conocimiento).

La búsqueda de la precisión, del rigor, la claridad, la jerarquía conceptual, la transparencia, las reglas, el razonamiento, la organización, aspectos que caracterizan la faceta de producción de saberes, conviven con la estética aplicada a su disciplina, con la metáfora del artista que pule su trabajo. Y si bien se reconoce que en las clases es un poco más difícil de transmitir el rigor organizativo, es porque éstas son más dinámicas y por tanto -en palabras de un entrevistado- tienen “más vida que una publicación académica”.

Es importante destacar que una de las características que se repite en las entrevistas efectuadas es que al intentar explicar alguna idea, los docentes - investigadores emplearon gran cantidad de comparaciones e incluso metáforas, con un cuidado afán porque el otro (entrevistadora) -que saben ajena a su campo de estudio- pudiera comprender. Oxman señala como rasgos específicos del discurso didáctico la claridad, la presencia de ejemplificaciones y -obviamente- de explicaciones (1998 p.74). Este aspecto advertido podría indicar la genuina preocupación por aspectos que hacen a la comunicación, esenciales en la función de enseñanza. Pero además, podrían ser indicativos de la capacidad de oscilar desde la posición del aprendiz -necesaria para sostener el deseo y la ilusión de poder llegar a saber- hacia una posición de “saber del enseñante”. Desde esta postura es que se procura mostrar, explicar, transmitir pero en el entendido de que el saber no puede definirse como una posesión personal sino como un bien que circula.

Diferentes posiciones que los entrevistados conciben respecto al vínculo investigación y enseñanza:

1) Investigación y enseñanza son actividades indisociables, indistinguibles

Algunos de los docentes – investigadores entrevistados entienden que el ejercicio de su profesión está alineada con la “indisolubilidad” propuesta por la Ley Orgánica vigente en la UDELAR. Interesa destacar que de acuerdo a lo consignado en la presentación del problema de investigación de la presente tesis, la idea de la “indisolubilidad” no aparece

en el mencionado artículo 2, sino que así se le evoca en los discursos que se constituyeron a partir de la promulgación de la normativa. Se constata que a pesar de que tampoco son tres los fines que allí se nombran, en el discurso de algunos de los entrevistados sí se jerarquiza ese número y se les califica consignando la importancia de su imbricación. La valoración de estos aspectos ha permanecido en el tiempo por más de medio siglo, se constata su presencia en el discurso y pareciera continuar ejerciendo cierto poder organizador.

ECV2 La enseñanza, la investigación, la extensión ... a mí me resultan indistinguibles. (...) lo que dice la estructura jurídica administrativa legal uruguaya en la Universidad es hacer Enseñanza Superior (...) tenés que investigar -para poder hacer eso bien,- y tenés que saber interactuar con el medio para que esa cosa tenga su utilidad más allá de las aulas y se enriquezca con eso. (...) Cuando hago mis trabajos, mis publicaciones, yo siempre estoy pensando cómo eso puede incidir sobre las clases, sobre los cursos, está íntimamente ligado (...)

Uno de los entrevistados menciona la existencia de una gran coincidencia entre ambas actividades: el temario previsto en el programa de enseñanza se establece en función de las investigaciones llevadas a cabo. De esa forma los estudiantes pueden estar en contacto con la vanguardia en la temática, lo cual es, a su vez, un factor generador de motivación.

EHV1 Hay un vínculo grande entre la docencia y la investigación, porque los seminarios de investigación son los seminarios de mis temas de investigación y en segundo lugar porque los estimulo [a los alumnos], los invito a hacer un pasaje por el grupo de investigación si les interesa el tema. (...) yo doy clase de lo que investigo. Es altamente privilegiado mi trabajo, porque el hecho de ser un seminario, restringe.

Importa destacar que la actividad de docencia a la cual refiere es un seminario. El número de estudiantes es acotado. En este caso se advierte cierta correspondencia con lo consignado -en la justificación de la pertinencia del problema que aborda esta investigación- sobre el modelo propuesto por Humboldt (1810) de creación de unidades de investigación y enseñanza en las cuales se relacionaran alumnos y profesores, concepción que presenta similitudes con las ideas de Vaz Ferreira (1914) de una enseñanza superior que pusiera en contacto directo a los que habían de recibir la enseñanza con los creadores de pensamiento. Idea retomada por Massera (1952) y por Maggiolo ([1967] 1986) en momentos en que la relación del número de estudiantes en la UDELAR y el número de docentes era distinta de la existente en la época actual. Este tema será retomado en la tercera dimensión de análisis, puesto que la numerosidad

imperante en algunos de los servicios de la universidad se avizora como uno de los ejes de tensión entre la función de investigación y la de enseñanza.

II) Investigación y enseñanza son actividades complementarias

Otros docentes – investigadores entrevistados entienden que son actividades que presentan cierto grado de complementariedad: o bien la investigación nutre a la enseñanza o bien es la función de transmisión de saberes la que realiza aportes a la función de creación de los mismos. La idea más generalizada que se encontró es que es la investigación la que nutre con sus contenidos las actividades de enseñanza.

II.A) La investigación nutre a la enseñanza

EHM6 Solamente se puede enseñar cosas que uno investiga -creo yo-. Lo que distingue una universidad de un lugar que no lo sea, es la investigación. (...) ¿Dónde están los problemas que todavía están sin respuesta? ¿Cuál es la frontera del conocimiento? "Miren, esto no se sabe" (...) podés mostrar las fronteras del conocimiento, y también cómo obtuviste ese conocimiento.

La posibilidad de generar interrogantes es valorada por sobre la mera trasmisión de enunciados (conocimientos). Los entrevistados mencionan la importancia de la circulación de los saberes, que oponen a la idea de la propiedad de los mismos o del acopio de datos.

ECV10 No se puede -en general- saber sin investigar. Se convierte en una colección de datos, y eso no es saber. Entonces la investigación es necesaria para la enseñanza terciaria.

EHM6 Cuando tenés alguna investigación sobre algunas cosas, eso te ayuda a tener una interpretación distinta, más profunda sobre otras cosas (que de repente no has investigado directamente).

Otros argumentos que se esgrimen son el desarrollo en los estudiantes de una actitud de indagación y la posibilidad de poner en práctica el análisis crítico. Pero también la posibilidad de interesarlos en la temática que motiva a los docentes – investigadores y que debido a ello tienden a enseñarla con mayor predilección.

ECV2 Todo tu crecimiento como investigador va a incidir sobre la calidad de tu docencia (...) tener ese conocimiento íntimo que te da el trabajo de investigación, de las dificultades de los temas, yo creo que eso puede ser muy útil cuando colaborás con programas de enseñanza. (...) Cuando a

vos tenés la perspectiva de la investigación, tenés la perspectiva de la estructura global del tema.

¿En qué otros aspectos los entrevistados advierten esta especie de “trasvasamiento” de la lógica de la investigación a la dinámica que se genera en la enseñanza? Destacan fundamentalmente el aspecto metodológico, el conocimiento “íntimo” de las dificultades de los temas desde el contexto mismo de su descubrimiento, que ayuda a poder tener una perspectiva de la estructura global de lo que se intenta conocer. Se puede llegar a saber porque en el proceso mismo de gestación se ha transitado un camino en el que se presentan conflictos, y se puede dar cuenta de cómo se les pudo sortear. Asimismo porque se pueden plantear las cuestiones que aún no tienen respuesta, y que se encuentran en las fronteras mismas del conocimiento.

Algunos de los entrevistados incluso entienden que existe una especie de incidencia directa del crecimiento como investigador sobre la calidad de la docencia.

ECV10 (...) cuando el Ingeniero Massera salió de la cárcel me acuerdo dijo una frase: "Bueno, un docente (...) debe saber mucho más de lo que enseña" (...) ahí yo me di cuenta que para seguir trabajando en Matemática tenía que seguir estudiando Matemática.

Varios de los entrevistados parecen considerar que la competencia investigativa (que se va perfeccionando en cursos de posgrado) habilita por sí misma a transformar los saberes de la investigación en saberes de la enseñanza. (A nivel universitario podría llegar a cuestionarse si acaso esta transformación (transposición) sería pertinente). Este aspecto es cuestionado por otro de los entrevistados que precisamente planteó la idea contraria:

ECV3 No por saber más matemática se enseña mejor. Los obstáculos de los estudiantes no son cognitivos.

II.B) La enseñanza es la que nutre a la investigación

La enseñanza es importante para la actividad de investigación porque funciona como un “banco de prueba” de las hipótesis del investigador. Es la fórmula que podría llegar a considerarse casi que diametralmente opuesta al caso anteriormente analizado. La enseñanza es valorizada porque permite enunciar y probar hipótesis de trabajo para poder reformularlas, encontrarle posibles “puntos ciegos” en los que no se había pensado de antemano.

Interesa destacar que esta consideración se encuentra en el discurso de entrevistados que provienen del campo de las Humanidades. Entre quienes aportan esta visión, dos de ellos cuentan con una formación específica en el campo de la docencia, que es realizada -o bien en forma concomitante o bien con anterioridad- al ingreso a la Universidad.

Es probable que por las características propias del campo disciplinar pudiera ser más difícil poner en práctica esta idea de que la enseñanza sea la que nutra la investigación en el área de las Ciencias Naturales y Exactas. (O al menos no lo mencionaron de esta forma los docentes - investigadores pertenecientes a dicho campo que fueron entrevistados para esta tesis).

Cuando se considera que la enseñanza nutre a la investigación, las respuestas obtenidas admiten una graduación que va desde el tener que comunicar (oralmente) los resultados de la investigación y cómo eso ayuda al docente – investigador a tener que precisar y aclarar su propio pensamiento hasta facilitar la tarea de escribir algunas conjeturas preliminares -aludiendo a una forma de gestación y expresión de las mismas-. También se menciona la posibilidad de recibir retroalimentación por parte del alumno mediante preguntas. En este último caso se destaca una especial valoración de la importancia que tiene la opinión del otro en la discusión de las primeras hipótesis que se van formulando, contrastación de respuestas, señalamientos, discusiones en clase que eventualmente pueden generar ideas para futuras investigaciones, etc.. La planificación y preparación de materiales de enseñanza puede incluso poner en situación de tener que ahondar o afinar ciertas precisiones conceptuales.

EHM4 (...) siempre pensé la investigación vinculada a la docencia (...) por la comunicación de los resultados de la investigación; pero también por la alimentación de las preguntas y la contrastación respecto a los resultados cuando uno da clase. Creo que uno puede ser mucho más creativo cuanto más conozca de un tema, y creo a su vez que cuando uno investiga, puede meterse en profundidad en un tema. (...) porque uno no siempre enseña lo que investiga (...) [pero ayuda para] generar, una docencia mucho más crítica, cuestionadora, reflexiva, que lo que uno haría si no tiene experiencia de investigación. El saber cómo se llega a un resultado en una investigación, ayuda, para que aún cuando uno no haya investigado otros períodos sobre los cuales tiene que dar clase, pueda transmitir eso, porque va a ir a buscar eso, y va a planificar sus clases en función de eso. (...) creo que así como en la clase uno tiene que ser creativo, tiene que ser creativo en la investigación también. (...) Creo que la docencia es fundamental, es estratégica, no solamente por las vinculaciones entre enseñanza e investigación -que uno para poder transmitir tiene que pensar cómo hacerlo



y entonces ahí hay toda una elaboración- sino porque también en la interacción con la clase surgen también temas que no se pueden haber planteado o aparecen las fisuras en el razonamiento que uno ha elaborado.

EHV9 (...) si yo investigo cosas, (...) las pongo de manera diferente como una especie de conocimiento de otro nivel que no está dentro del canon admitido sino que viene dentro de la zona de prueba o de experimentación o la zona de discusión. Planteo el tema de cómo fueron [las cosas] según el libro y luego planteo cómo yo las he podido ver de acuerdo con tales y tales documentos. Ese espacio es un ámbito de discusión, es más abierto. Yo lo uso estrictamente como banco de prueba. ¿Cómo funciona esta explicación? ¿cómo se recibe? ¿cuáles son sus debilidades? En general los alumnos siempre escuchan un poquito y siempre ponen el dedo en un lugar que no te gustaría (...) Siempre señalan algo desagradable. (...) Cuando hago eso, abro un espacio de diálogo, de debate. Yo creo eso, pero ahí estamos en otra dimensión, no en la dimensión del saber admitido sino de la opinión; y mi opinión y la del estudiante son equivalentes en ese nivel. (...) Sí tiene lógica didáctica para mí escuchar lo que ellos dicen, obligarlos también, ponerlos en la circunstancia de decir: "¿qué diferencia tiene esto con aquello, con lo que yo he leído, con las cosas que he sentido por otros lados?" Hacer ese juego me parece que les devuelve la confianza. "Tu opinión es importante, contámela" También hay que tener cuidado en esos casos si uno ve que el estudiante está completamente errado ... decirle: "No, pensalo bien, si vos decís esto, ¿no te parece que entonces ...?" (...) si no, matás todo el juego.

EHM5 [Las clases] más bien me alimentaban preguntas para investigar, o de cómo hacerlo.

Estos entrevistados -que apuestan fuertemente a la investigación en su carrera académica- denotan tener una concepción respecto a la docencia que la valora como una actividad estratégica. Entienden que es necesario pensar, planificar un discurso en la actividad de enseñanza, y que en la interacción con la clase surgen tanto temas que no se había previsto plantear como posibles fisuras en el razonamiento que se ha elaborado. La docencia es entendida como un ámbito donde el ejercicio de la dialéctica no solo es viable sino hasta necesario, ya que del interjuego con los alumnos incluso surgen preguntas sobre qué investigar o ideas sobre cómo hacerlo. Se conceptualiza la docencia como una actividad creativa en un pie de igualdad con la necesaria inventiva que requiere la investigación cuando es preciso idear nuevas hipótesis o incluso imaginar qué métodos podría ser factible emplear para probarlas -o aún para descartarlas-. Pero además se advierte que adjudican al estudiante un lugar de saber, a quien se le valora y se le reconoce como sujeto pensante. No proponen una relación jerárquica o diferencia radical entre enseñantes y aprendices sino una asimetría mutuamente enriquecedora, una relación de complementariedad centrada en la pregunta y en la capacidad reflexiva de ambas partes. Como ya se expresó anteriormente este aspecto aparece más marcado en

el discurso de los entrevistados provenientes de las Humanidades y Ciencias Sociales y se hizo referencia a una posible incidencia de características propias del campo disciplinar al considerar este aspecto. Sin embargo, importa consignar que también se advierte -aunque con ciertos matices de diferencia- en las afirmaciones de quienes provienen del campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Tema que será retomado al tratar el apartado IV de la segunda dimensión de análisis.

ECV10 (...) nosotros, profesores, cuando formamos investigadores, entonces le prestamos mucha atención al pensamiento original, a pesar que muchas veces sea no eficiente.

III) Investigación y enseñanza son actividades en conflicto, campos en tensión

ECM7 En la línea de mi tiempo, de entrada fue enseñanza, después se inserta investigación y un poquito más tarde fue extensión. Y ahí la parte que más me costó hacerme lugar fue la parte de investigación (...) porque estaba tapada de enseñanza, y tuve que empezar a rescatar un día a la semana para que nadie me molestara (...) para hacer investigación. Yo ese día me metía en el laboratorio y miraba con cara de perro al que me viniera a interrumpir (...) me costó mucho hacerme ese huequito para empezar a investigar (...) me costó un poco, rescatar tiempo para investigar y empezar a relacionarme con gente que era más fuerte.

Las tres funciones parecen ir insertándose -en la línea que marca el transcurso de esta trayectoria personal- de la misma manera en que las mismas fueron tomando su lugar en el devenir histórico universitario. Tal como se consignó en la introducción de la presente tesis, la investigación no formó parte de sus fines desde los inicios de esta institución. Pero además, esta función goza -al menos en este caso- de un mayor prestigio frente a la enseñanza porque brinda (gracias a productos publicables) otras oportunidades de relacionamiento con la comunidad académica.

Los testimonios aludidos apuntan a conceptualizar las actividades de enseñanza e investigación más como polos en tensión que a señalarlas como funciones “indisolubles”. Si bien esta brecha entre el “deber ser” y la realidad será la temática central a analizar en la tercera dimensión de análisis, importa destacar que al menos en la enseñanza de grado -y en algunos servicios- este aspecto denota la existencia de un conflicto. Esta pugna de intereses pareciera ser la que se recoge en las expresiones aludidas en la presentación del problema de investigación de esta tesis que vinculan la enseñanza con la actividad de “pagar impuestos” o que la nombran como “la Cenicienta de la Universidad” o como “la función más débil”. Hay algo del orden del exceso que pone al

descubierto cierto malestar. ¿Será un malestar imputable a factores institucionales o acaso podrá ser atribuible también a motivaciones de orden personal, en las que se intenta satisfacer a dos posibles deseos en pugna por un mismo y tiránico factor temporal? La idea de la “feliz indisolubilidad” pareciera haberse más bien transformado en la de una “pareja desavenida”. En este caso ¿se podría estar dando paso a una posible guerra oculta? En este punto es donde la metáfora de las placas tectónicas que se separan propuesta por Barnett (2008) muestra su potencial figurabilidad. ¿Cuáles serían las fuerzas que las arrastran hacia una eventual separación? Entonces de acuerdo a lo planteado por estos docentes – investigadores al evocar su experiencia, la relación entre estas dos funciones no se establece de una forma lineal como el valor universalmente aceptado sostiene. La presencia de una ideología académica que se sustenta en una mitificación atemporal, que prescinde de los diferentes contextos institucionales, que hace caso omiso de las diferentes disciplinas en cuestión (Hughes, 2008) comienza a cobrar sentido.

IV) Investigación y enseñanza son actividades no relacionadas son (casi) compartimentos estancos

En el extremo opuesto -respecto a lo primeramente planteado-, nos encontramos con entrevistados que entienden que su actividad de investigación no se solapa totalmente o tiene (solo algunos pocos) puntos de contacto con su actividad de enseñanza. El temario a abordar en sus actividades de docencia se podría afirmar que -en líneas generales- no coincide con los tópicos sobre los cuales se investiga. Mencionan que esto sucede especialmente en los cursos de grado.

ECV10 ¿Me preguntabas si uno enseña lo que investiga? "No" Pero uno trata en la enseñanza, de poner algunas gotitas en función de las circunstancias (obviamente porque hay que cumplir un programa y todo eso) de las cosas que hace, para interesarlos a los estudiantes.

ECM8 (...) si miro que no enseño en el grado lo que investigo (...) pienso que muchos de mis compañeros lo hacen mucho mejor que yo, porque ellos tienen una mejor correspondencia en eso. La enseñanza de posgrado la he desarrollado en mi línea de investigación. En mi caso particular, no es que exista un divorcio entre lo que hago en la enseñanza de grado y lo que hago en el posgrado, pero no hay tampoco un solapamiento total, que sería más deseable.

Interesa realizar dos precisiones: la posible distancia entre la temática de investigación y los contenidos a ser enseñados en los cursos de grado (debido al nivel de especialización

principalmente en el área de las Ciencias Naturales y Exactas). Por otra parte, esta subdimensión de análisis puede ser subsumida en la anterior, dado que en el discurso de los entrevistados puede advertirse que cuando está presente esta no – relación, la misma genera cierto nivel de conflicto entre lo que “debería ser” -de acuerdo al modelo ideal- y lo que efectivamente se realiza, entre la “indisolubilidad” y lo que en su práctica entienden que realmente acontece (o pueden llevar a cabo). Estas dos subdimensiones se retomarán y profundizarán en el marco de la tercera dimensión de análisis.

En síntesis: Los docentes entrevistados conciben el proceso de investigación desde un lugar que los enfrenta a las fronteras mismas del conocimiento donde deben poner en juego toda su creatividad para avanzar por caminos nuevos. Esto implica tener que poner mucho de su parte para poder generar formas de obtener respuestas a problemas que aún no tienen solución y que los coloca en un lugar de *aprendices*. Valoran la curiosidad -a la que señalan como el motor de búsqueda-, la intuición y la posibilidad de formularse nuevas preguntas. En ese camino cobra un lugar destacado el *encuadre de trabajo* constituido por la rigurosidad en la aplicación de la *metodología* de investigación. La caducidad del conocimiento, la dialéctica, el devenir, la ausencia de certezas, es lo que aparece valorado más allá de los núcleos conceptuales estables.

Algunos de los entrevistados mencionaron que su interés por inquirir también lo han aplicado a los fenómenos vinculados al aprendizaje y la enseñanza en su campo de estudio. En esta área también ponen en juego su creatividad y su intuición. Esbozan hipótesis que intentan poder corroborar o descartar. Interesa destacar que esto no solamente lo ponen en práctica los que cuentan con una formación docente previa al inicio de su carrera universitaria. La posibilidad de disfrute y juego también aparecieron asociadas a las actividades de enseñanza. La construcción de la vocación docente parecieran haberla desplegando en forma conjunta a la vocación por la investigación -o con un ligero antecedente de una sobre la otra- sin que se pueda concluir fehacientemente que sus predilecciones se orienten hacia uno de los mencionados polos.

Se proponen dos formas de nominar la actividad de enseñanza: como una “**docencia de información**” con la cual refieren a la función de transmisión de enunciados -conocimientos- y una forma que entienden más acorde a su práctica que podría denominarse **docencia “en modo de investigación”** a través de la cual se jerarquiza la

idea de una transmisión de interrogantes que abren la puerta a nuevos procesos creativos.

Los docentes - investigadores emplearon gran cantidad de comparaciones e incluso metáforas en las cuales denotaron poner gran afán en que el otro pudiera comprender los conceptos que querían transmitir. Estos rasgos específicos del discurso didáctico (Oxman, 1998) se entiende que podrían ser indicativos de la capacidad de los entrevistados de oscilar desde la posición de aprendiz anteriormente aludida -necesaria para sostener el deseo y la ilusión de poder llegar a saber mediante la investigación- hacia una posición de “saber del enseñante” (Kachinovsky, 2016). Desde esta postura es que se procura mostrar, explicar, transmitir pero en el entendido de que el saber no puede definirse como una posesión personal sino como un bien que circula.

Se encontraron cuatro posibles formas de ejemplificar cómo los entrevistados conciben el vínculo entre investigación y enseñanza (aspectos que se intentan graficar en el cuadro 10.):

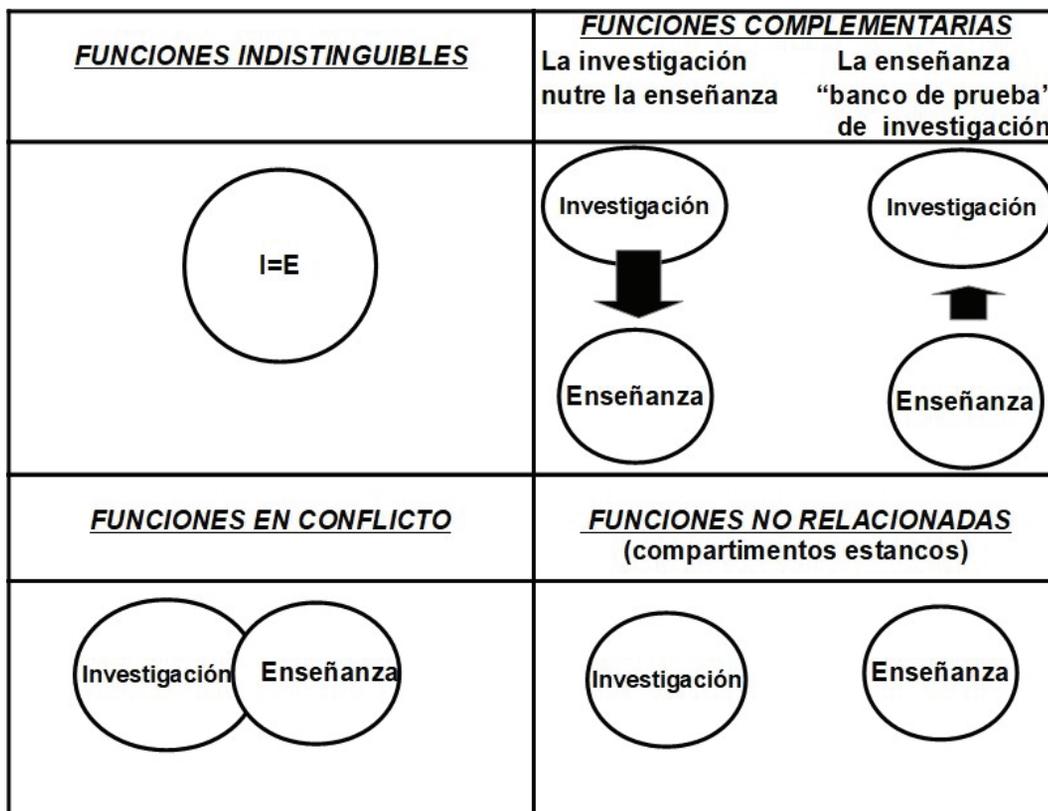
- I) como actividades indisociables, indistinguibles (la evocación de lo que se atribuye al texto de la Ley Orgánica denota la persistencia de una valoración que hunde sus raíces en una concepción que ha permanecido en el tiempo por más de medio siglo) Realidad que pareciera concebirse como inalterada aún a pesar de los cambios institucionales acaecidos en ese período de tiempo. En este caso se podría hipotetizar la presencia de una ideología académica que se sustenta en una mitificación atemporal, que prescinde de los diferentes contextos institucionales, y que hace caso omiso de las diferentes disciplinas en cuestión (Hughes, 2008).
- II) como actividades que presentan cierto grado de complementariedad. En este caso los entrevistados sostuvieron o bien que la investigación nutre a la enseñanza o bien es la función de transmisión de saberes la que realiza aportes a la función de creación de los mismos. Se encontró que la idea más generalizada es la primera de ellas que denota una jerarquización de la función de investigación sobre la enseñanza (se destaca el conocimiento “íntimo” de las dificultades de los temas el contar con una perspectiva de la estructura global, etc.). Se entiende que la enseñanza nutre a la investigación pues se la concibe como un “banco de

prueba” de las hipótesis del investigador que habilita reformular posibles fisuras en el razonamiento, porque surgen temas a investigar. Esta consideración se encontró en el discurso de entrevistados que provienen del campo de las Humanidades. Se entiende que debido a las características propias del campo disciplinar pudiera ser más dificultoso poner en práctica esta idea en el área de las Ciencias Naturales y Exactas.

- III) como actividades en conflicto, campos en tensión porque se entiende que la investigación goza de mayor prestigio - genera productos publicables que ponen al investigador en mejores condiciones para relacionarse con la comunidad académica-, porque el tiempo asignado a una función entienden que atenta contra el buen desempeño de la otra-, por factores de orden institucional como por ejemplo al considerar cómo la numerosidad en algunos servicios afecta el desempeño de estas funciones. Quienes señalan esta situación hacen referencia a un posible “divorcio” entre investigación y enseñanza.
- IV) como actividades no relacionadas son (casi) compartimentos estancos, situación que entienden que sucede en los cursos de grado (en especial en el área de las Ciencias Naturales y Exactas). Se entiende que esta concepción puede ser subsumida en la anterior, dado que la misma genera cierto nivel de conflicto en los docentes - investigadores entrevistados. Estas dos subdimensiones se retomarán y profundizarán en el marco de la tercera dimensión de análisis

Cuadro 10.

Síntesis: 1º Dimensión de análisis: Relación entre creación de saberes (función investigación) y trasmisión de saberes (función enseñanza)



Fuente: elaboración propia

4.4.2 Los modelos identificatorios. Los orígenes. Los referentes (Relación con el saber del otro)

“Finalmente quisiera anotar que durante el trabajo realizado para analizar los problemas aquí presentados he contado con la fiel asistencia de mi amigo y colega M, Besso⁹ y que estoy en deuda con él por varias sugerencias valiosas” Albert Einstein (1905) (En el tercero de los trabajos de su “*annus mirabilis*”).

Einstein decía que Besso era “la mejor caja de resonancia de toda Europa” (Citado en Isaacson, 2010, p. 90).

“No hay nadie que esté tan próximo a mí, que me conozca tan bien, que esté tan favorablemente predispuesto hacia mí como tú.” Carta de Einstein a Michele Besso 23 junio 1918 (Citado en Isaacson, 2010, p. 89).

I) Los maestros

Al analizar el tipo de vínculo que los docentes - investigadores entablan (o entablaron) con quienes reconocen como sus maestros en tanto poseedores de un saber del que carecían en su proceso de formación pueden advertirse algunas particularidades. Muchos de los entrevistados evocan a quienes han sido sus directores de tesis e incluso a algunos de sus profesores en el liceo. Estas figuras ocupan un lugar prominente en el recuerdo, han compartido con ellos tiempos y espacios en común.

En este aspecto en especial, el estudio de la articulación entre enseñanza e investigación que se propuso abordar la presente tesis puede ser considerado desde dos puntos de vista: por una parte la *enseñanza impartida* por el propio docente - investigador a quien se entrevistó. Por otra parte, también cabe preguntar por la *enseñanza recibida* -en tanto sujeto de aprendizaje- durante su período de formación. Entonces la referencia a este aspecto en la trayectoria académica puede ser también abordado al enfocarse en la formación de posgrado, en especial en el vínculo más estrecho y personal que se establece con el docente que guía el proceso de investigación en una tesis de maestría o de doctorado.

⁹ Besso, seis años mayor, también era judío y trabajaba en una empresa de ingeniería. Fue quien le sugirió a Einstein que leyera los trabajos de Ernst Mach -que luego le resultarían fundamentales para elaborar la teoría de la relatividad-.

La posición de aprendiz en la relación con el saber

En este sentido se advierte que lo que los entrevistados mencionan que ofició en ellos como atractivo, o suscitó admiración (relación transferencial), fueron los conceptos vertidos, o la forma de trabajar o de abordar algunos tópicos, o las lecturas realizadas, los problemas puestos en discusión, o el enfoque global de la temática desarrollado por quienes consideran sus referentes. También que pudieron dejar plantada una semilla en los trabajos que los docentes investigadores terminaron desarrollando a futuro. Estos aspectos parecen apoyar la idea -a la que se hizo referencia en el marco teórico- de que se desea lo que el otro posee (el saber- agalma), que es lo que no está en ese momento a disposición del deseante, lo que no se identifica con uno mismo, de lo que el sujeto se siente desprovisto (Lacan, 1960; Freud, 1905a).

A esos efectos, resulta interesante advertir cómo en algunas de las expresiones, los entrevistados, se sitúan en una **posición de no saber** (aprendiz) respecto del conocimiento detentado por el otro.

- EHV1 J. fue un renovador, un aire nuevo en la Facultad, los temas, las lecturas, los seminarios, la forma de trabajar, (...) tenías que preparar un autor, hacías una selección de textos, y luego eso se publicaba, y es una colección riquísima sobre autores sobre los que no se había reparado, fuentes que no eran conocidas; materiales que él había traído también (...). La otra que me marcó fue L., la perspectiva que brindó (...), yo no sabía nada, (...) me iluminó de alguna manera el trabajo, las lecturas (...) Con estas referencias, yo ingresé a lo que era realmente la investigación. En los otros cursos, (...) no había investigación, se indicaban trabajos que más que nada eran un acercamiento a manuales, fuentes, lecturas muy clásicas. B. también fue otra de las personas que me marcó ya en otra etapa madura de mi carrera. Fue la apertura a introducir otros temas que me permitieron atreverme a hacer otro tipo de abordajes.

Interesa subrayar la presencia -en varios de los discursos de los entrevistados- del verbo “marcar” con el cual se hace alusión a un tipo de registro del orden de lo perenne en la dimensión del “ser” del docente – investigador. Asimismo un destaque de la singularidad, un reconocimiento del valor de lo realizado por parte del aprendiz que hace reflexionar acerca de la importancia de un vínculo personalizado en los procesos de aprendizaje. Pero también ilustra sobre dos formas de hacer docencia: a) masificada; b) personalizada.

- EHM4 En el caso de X., daba un curso que tendía a una interdisciplinariedad con la antropología, con la geografía. Entonces esa idea del espacio -que ahora

he venido desarrollando los últimos años- creo que tiene su origen en algunas de las reflexiones que me generaban las clases de X. (...)

Otro aspecto importante es la alusión a la creatividad -de quien se pone en el lugar del referente- relativa a los temas o problemas que pone en discusión. Con esta faceta es con la cual el aprendiz busca activamente identificarse. Se advierten dos momentos en este proceso, uno tal vez más característico de los primeros pasos: la copia, el segundo pareciera referir a la paulatina independencia luego de estos primeros escauceos.

EHV9 Yo lo admiraba a B. Una vez le dije: "Escribís bárbaro. Yo trato de hacer las explicaciones que vos hacés, en clase, y me quedan ridículas. ¡Tengo que copiar tus palabras!"

EHM5 (...) una investigadora que yo admiro mucho estaba trabajando estos temas (...) Nos encontramos, y me dio manija para que yo hiciera algo, "y vemos de comparar". Ahí entré a hacer algo, y nunca comparamos nada, pero seguí haciendo ...

¿Cuáles son las características que los entrevistados destacan de sus referentes?

En otra área del conocimiento lo que concita la evocación es la identificación con algunas de las condiciones de trabajo que permiten conjugar la lógica de los pasos estipulada por el método científico con la emoción del descubrimiento, de la novedad. También puede advertirse que lo que logra atraer y confirmar una vocación es, por un lado un hacer específico (técnico) en un lugar determinado (por ejemplo un laboratorio), pero por sobre todas las cosas una forma de pensamiento lógica, sistemática y ordenada, con un esquema de control de variables y con la posibilidad de vincular teoría con práctica, pero también acción con emoción:

ECM7 (...) me marcó una profesora (...) de Biología del liceo en el laboratorio (...) trajo embriones de pollo, y le instilábamos en el corazón distintos fármacos y les contábamos las pulsaciones para ver cómo con esos fármacos -yo todavía ni pensaba ... supongo que estaba la veta, pero [mi vocación] no estaba decidida-. Cómo le producías mayor frecuencia cardíaca, la dejabas decantar, seguirlo con gráficos todo eso. (...) Yo empecé con los años acá de vuelta con lo mismo. (...) Me acuerdo que hicimos distintos cultivos en distintos frascos, los recubríamos con unas cartulinas negras, y hacíamos una solución de iones: hierro, potasio, magnesio... y entonces le poníamos todos, menos uno. Teníamos como veintipico (...) estudiábamos cómo hacía el efecto de no tener ese catión metálico en la planta. Lo que habíamos utilizado era una variedad de trigo llamada "Zorzal". No sabés la emoción cuando nos dio la primera espiga, porque eso lo seguimos todo el año. (...) Ahí yo creo que yo estaba enfocada a las ciencias.

Algunas de las cualidades que los entrevistados entienden tienen (o tuvieron) las figuras que espontáneamente evocaron son la humildad, la falta de soberbia, o el poder quitarle el halo reverencial con que posteriormente sus aportes fueron investidos. El sentido del humor, la sobriedad y las preocupaciones sociales aparecen altamente valoradas. Todos estos aspectos, atributos o rasgos sientan las bases para los procesos identificatorios, expresión primera de vínculos afectivos con otras personas (Freud, 1921). Identificaciones que pueden ser totales o parciales, en este último caso con rasgos distintivos del objeto.

EHV9 (...) lo que me gustaba de B. eran dos cosas: una que el tipo era absolutamente consciente que lo que estaba diciendo era absolutamente novedoso, (...) y la otra que no lo presentaba como una novedad, sino simplemente como las conclusiones naturales de una investigación que se estaba llevando adelante. (...) Y si vos le cuestionabas algo, inmediatamente te lo recogía y lo confrontaba, lo miraba si era así. A veces te lo descartaba rápido, a veces te lo estudiaba un poco, pero vos te dabas cuenta que el tipo era como una esponja, agarraba todo lo que pasaba cerca, todo lo que tenía que ver con eso. Ese es el investigador que yo quisiera ser.

Se advierte asimismo el lugar de ideal del Yo (Freud, 1921) en que estas figuras han sido colocadas por parte de algunos de los entrevistados, dando cuenta de esos procesos de introyección simbólica a los que se hizo referencia en el marco teórico de la presente tesis. Pero también que vuelve a hacerse alusión al lugar del otro en el proceso de creación de saberes: la opinión de quien se sitúa en el lugar de aprendiz también importa. Vuelve a rescatarse esa dimensión de singularidad anteriormente señalada, así como cierta habilidad para confrontar -o discriminar- que apelan a la posibilidad de un detallado análisis. Respecto a la relación con el saber, tanto las figuras admiradas -como los entrevistados que las evocan- se encuentran en una posición en la que ambos se sienten autorizados a generar preguntas o consultas, ensayan hipótesis de trabajo, exploran y se identifican con los mentores en las posibilidades de proponer ideas alternativas. Tanto para los aprendices como para sus maestros el saber que contribuyen a crear es algo que se admite como provisorio, que puede circular. Pareciera que unos y otros conservaran vivas ciertas características -comunes al universo infantil- que les permiten mantener la ilusión y el deseo de poder llegar a saber. Este nexo entre el investigador y el niño en tanto elaboradores de teorías ya había sido expuesto en el capítulo 2 al hacer referencia a los aportes de Freud (1905b, 1909).

En otros casos, lo que concita la evocación es la identificación con determinadas

características de personalidad o valores que guiaron (o guían) las vidas de las personas evocadas: perseverancia, brillantez, tozudez, bondad, reflexión, capacidad analítica, disponibilidad para orientar en el plano humano y la posibilidad de expandir la actividad del aula más allá de los confines de los espacios estipulados por la institución educativa, etc. (Leite, 2007) según se ejemplifica a continuación:

- EHV1** M. [profesora del liceo] tenía además la sobriedad que le daba el ser una mujer comprometida (...) Tuvo algo en su trabajo docente que a mí me llegó mucho (...) yo agradezco a quienes hicieron algo en mi formación, entonces la señalo a ella, porque ella a quien nos veía con ciertas inquietudes nos empezó a invitar a unas reuniones que se hacían en XXX [fuera del liceo], donde trajo temas (...) que ella trataba de que se miraran de una forma un poco más abierta (...) Y aunque siempre la discusión se cerraba con la opinión del docente -imaginate que en esa época no se hacía otra cosa- ella daba espacios para hablar (...) Su preocupación por lo social.
- EHV1** L. fue la primera profesora que tuvo un relacionamiento con los estudiantes totalmente distinto, en el corte de clase decía: "¿Vamos a tomar un café?" y llegamos un malón, como 50 personas, tomando el café de pie, no había tazas (...) Llegaba esa mujer con una cantidad de gente ... Sí, sí, todo el mundo fascinado con las clases de L.

El respeto por el otro, por sus opiniones parece ser un factor de coincidencia en las características destacadas tanto por docentes investigadores en el campo de las ciencias como de las humanidades, pero también sobre las cuales reparó Claudine Blanchard- Laville al señalar que este respeto por los otros en tanto sujetos, es más importante que el "refinamiento didáctico" para transmitir mejor el saber (Blanchard – Laville, 1960 p.90). Apoyando este argumento aparecen algunos cuestionamientos como por ejemplo: ¿qué es importante en el espacio didáctico: la exposición del saber y/o el propiciar la comprensión de los alumnos?

- ECV2** [Mi orientador de maestría] fue una persona muy importante en cuanto a mi desarrollo [científico] y personal, me ayudó mucho. En aquella época nosotros estábamos bastante mal desde el punto de vista del trabajo. En la época de las dictaduras en toda la región no era fácil conseguir trabajo, ni visas, ni documentación, ni nada. Fue más que un orientador [en mi campo de estudio].
- ECV3** Mi director de tesis es uno de los más brillantes de su generación, un tipo muy bueno (..) me decía: "nosotros, lo que hacemos, son cosas simples, pero lo que somos, es que somos tozudos, vamos a resolver un problema y entonces vamos, y lo resolvemos" y es como un rasgo esa cosa, esa perseverancia, y esa creencia.

Esta capacidad de continuar en la búsqueda de cómo resolver un problema es, dentro de las características destacadas por los encuestados, la que más se repite respecto a las cualidades que admiran en sus mentores. A su vez, cuando se les solicitó que se definieran a ellos mismos, esa es una singularidad que dicen poseer muchos de los docentes – investigadores entrevistados. Lejos de versiones idealizadas muestran aspectos del arduo trabajo que hay detrás de los logros tanto propios como ajenos.

EHV9 Le prestaba más atención a las clases de una profesora que me fascinaba, que era un poco por la que pensaba: "Yo voy a terminar siendo profesor [de esta asignatura] por esta mujer." Era muy buena profesora, tenía un talante particular. Era una mujer muy tranquila, muy analítica que tenía la capacidad de desarmar, de separar un texto literario y mostrarte cuáles eran las piezas y después además te lo volvía a armar (...) no tiene ninguna cosa notoria (...).

Por una parte en la valoración se señala la conjunción de aspectos del orden de lo intelectual con otros que atañen a lo emocional. Lo que atrae es lo cognitivo pero imbricado con lo afectivo. Por otra parte, esta cualidad de no poseer ninguna peculiaridad "notoria" hace pensar que, a quienes nombran como mentores, precisamente, no ocupan el lugar del "experto" ni encandilan a los demás con un "exceso" de saber.

EHM6 Me acuerdo de V. como profesora de X., ella era actriz. Me gustaba mucho. Cuando yo lo pienso digo: no era buena docente, ... llamaba la atención, atraía, era actriz. Tenía magnetismo, pero en realidad daba la clase con los ojos en blanco mirando al techo. Estaba re encantada con lo que estaba diciendo pero en realidad no nos miraba las caras para saber si habíamos entendido algo.

Este caso podría ser citado como un anti-modelo; seduce pero no enseña, encandila con su saber (Fernández, 2000). Cukier (1996) acuñó el término "didactogenia" -o más específicamente "didactopatogenia"- para nominar a las influencias negativas producidas por la enseñanza inadecuada.

Identificación con la función de creación de saberes (Investigación)

Algunos entrevistados destacan una característica singular: la capacidad de confrontación. En este caso, a quienes visualizan como sus maestros son quienes recogen y realizan cuestionamientos, denotando así que consideran el punto de vista de quienes se posicionan en el lugar de aprendiz; este gesto es valorado como la necesaria antítesis que hace posible la síntesis. Se hace referencia a un factor de espejamiento en el auxilio pensante que el otro puede brindar; a un juego de la dialéctica, a una metáfora

que pone en evidencia la necesidad de un ida y vuelta: un “ping-pong” de ideas. La importancia de discutir para poder avanzar en hipótesis personales; para poder diferenciarse del otro y convertirse en un sujeto autor, con ideas propias.

ECV10 [Describiendo la forma de trabajo] Muchas veces se hace el "ping-pong": yo lo escribo, te lo mando a vos, vos después lo mirás, lo reescribís y me lo mandás. Y así se va ... después yo viajo, y discutimos, y así se va trabajando.

El psicoanálisis -en aras de estudiar este proceso- ha recurrido al mito edípico para ejemplificarlo: para *ser* como el padre hay que *matar* (simbólica e internamente) al padre. De lo contrario, implicaría quedarse en el lugar de Ícaro, que siempre le deberá sus alas a Dédalo (Anzieu, 1978).

EHV1 Yo había hecho una vinculación muy fuerte con L., (..) pese a que tuvimos después grandes discrepancias y discutíamos mucho. [Tuve] una discusión, una pelea con L. que duró como diez años (...) estuvimos trabajando con cierta tensión, porque ella leía lo que yo escribía y le rechinaba muchísimo.(...) ella, conmigo sí tuvo algunas conversaciones puntuales y creo que se quedó sorprendida porque mis compañeros encontraron el libro [de mi autoría] como de una renovación. Tuvo comentarios tan buenos que las críticas duras que ella iba a hacer, allí no las hizo. Y creo que optó, de otra manera más positiva, que fue el estimularme y sugerirme algunas lecturas (...)

EHM4 (...) con B. teníamos muchas conversaciones sobre esto porque a veces discrepábamos. (...) El Departamento pudo crecer muchísimo con B., por generar ese espacio de discusión. Cada uno iba a seguir en sus convicciones, salvo que fuera convencido. Pero había un espacio de discusión y él hacía como de “abogado del diablo” muchas veces.

Interesa destacar que en el discurso de los docentes - investigadores con quienes se dialogó, algunos rasgos evocados de las personas que consideran sus referentes, remiten a su condición de investigadores. Ofician, por tanto, como un espejo en el cual los entrevistados han deseado reflejarse: erudición, solvencia, capacidad de reflexión, etc.. Sin embargo, se advierte cierto solapamiento del amor por la disciplina (desarrollo profesional) con otros factores de índole personal que parecieran ser -a los ojos de los entrevistados- tan o más importantes que los primeros.

EHM4 J. (...) era también investigadora y humanamente una persona excelente. (...) también trataba de generar ese espacio de reflexión y de respeto en la clase, (...) en su enfoque era una persona muy solvente, (...) a ella le reconocíamos su erudición (...) daba cuenta de las obras que había hecho.

Identificación con la función de transmisión de saberes (enseñanza)

En otros casos es por alguna de sus condiciones como docente por la cual los entrevistados evocan aspectos de sus mentores: la preocupación por la manera de enseñar, la experiencia, la manera de enfocar globalmente los temas, el sentido del humor -con la consiguiente creatividad aparejada y atención al detalle- que vuelve el espacio de enseñanza (aula) un ambiente de intercambio fluido que cobra vida.

- EHM4 [De B. seducía] la sencillez, lo primero, porque él no estaba en ningún pedestal. Por otro lado en esta Facultad -que no estaban acostumbrados a tener docentes de formación docente- había una preocupación de B. en lo que podía ser la manera de transmitir; y después, el enfoque global de los problemas. Es otro elemento que podía seducir. (...) Tenía un sentido del humor muy fino. Era muy difícil aburrirse en las clases de B.
- ECM8 (...) empecé a dar clase de Matemática en Bachillerato con la tutoría de esta persona con la que también aprendí mucho porque yo me sentaba a preparar las clases con él. Él era una persona de mucha experiencia.
- ECV2 Vos ves que el tipo cuando está hablando ves que ante una pregunta o a cómo encara un tema, ves que sale para otro lado, no para ese mismo lado que vos saliste. Eso es lo que a mí me resultaba atractivo, entonces las figuras [de los profesores que admiraba] eran casi todos los que de alguna forma vos vieras que el tipo estaba pensando, que no estaba repitiendo mecánicamente una letanía.

En la función de transmisión de saberes aparece valorada la originalidad, la creatividad, la capacidad de pensar (por oposición a una “docencia de información” donde lo que se transmiten son convicciones). Se admira la posibilidad de generar cuestionamientos, o de plantearse interrogantes sobre lo que se cree saber. Se identifica con el saber del *enseñante* que genera deseo de saber, y es capaz de mostrar lo que no sabe.

II) Los fundadores

En algunos casos, se advierte la evocación de figuras prestigiosas, no siempre contemporáneas. Esta mayor lejanía en el tiempo habilita a instaurar una especie de filiación simbólica y pareciera marcar un camino académico con un significativo componente identificador. En este caso cabría la pregunta si estas figuras se encontrarían más cercanas al entramado de la instancia postulada por Freud con el nombre de Yo ideal (1914).

El modelo del Yo ideal está formado por la introyección de partes idealizadas de aquellos que fueron los primeros formadores; conlleva adherencias narcisistas. Dicha idealización podría exponer al sujeto a la decepción en especial cuando la distancia entre el yo real y el yo ideal es grande, tal como lo atestiguan los trabajos de investigación de Ada Abraham sobre el mundo interno de los enseñantes (1987).

EHM6 (...) creo que lo que más me ha ayudado no han sido los profesores de carne y hueso sino mis lecturas. (...) Creo que en la medida en que te arrimás a ese “como debería ser”, entonces todo mejora. (...) Yo tengo una relación conflictiva con la educación, que pasa por la distancia entre el ser y el “deber ser”.

Aparecen también evocados algunos teóricos que refieren a una posible genealogía en la disciplina a la que adscribe el docente – investigador entrevistado. Ofician como particular atractivo la temática desarrollada o los avatares que sufre la figura admirada, protagonista de una vida heroica de trabajo y sacrificio. En otros, el encuentro con personajes importantes, o sus habilidades narrativas. Dificultades económicas para conseguir maquinaria y materiales concitan el interés y pulsán por facilitar el proceso identificadorio. Valores que también llegan a entrelazarse con aspectos sumamente aquilatados en la familia de origen de algunos de los entrevistados (aspecto que se retomará más adelante).

ECV2 G. [uno de los más destacados investigadores en su disciplina en el siglo XX] llevaba a su extremo esa escuela -que es un poco lo que a mí me atrae- de estructuración de la información, de generalización, de unos pocos conceptos básicos -de los cuales se deduce el resto-. Él dio vuelta, revolucionó grandes áreas [de su disciplina] de forma absolutamente inesperada, dándole nuevos fundamentos, nuevas estructuraciones, nuevos conceptos básicos. Él también me resulta ... -no lo conocí personalmente-. Seguramente me resultaba atractivo porque era una de las personas que yo sentía como que hacían lo que a mí me gustaba hacer, claro lo hacían de forma maravillosamente bien (...)

ECM7 (...) se empieza de cero, que es lo que yo contaba sobre Madame Curie (...) Mirá este laboratorio, [me muestra fotos] ¡pelado, totalmente pelado! y tiene que empezar de cero entonces la vida del investigador ... te cuesta.

Interesa destacar que algunas de las figuras ofician como modelo identificadorio tanto en el aspecto investigativo como también en la actividad de docencia:

ECM7 Madame Curie empieza a enseñar a los 16 años cuando se muere la madre (...) ¡Vos te creerás que yo me estoy comparando con Mme. Curie!

ECV10 Mis referentes [en su disciplina], el primero fue K. que fue el profesor de mi profesor, es como mi "abuelo científico" que fue un hombre de una trayectoria total, absolutamente y excepcional. Está entre los diez más importantes de todas las épocas [en su disciplina]. (Esto es discutible pero yo lo puedo poner ahí en mis "top ten"). Mi profesor directo S. era un tipo formidable con una energía fantástica, con unos cuentos, unas historias, de cuando iba a todas partes del mundo, cuando se entrevistó con XXX.

III) Referentes del ámbito familiar

No son necesariamente figuras del ámbito académico las que ofician como ideales en los cuales espejarse; también lo son algunas figuras del ámbito familiar que se las visualiza como portadoras de algunas características especiales: madres que son docentes o que comparten intereses por una determinada disciplina, personas luchadoras que fomentan la independencia de sus hijos, abuelas, abuelos y otros familiares cercanos evocados por su capacidad de observación (tan importante para el aprendizaje), por el tipo de humor o por características de observación -o incluso creativas- que, sin proponérselo habilitan nuevos espacios de desarrollo en el ámbito de la docencia y de la investigación. Pero también por los ideales transmitidos -vinculados a la gratuidad y accesibilidad de un saber para todos-, a las normas éticas parentales impulsadas desde el respeto a los "espacios públicos".

EHM4 Mi madre realmente fue muy pionera porque ella vivía en el interior (...) hubo un llamado a becas para estudiar (...) [en el exterior] y se presentó y se fue (...) pasó a irse a vivir sola a otro país (...) también votó a la izquierda cuando no se votaba a la izquierda, fumaba, se divorció ... Por eso yo decía que en ese sentido creo que lo que yo conocí era una persona que sabía que tenía que luchar para salir adelante. Ese es el mensaje que me transmitió mi madre a través de sus luchas (...) una persona que sabía que tenía que valerse por ella (...) mi mamá en ese sentido era una persona independiente.

ECV2 [Refiriendo a la madre] ella se suponía que era buena en [la misma asignatura] también ... me acuerdo de verla dando clases, (...) de niño no, de adulto sí.

EHM4 (...) mi tía y los juegos que hacíamos de niños (...) sin tecnología, con la casa a disposición, armando cosas y haciendo escenarios y después con tecnología con un grabador -de aquellos de cinta magnética- hacíamos teatralizaciones.

EHM6 [Mi abuela] era discreta, hablaba poco, era una mujer muy observadora. Mi abuelo tenía un humor interesante, un tipo cínico.

ECV3 Muchas de las preocupaciones con las que trabajo acá tienen que ver con garantizar el acceso a los sectores más amplios de la población que uno pueda a todo este conocimiento. Todo este saber tan sofisticado que ahora lo detenta una elite, generalizarlo. Ahí reconozco que esas cosas vienen un poco por mi padre, por el respeto a los espacios públicos.

En otros casos no fueron los familiares directos sino los amigos de la familia los que -dadas sus posibilidades de estudio universitario- funcionaron como un espejo en el que algunos de los entrevistados buscaron poder ser reconocidos o mirarse.

ECV10 Cuando era niño no tenía mucho con quién compartir mis inquietudes, esa es la verdad. Había un profesional cercano en la familia cuyos hijos no les gustaba la asignatura X. Era un amigo de la familia, de mis padres, y era como el referente más cercano a las cosas que a mí me interesaban. (...) Súper calificado. Y yo por eso, estudié la misma carrera.

Los imperativos éticos encarnados en la cultura -en este caso transmitidos a través de las identificaciones del sujeto con las figuras parentales y por quienes ocupan el lugar de ellas (como los docentes)- forman parte de la instancia del ideal del Yo (Freud, 1921). Dichos aspectos son introyectados por parte los sujetos -según se hizo referencia en el marco teórico de la presente tesis- y forman parte del superyó. Al respecto interesa destacar que cuando se indagó acerca de los antecedentes escolares de los docentes-investigadores encuestados, se constató que en su inmensa mayoría se definieron a sí mismos como "muy buenos estudiantes", aunque por momentos dejando traslucir -en las anécdotas narradas- ciertas cualidades de oposicionismo y también de transgresión a estos imperativos. Dicha faceta interesa a los efectos de mostrar estas dos caras de los entrevistados que por un lado pujan por cumplir los mandatos éticos, pero que por otra parte necesitan poder transgredir lo instituido para poder crear productos originales.

ECV10 Siempre fui muy buen estudiante, eso sí. Siempre era el súper responsable, súper estudioso. Para mí eso era una obligación hasta ética. Y fui como avanzando y haciéndome más diestro en el arte de avanzar en la carrera científica con buenas calificaciones. No científica, en la carrera de estudio. Me estoy refiriendo al liceo. Los preparatorios, en la época que yo los hice, era muy difícil salvar los exámenes. Yo los salvé con buena nota. Luego en la Facultad también era difícil salvar los exámenes, yo los salvé con buenas notas y me esforzaba mucho.

ECV3 En los saltos grandes hay transgresión, la gente crea paradigmas nuevos. (...) A mí una cosa que me copó de mi tesis es que logré resolver problemas que mi tutor había trabajado y no había resuelto. (...) Lo escribí, se lo llevé. Es un tipo con un carácter muy complicado, estaba recontra enojado conmigo y a los dos días: ... "Está bien esto que haces, pero todas las cosas que tú haces, que te relacionas con la gente y que haces lo que quieres, y que eres muy autónomo"... "Y sí, y yo trato de ser lo que

quiero" ... "Que no se puede ir así por la vida, pero en realidad esto está bueno" Y en realidad lo que le estaba mostrando ... todos esos resultados él los sabía, los tenía escritos pero no tenía una demostración. Y yo fui y le llevé la demostración que le faltaba.

EHM6 Yo era una transgresora permanente, haciendo cosas de lo más comunes: dejando una carrera, empezando otra, estudiando algo que la gente no sabía ni cómo se llamaba. Bueno, ahora diciendo lo que pienso, tirándome contra la teoría XX. Al final soy una transgresora, ... nunca tiré una bomba.

ECM7 Y la transgresión (...) si vos ponés en marcha algo creativo demasiado, transgredís también. Si sos realmente original ahí me parece ... porque podés transgredir para bien o para mal, transgresión no tiene por qué ser una palabra con una connotación mala. Entonces yo creo que está bueno de vez en cuando que esa creatividad ...

Aunque también los referentes fundadores en los distintos campos disciplinares han sido transgresores porque tienen imaginación, creatividad, rompen paradigmas, pero también tienen un lado desafiante y de autoafirmación.

ECM7 Mme. Curie era una transgresora (...) Rompió paradigmas de todo tipo y color. Mirá es fantástico ... Mme. Curie decide estudiar el nuevo tipo de radiación que había descubierto Becquerel -la gente dice que era un excelente experimentalista pero que no tenía esa creatividad, esa imaginación, quedó ahí-... Es un desafío, es como decir: "No le salió a éste, voy a ver si a mí me sale". ¡Lo eligió como tema de tesis! ¡Te das cuenta! Estudiar algo que ya sabés que no le dio a un tipo que era un crack, y decir ... acá estás transgrediendo la lógica. Es como que te dijeran a vos: no le salió esto a un premio Nobel ¿vos vas a agarrar ese desafío? ¡Tenés que estar muy seguro para meterte en eso!. Porque tenés muchas más posibilidades...probabilidades de fracasar. Si te tenés confianza y te metés en eso porque te gusta ... entonces transgresión, imaginación son cosas ...

IV) Los pares

La relación con el saber del otro -y la concomitante posibilidad de acompañamiento- se ve facilitada cuando existe una mayor concordancia entre las afinidades temáticas en las líneas de investigación del maestro y el aprendiz. En ese caso el proceso de aprendizaje puede verse facilitado, de lo contrario puede llegar a generar sufrimiento. En un polo del continuo el acompañamiento, en el otro, una sentida soledad. Allí radica la importancia del "*compañero de camino*": Wilhelm Fliess en las teorizaciones freudianas, o Michele Angelo Besso en las lecturas del joven Einstein. La escucha para la clarificación de las ideas, la compañía en el proceso de alumbramiento de las mismas, la "caja de resonancia" que hace sugerencias, recomienda lecturas pertinentes o que formula preguntas precisas que inspiran en la búsqueda de mejores soluciones. En ese camino

de alumbramiento también se rescata la posibilidad de cuestionamiento de las ideas. La necesaria antítesis que hace posible la síntesis del pensamiento.

ECM8 (...) el tutor de mi tesis [en un campo afín pero no exactamente el propio] no era que no entendiera nada, pero mi trabajo no tenía vínculo con sus líneas de investigación. Entonces, en los hechos trabajé muy sola durante esos años. Eso la verdad que me enseñó mucho. El proyecto anduvo muy mal, me di la cabeza contra la pared infinitas veces, pero bueno, trabajé mucho y eventualmente terminé el doctorado (...) Eso me enseñó mucho, de cosas que tenía que cuidar en el futuro con mis estudiantes.(...) Un compañero cercano, de mi grupo de trabajo, (...) es la persona con la que yo discutí mi tesis. Mucho más él que mi tutor fue quien me (...) cuestionó cada idea que yo puse. Eso fue extremadamente útil, porque me obligó a afinar muy bien las cosas que estaba diciendo (...) Él ha marcado mi carrera como casi desde compañero de camino.

Respecto al saber del otro, puede entablarse una relación en la que hay interacción, pero desde una posición en la que se pone al otro en un lugar de privilegio. En otros casos -y por distintas razones- no se logra generar un intercambio fluido. Sin embargo, algunos de los entrevistados pudieron mostrar otras formas de relacionarse con el saber en un plano de mayor igualdad, con un componente de interacción donde podría establecerse una relación de trueque. En este caso el saber funciona como un bien intercambiable:

EHV9 (...) el área interdisciplinaria es muy desafiante (...) porque te obliga a prestar atención a enfoques metodológicos que no son los tuyos, que no son tu formación de base, y te obliga a argumentar que la tuya es mejor. Y generalmente esa argumentación no tenés por qué sostenerla (...) porque ninguna disciplina es superior a otra. Y por otro lado, lo que ves es que los antropólogos o los filósofos que estudian segmentos específicos, (...) tienen miradas (...) y herramientas que te pueden servir. Entonces hacemos un intercambio, una pinza por una tenaza, dame esto y te doy esta otra.

Si bien se ha analizado la relación con el saber de los otros, en especial de mentores o compañeros de trabajo, interesa destacar que en algunos casos se hizo especial alusión a la relación con el saber del alumno - investigador al valorar como muy positivo el entrenamiento en el pensamiento singular:

ECV10 (...) nosotros, profesores, cuando formamos investigadores, entonces le prestamos mucha atención al pensamiento original, a pesar que muchas veces sea no eficiente. Es decir, hay como una manera corta o estándar de hacer las cosas, y a veces el alumno trae como una vuelta como complicada. (...) Pero, en realidad, si bien no tiene el valor de la resolución de ese problema concreto, tiene el valor del entrenamiento del estudiante en el pensamiento propio. (...) el chiquilín, está haciendo sus armas y dice: "Bueno, yo esto lo hago así" y mañana cuando haya un problema que

nadie resolvió quizás esas habilidades le permitan ponerse en material, ponerse en juego ...

Existe en algunos de los entrevistados una preocupación por la relación de los alumnos con el saber que incluye un análisis de la incidencia de la dimensión curricular: si los programas se vacían de contenidos es más difícil que los estudiantes puedan entablar una relación (de comprensión, de gusto) con la asignatura. La función de contención social que podría valorarse como central en algunos subsistemas del sistema educativo, es vista como una dificultad ante el llegar “desprotegidos de información” a la universidad. La metáfora de los grilletes que impiden avanzar denuncia la posibilidad de que el alumno pudiera quedar preso del “no saber”.

ECV2 [Antes] Los estudios -me parece a mí- eran bastante serios ... y yo creo que eso te daba para elegir con cierta ... suponiendo que vos ibas a hacer una carrera por ese lado, el espectro de cosas que te presentan en la enseñanza, y tu gusto y cómo operas e interactúas con eso me parece que es esencial. (...) A mí me parece que [hoy] está muy vaciada de contenidos la enseñanza. (...) conozco cómo llegan los gurises a la Universidad, llegan muy desprotegidos de información, no saben las cosas más básicas (...) Al no saber operar yo les decía que era como andar por la vida con una bola de hierro, como los presos, atadas a los pies, y que ellos avanzan y tienen una voluntad bárbara, pero que esa bola no les permite moverse bien.

Autoengendramiento autodidacta

Se puede adoptar una posición de aprendiz respecto al saber de quien se coloca en el lugar de mentor, se puede aprender de los pares o incluso sentir que determinadas características de personas del entorno familiar favorecieron el desarrollo ulterior de aspectos sumamente valorados en la actividad académica como la creatividad, la independencia de juicio, el valor del trabajo sistemático, etc.. En algunos casos también aparecen filiaciones simbólicas con personajes admirados del campo de estudios. En menor medida, también se hizo alusión a una relación con el saber que parece no estar mediada por otro. La necesidad de diferenciarse de los demás en el proceso creativo desatado es llevada al extremo. La autoría de pensamiento cobra un valor fundamental y pareciera sostener la identidad, al menos la identidad de investigador/a.

EHM6 Yo me siento -a pesar de todos mis títulos- muy autodidacta. No es que no haya tenido profesores buenos, gente que me haya movido la cabeza, pero verdaderamente lo que yo sé hacer, lo aprendí sola, haciéndolo, preguntándome y sobre todo siendo libre del paradigma, de desprenderme

o despegarme de lo que todo el mundo dice, de examinar con mi propio criterio las cosas. (...) Ahora pienso si estaré siendo terriblemente mal agradecida con alguien. Puede ser que haya ido tomando cosas de aquí y de allá. (...) creo que lo que más me ha ayudado no han sido los profesores de carne y hueso sino mis lecturas.

El saber adquirido con anterioridad podría llegar por un lado, a facilitar nuevas incorporaciones y por otro, a nublar la posibilidad de percibir lo nuevo. Esto constituye la primera forma de resistencia epistemológica propuesta por Anzieu (1978). En algunos de estos fragmentos de discurso citados, podría llegar a leerse -entre líneas- cómo el deseo de crear una producción intelectual propia, novedosa, conlleva un necesario distanciamiento de puntos de vista considerados como provisoriamente válidos dentro del campo disciplinar de algunos de los docentes - investigadores.

Estos aspectos que podrían remitir a la necesidad de imponer nuevas configuraciones temporales, a vislumbrar nuevas agrupaciones espaciales, a discutir conceptos establecidos por el consenso de los académicos, genera en alguno de los entrevistados sentimientos encontrados al tener que derribar o destruir lo anteriormente consensuado. Esta "muerte simbólica de ideas de otros" podría ponerse en evidencia de dos formas: o bien cortando las amarras con los textos o personas que ayudaron a impulsarlas o bien generando sentimientos de ambivalencia, o de culpa, que podrían estar develando una cierta conexión entre angustia y pensamiento (Bion, 1962).

Ese corte de amarras se podría vincular con el mito del ave Fénix, un pájaro extraño, que no tiene padres, que no nace de la conjunción de dos gametos, sino que se crea a sí mismo a partir de su propio cuerpo. No se alimenta, sino que carga en sí mismo con sus propios recursos. Vive en la castidad. Manifiesta una conducta suicida y provoca su propia muerte; renace de las cenizas luego de consumirse. Es una figura completa, cerrada y autosuficiente de un andrógino hermafrodita. Remite a la búsqueda de una reparación y reconstrucción que es inagotable.

El mito del Fénix condensa, particularmente, el movimiento por el cual el individuo se identifica totalmente pero también se anula. Es causa y a la vez efecto, lo idéntico y también lo contrario, es el que genera -junto a lo que es generado-. Denuncia la existencia de que hay algo del mundo interno que imposibilita que este ciclo alguna vez termine.

Fantasía autoformadora que niega la paternidad y que ubica al sujeto como idéntico al objeto de su deseo, cerrado en él mismo, exigencia de un modelo inalcanzable y absoluto. No hay un profesor del que aprender, ni tampoco una ruptura en ese continuo. La formación se reduce a una única, definitiva y perpetua automutación, ilimitada y permanente que cuenta con la garantía de no tener que experimentar ni el distanciamiento de la primera matriz formadora, ni la ley paterna (Pereira da Silva, 2010).

El mito evoca la posibilidad de autorreparación: muestra una lucha contra las tendencias autodestructivas; se trata de reconstruir la plenitud de sí mismo, de contener una especie de “hemorragia narcisista” (Pereira da Silva, 2010) provocada por la pérdida de la propia sustancia; aspecto que se podría intentar satisfacer incorporando nuevos “saberes”.

Kaës entiende que la fantasía de autoformación asegura que el individuo constituyó una condición necesaria, aunque no suficiente de trabajo de elaboración y de invención personal, uno de los componentes esenciales de la creatividad (Kaës, 1973).

En síntesis: en todos los docentes con quienes se dialogó, se advierten alusiones a aspectos que destacan la cualidad investigativa de sus mentores, pero también a otros que conciernen a sus características en tanto docentes. Ambos aspectos aparecen con una jerarquización que denota diferencias de un entrevistado a otro. La identificación se establece tanto con el *metier* de la docencia como con el del investigador, con sus cualidades de comunicador, narrador o de escritor; también con algunas características de personalidad como la bondad, brillantez, tozudez, perseverancia, etc.. Muy especialmente se destacan la capacidad de confrontación de ideas y, en ese proceso, el respeto por el otro. Pero junto a los modelos también aparecen anti-modelos evocados precisamente por un tipo de seducción con el conocimiento, que obra en contra del enseñar.

Interesa destacar que aparece también la necesidad de acercarse al saber del alumno (o a su no saber), al análisis de sus aciertos y sus errores, a los vericuetos de sus originales caminos de pensamiento.

No puede advertirse una preferencia específica respecto a la modelos identificatorios si se les discrimina por sexo; en general se suelen evocar tanto hombres como mujeres en

ambos casos. Para los entrevistados, pareciera ser más determinante la forma de entablar una relación con el saber respecto a la disciplina, que la identidad de género de quienes entienden que detenta ese saber.

En algunos casos son resaltadas las filiaciones simbólicas con personajes de prestigio en el campo disciplinar, figuras que se encontrarían más cerca al entramado de la instancia nominada como Yo ideal.

Al lado de estas figuras, aparecen también otras del ámbito familiar que portan estandartes de independencia, capacidad de observación y de aprendizaje tan importantes a los ojos de los entrevistados como los aspectos académicos señalados en los mentores universitarios.

Junto a los aspectos que podrían denunciar la existencia de una transferencia positiva, en algunos de los fragmentos transcritos, también se podría advertir la existencia de una transferencia negativa, en especial cuando el docente adopta la posición de experto, exponiendo sus conocimientos con características histriónicas más que con la preocupación por la comprensión por parte de los alumnos.

Los tutores (o los interlocutores privilegiados, o los “compañeros de camino”) en su función de “caja de resonancia” de las ideas en proceso de alumbramiento, parecen tener no solo la función de guía, sino también la de metabolización y transformación de las intuiciones, de los pensamientos creativos de estos tutorandos. Esto podría asimilarse a lo teorizado por Bion en su concepto de función *reverie* (Bion, 1962), y también tener puntos de contacto con los procesos de mediación cultural propuestos por Vygotski (1978).

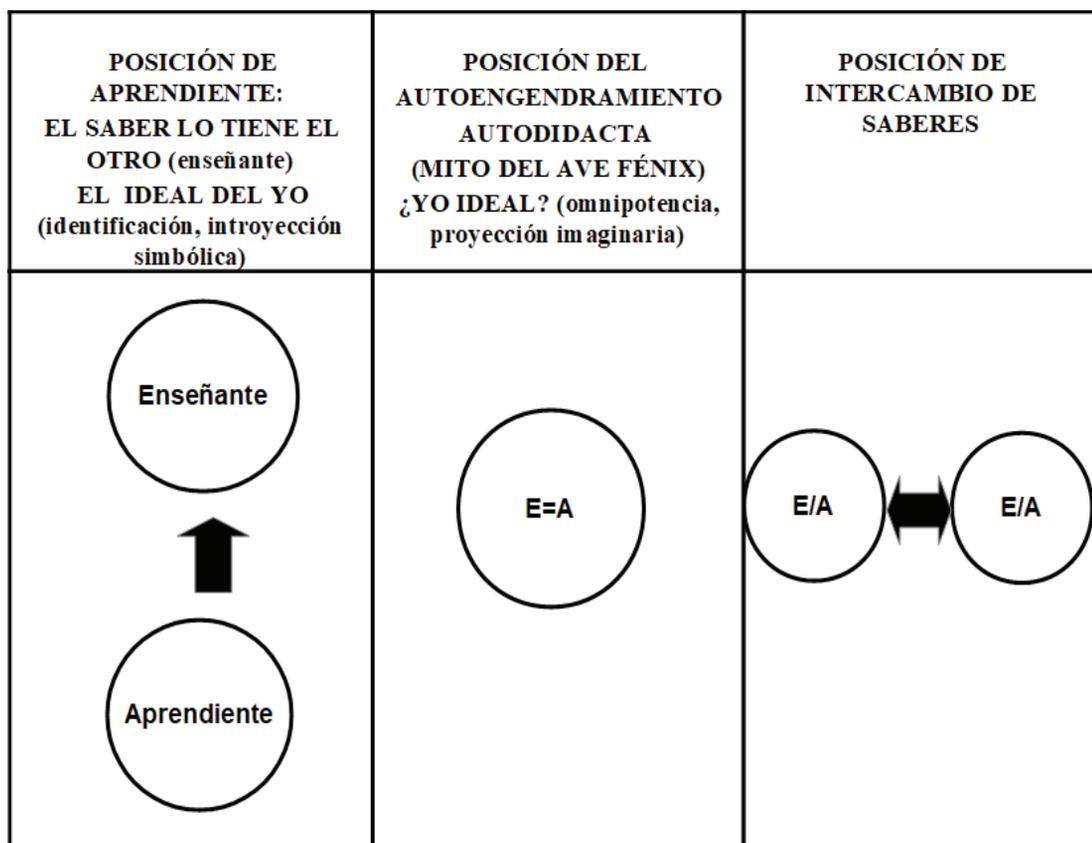
Del saber del aprendiz al saber del enseñante, un camino recorrido en compañía o en soledad, encuentros y desencuentros donde se juegan no solamente posiciones respecto al saber sino también aspectos de la personalidad de los integrantes de esa pareja. En algún caso, dependencia casi absoluta de una figura colocada en el lugar del ideal del Yo (Freud, 1921), que casi deja al otro integrante en el polo de la ignorancia o vaciado de contenidos valiosos. En otros casos, la ruptura (o negación) de esos modelos implica asumir una posición autodidacta o de autoengendramiento que podría asimilarse al mito del ave Fénix. Pero también se mencionan otro tipo de relaciones donde, en un pie de

igualdad, ambos integrantes de la díada logran intercambiar saberes. (Estos aspectos se intentan graficar en el cuadro 11.)

En lo atinente a la posición que los entrevistados establecen respecto al saber de los otros se puede advertir que: si bien algunos adoptan la posición de aprendices respecto a un maestro y otros rescatan figuras que en pie de igualdad donde los intercambios se generan en ambos sentidos, son los mismos sujetos los que hacen referencia a los dos tipos de vínculos, aunque algunos entrevistados destacan un tipo de relación más que los otros. Cabría preguntarse si estos factores pudieran verse influenciados no solo por circunstancias puntuales, sino también por el mismo transcurso temporal, en tanto se va logrando cierta maestría en el campo, o en tanto van desapareciendo (físicamente) esas figuras tan recordadas que marcaron fuertemente la historia de las disciplinas en las que accionaron.

Cuadro 11.

Síntesis: 2º Dimensión de análisis: Los referentes (modelos identificatorios)



Fuente: elaboración propia

4.4.3) Tensiones entre ambas funciones

Enseñanza e investigación aparecen en el discurso de algunos de los entrevistados como polos en tensión por varios motivos. Como lo señaláramos anteriormente (al abordar el tercer subaspecto dentro de la primera dimensión de análisis) aparecen motivos de índole **institucional disciplinar y curricular**.

I) La temporalidad

Otro eje de tensión lo constituye el **factor temporal** asignado a cada una de las actividades. Interesa destacar cómo éste se imbrica con **aspectos históricos y políticos** al aludir en especial al desmembramiento de la investigación debido a la diáspora generada por la dictadura. En la reconstrucción institucional se señala que hubo que establecer prioridades.

- EHM4 En ese momento de la dictadura podía tener como referentes a B. y a N. que eran profesores e investigaban. Pero en ese sentido, ¿no? como la investigación “de las horas libres”.
- ECM8 (...) en esta Facultad -donde hay muchos docentes con DT, y que hacen investigación- y que hay muchos grupos de investigación consolidados, y que son muy buenos, es como que hace 20 años había una preocupación de reconstruir la capacidad de hacer investigación y capaz que descuidando un poco la enseñanza. Aunque todo eso hay que ponerlo entre comillas y con pinzas, pero en los últimos años se ha revalorizado la importancia de la enseñanza. (...) me parece que no tenemos que hacer falsas oposiciones (...) tenemos que investigar para enseñar mejor, tenemos que tener docentes formados y docentes que investiguen.

Ser un investigador de tiempo completo implica apostar a la profesionalización de la investigación, lo cual es contemplado mediante el régimen de “Dedicación Total”, impulsado -a esos efectos- por parte de la UDELAR. Si bien nueve de los entrevistados se encuentran comprendidos en este régimen, algunos de ellos manifestaron cierta tensión vinculada fundamentalmente a la distribución del tiempo asignado a una y otra actividad. Las razones esgrimidas parecieran coincidir con la idea adelantada en los antecedentes relevados para esta tesis, de la existencia de un conflicto de actividades tal cual lo plantean Martin y Berry (1969), Sample (1972), Prosser (1989), Ramsden y Moses (1992) -entre otros-.

Según señala uno de los entrevistados es un **conflicto de intereses** que se pone de manifiesto entre una actividad que se entiende reporta beneficios a la carrera académica (investigación) y otra que favorece al colectivo (enseñanza). Apostar a la **carrera personal** implica restar tiempo y esfuerzo a aspectos que **atañen al colectivo** de la academia; estaría presente dentro de este aspecto una especie de “responsabilidad social” para preparar los cuadros de relevo.

ECV10 Tenemos una tensión, porque por distintos motivos siempre nosotros queremos hacer investigación, y dedicar nuestro tiempo a la investigación. Quiero decir: también hacemos docencia, la hacemos con gusto y todo bien, pero eso es una cuota del trabajo, una parte del trabajo que está establecida. Uno ya sabe el tiempo y el esfuerzo que le va a dedicar a la docencia. Entonces cuando uno se dedica a esas actividades, en realidad resigna tiempo de la investigación, entonces resigna tiempo en su carrera, entonces ahí hay un tira y afloje, entre lo personal y lo colectivo

Estas afirmaciones parecieran indicar la existencia de cierta correlación negativa entre ambas funciones ya que cuanto más comprometido está un docente con su investigación, menor tiempo tiene disponible para otras actividades como la enseñanza. Este aspecto ya había sido puesto de manifiesto por Ramsden y Moses (1992), también por parte de Marsh (1987) al señalar que la efectividad de la enseñanza y la investigación están en función de la habilidad y el tiempo dedicado a cada una de dichas actividades. En la misma línea se pueden citar revisiones de numerosos estudios los cuales revelan que investigación y enseñanza pueden ejercer una mutua influencia positiva hasta que se alcanza un nivel de umbral -en el que el aumento del esfuerzo invertido en una actividad funcione reduciendo la calidad de la otra- debido principalmente a la limitación impuesta por el factor temporal requerido.

Otro de los docentes – investigadores entrevistados señala entre las dificultades para poder investigar el tener que dedicar mucho tiempo a la enseñanza. El interés por indagar pareciera ser tan intenso que todo lo que quita tiempo a la pesquisa podría llegar a convertirse -siguiendo la metáfora empleada- en una especie de lastre que dificulta el despegue. En este caso, el deseo de saber -o la pulsión de investigar (Freud, 1905)- pareciera operar con intensidad, concentrando gran parte de la atención y el interés en esa actividad.

- ECM7 (...) estaba tapada de enseñanza, y tuve que empezar a rescatar un día a la semana para hacer investigación (...) me costó mucho hacerme ese huequito para empezar a investigar.(...) Acá no tenía un equipo (...) me iba a la Universidad de XX una o dos veces al año y procesaba todas las muestras usando equipo de ellos. Iba y a veces no comía, porque después los analizaba acá, En un proyecto que saqué, logré comprar el primer equipo. Y ahí empezás a caminar y a carretear.
- EHM6 (...) como yo había perdido -por decirlo así- tanto tiempo solo dando clases, y mis compañeros de generación habían estado investigando de mucho antes ... Yo sentía que de alguna manera tenía que ganar tiempo, compensar todo aquello, entonces me puse a producir ...

Estos fragmentos del discurso abonan en función de la idea que se consignó en la introducción de la presente tesis que refiere al tener que ocuparse de la enseñanza como el “tener que ir a pagar impuestos” o como “la Cenicienta de la Universidad” -en el sentido de una función a la cual habría que fortalecer-. La tensión entre la carrera personal y las actividades que apuntan hacia la atención del colectivo, entre una actividad que permite despegar y consolidar la carrera académica -frente a otra que pareciera ser sentida como que desvía la atención del foco de interés-, genera una fuerte pugna. Algunos de los entrevistados transmiten que por momentos, fuera difícil satisfacer a dos amos a la vez.

- EHV1 L. [directora] me instaba a que yo tomara la dedicación total y a mí me había atrapado de tal manera el trabajo con los muchachos [en secundaria] ... siempre fue muy vocacional mi trabajo en la docencia.(...) al final opté por irme [de secundaria] y tomé la dedicación total. Y me costó; durante varios años extrañaba mucho este trabajo. Por eso tomé con agrado ... porque estos centros fueron creados como centros de investigación que no tenían docencia, pero yo desde el primer año trabajé ... todos, toda la gente de los centros tenía una vocación grande por la enseñanza.
- ECV10 (...) saber qué es lo que está pasando en la cabeza del tipo que entiende o que puede resolver un problema, o qué pasa cuando lo está resolviendo ... Esas son preguntas que yo no sé ... y tengo una cierta curiosidad, pero también yo entendí que la curiosidad hay que domesticarla y hay que elegir a qué dedicarse. Yo tengo un amigo catedrático (...) que hizo un doctorado, hizo una carrera muy importante, y en un momento decidió dedicarse a la enseñanza, es decir dedicarse a responder estas preguntas (...) Entonces está experimentando, cambió las técnicas docentes, hace trabajo en grupos, se involucra mucho con los estudiantes, (...) está sacando sus conclusiones ... Pero eso es una tarea a la cual él está dedicando todo su esfuerzo académico. Y me parece loable, destacable. Pero no es una cosa que podamos ni debemos hacer todos. Me parece que hay que tener una cierta sensibilidad, porque uno no puede estar triturando jóvenes. Pero es como una tarea colectiva. Alguien tiene que estar haciendo eso, y alguien tiene que hacer lo otro ...

Importa destacar cómo el llegar a cierto nivel de especialización, la investigación en enseñanza (o en la psicología del aprendizaje) es vivida como excluyente respecto a la investigación en la disciplina de base. Aunque pareciera que igual en un punto -tal vez muy en el fondo- el interrogante por saber sobre los procesos de aprendizaje también estuviera latente.

II) Aspectos institucionales

Otro eje de tensión lo constituye -en algunos servicios- la **numerosidad** estudiantil respecto a la cantidad de docentes por servicio. Ello dificulta la puesta en práctica de actividades de investigación y enseñanza que requieren un **vínculo más personalizado** entre enseñante y aprendiz. El crecimiento de la matrícula universitaria -que no ha sido seguido por un aumento en la misma proporción por parte del plantel docente de acuerdo a los censos universitarios relevados- ponen en jaque tanto a estas concepciones respecto a la “enseñanza en modo investigación” como al tipo de metodologías empleadas para hacer posible la enseñanza en las diferentes dimensiones en que ésta pueda ser entendida en el momento actual en los distintos servicios universitarios. Estas consideraciones sumadas a la presencia de las nuevas tecnologías de la comunicación e información puestas al servicio de la enseñanza y de los entornos virtuales de aprendizaje hacen cimbrar todo intento de generalización prescriptiva posible.

La docencia en el grado implica en -muchos de los servicios- tener que ejercerla en condiciones muy diferentes a la que pudiera llevarse a cabo en el posgrado. Para referir a esta función ejercida en condiciones diferentes en uno y otro caso se podría apelar al término de “docencias” haciendo una extensión del sentido en que Caamaño y Heuguerot (2017) manifiestan. También habría que advertir cómo este aspecto impacta en las actividades de investigación, reservándolas casi con exclusividad a los cursos de posgrado o a seminarios. Entonces la numerosidad versus la personalización -que también ve afectada la relación del enseñante con su aprendiz- lleva tanto a cuestionar la supuesta indisolubilidad como a identificar otro foco de tensión entre ambas funciones.

EHV1 Es altamente privilegiado mi trabajo, porque el hecho de ser un seminario restringe. Los temas que yo trabajo no son del interés mayoritario del estudiantado. Tanto los seminarios que hice sobre XX como sobre temas



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

de ZZ, no han despertado tanto interés. Al punto que terminé algunos años sin dar clase porque no tuve inscriptos. En cambio tuve mejor respuesta con el tema HH.

ECV10 Nosotros en esta Facultad tenemos una capacidad docente ociosa, a diferencia de las facultades profesionales -llamémosle- donde hay una subcapacidad. Acá tenemos capacidad ociosa, en el sentido que nuestros grupos podrían ser más numerosos. Tenemos docentes que quieren dirigir posgrado, y no tienen estudiantes.

III) Prescripciones didácticas versus acontecimientos didácticos

Se puede identificar que otro de los focos de tensión lo constituye una forma de concebir la práctica en consonancia con una enseñanza “en modo de investigación” (la cual se encuentra más próxima a la transmisión de interrogantes con el objetivo de propagar del saber que han contribuido a crear) que se opone a cierta conceptualización de la didáctica entendida como un conjunto de prescripciones sobre el “deber ser” de la enseñanza. Como se señaló en la introducción la rigurosa investigación educativa que empezó a tomar como objeto de estudio a la institución Universidad en sí misma, se comenzó a implementar en la UDELAR en la última década del siglo pasado. Dentro de esas consideraciones una línea -sobre la que mucho se debatió- instaló la cuestión de si era pertinente la consideración de aspectos didácticos vinculados a la transmisión de los saberes en la enseñanza universitaria (Behares, 2005, 2009, 2011a, 2011b; Camilloni, 1995; Litwin, 1997 etc.).

Las respuestas de los entrevistados -que en parte se hacen eco de ese debate- parecieran permear una concepción de la Didáctica como una disciplina prescriptiva en la cual fuera valorada -y forzada- la extensión de postulados aplicables en otros subsistemas del sistema educativo. El eje de tensión enseñanza – investigación es enfocado en este caso en la **centralidad del saber disciplinar por sobre lo que consideran atañe solamente a aspectos meramente metodológicos de cómo transmitirlo.**

EHV1 [Lo que interesaba en la forma cómo L. abordaba la clase] No fue una mujer que recurriera a métodos didácticos renovadores, creo que a nivel universitario esos temas no se planteaban. Eso era como para la enseñanza media. Era el enfoque de los temas. Los temas que ponía a discusión, creo que ahí estaba la ... introducción de temas que en el programa podían pasar como secundarios o en segundos planos, ser

vistos y la centralidad que cobraban en su perspectiva. Después lo incisiva que era, la capacidad de reflexión y de cuestionar. (...) te hacía siempre alguna pregunta que todo aquello que habías armado se cimbraba. Y no te molestaba, no lo hacía por fastidiarte ... es que iba a la centralidad de las cosas, cosas que a ti se te pasaban ...

El enfoque de la temática a abordar -con una capacidad de análisis asociada-, la jerarquización de algunos aspectos que para el estudiante resultan difíciles de divisar parecieran ser más importantes que el empleo de metodologías innovadoras. El papel protagónico pareciera tenerlo el saber, y hacia él se dirigen los ojos del enseñante y del aprendiente. En este sentido los discursos de estos entrevistados parecieran estar más próximos a la propuesta de Humboldt (1810) de poner juntos a los que investigan con los que desean aprender, la cual tiene puntos de contacto con las ideas de Vaz Ferreira (1914), Massera (1952) y Maggiolo ([1967] 1986) según se expuso en la justificación de esta investigación.

ECV2 [El orientador de doctorado] Me resultó una persona bastante admirable como matemático y como persona. Era una persona muy agradable; (...) yo creo que era un excelente profesor pero lo que se llamaría en Uruguay un mal profesor (...) porque violaba todos los preceptos de buen comportamiento de un educador. El tipo llegaba con cinco hojas escritas, se ponía de espaldas a la clase y se pasaba escribiendo en el pizarrón lo que había puesto en las hojas. Claro, el contenido de las hojas era excelente, maravilloso, y el tipo te lo transmitía sin ningún aspaviento y eso era lo que lo hacía un gran profesor.

IV) Aspectos personales

Otro eje de tensión lo constituyen **factores personales** que facilitan u obstaculizan el relacionamiento entre ambas funciones. Entre ellos se destacan ciertos rasgos de personalidad que facilitan dicha relación como por ejemplo cierta audacia y/o capacidad de desapego a lo instituido que vinculan con su faceta creativa.

- EHM4 Yo en general siempre he tenido problemas con la autoridad cualquiera sea ella. Siempre he tenido una postura crítica. Eso es lo que trato de decir, de tener mi lugar. Admitir que puedo estar equivocada, pero tener mi lugar, eso me parece que es un elemento de mi personalidad.
- EHM6 Yo era una transgresora permanente, haciendo cosas de lo más comunes: dejando una carrera, empezando otra, estudiando algo que la gente no

sabía ni cómo se llamaba. Bueno, ahora diciendo lo que pienso, tirándome contra la teoría Z (...) terminás transgrediendo el orden natural del universo. ... Hoy escribo cosas en contra de XX, y creo que son muy racionales. ¡Y que me las discutan! Yo no digo tener la razón, digo: "Yo veo esto, ¿qué ven ustedes?" Bueno, si no quieren discutir, no discutan.

Aparecen también valoradas la perseverancia, la constancia para el trabajo imprescindibles para la labor intelectual. (Más adelante se analizará cómo esta dedicación entra en conflicto en las docentes investigadoras mujeres con los tiempos empleados en el cuidado de los hijos -cuando los hubiere-) A veces mencionan privaciones, cierto ascetismo o la renuncia al ocio (Gardner, 1993). En su discurso, el trabajo ocupa un lugar importante, como si sacrificaran alguna parte de sí al servicio de sus actividades académicas.

- ECV10 Algunos [estudiantes] que hablan mucho, y que exteriorizan mucho su talento, después no tienen constancia para trabajar ... M. decía [que esta asignatura está constituida por] 5% de inspiración y un 95% de transpiración.
- EHM6 Había que hacer deberes con pluma. (...) ¡Era un trabajo! Si algo me enseñaron [mis docentes] fue el esfuerzo. No, el esfuerzo, y la resistencia a las señales del cuerpo.
- ECM7 (...) hay que trabajar muy fuerte y no tirarse uno mismo abajo. No cercenarse, presentarse a las cosas, si no salen, bueno, saldrán la próxima, miremos por qué no salimos, saldremos la próxima, y así seguir, no tirarse para abajo... Y mucho trabajo. Sin trabajo no se puede hacer mucho.
- EHM6 Esa sensación de esfuerzo, de la bicicleta en la cuesta empinada. Es una imagen súper útil y fuerte. No te podés detener porque te caés (...) yo creo que por más esfuerzo que haya que hacer en la escuela, la escuela a las mujeres nos da ese lugar de reafirmación, de éxito. Es un lugar donde podemos ser exitosas sin más. (...) es relativamente el lugar donde nos va mejor. Es eso, es tratar de buscar algo a lo que aferrarse, porque finalmente si nosotros mismas devaluamos aquellos lugares que conquistamos ... vamos por mal camino. Reivindiquemos el espacio -que no es un espacio cualquiera- es el espacio del saber. El espacio del saber es un espacio que reconquistamos porque siempre fue históricamente nuestro espacio (...)
- ECM7 No sabés lo que trabajé para hacer esto, ¡pero lo disfruté! Todo un fin de semana estuve con las transparencias [sobre Mme. Curie] (...) puse: "Disfruté de lo que hacía" Yo creo que parte de su éxito fue porque le tenía ganas.

El esfuerzo puesto en el trabajo (y el disfrute), la ética, el compromiso, también fueron mencionadas como características destacables con la cual sienten que se identificaron y que refirieron a las figuras parentales que evocaron como sus referentes. Si bien las familias de origen de los docentes – investigadores entrevistados en la mayoría de los casos no accedieron a la educación universitaria, sí valoraron el aprendizaje intelectual y sus logros y mantuvieron elevadas expectativas sobre estos aspectos. Especialmente dieron importancia a la obtención de un título por parte de sus hijos.

- EHM4 Fui criada en que había que trabajar para ganar un lugar. Por ahí empezamos (...) -tal vez con mayor trabajo que otros-, pero siendo riguroso. Creo que ese es el primer elemento. No señalar que te están relegando y entonces bajar los brazos, sino hacer un trabajo, defenderlo, e ir avanzando.
- EHM5 Mis padres (...) la ética protestante estaba como muy metida.
- ECV3 Muchas de las preocupaciones con las que trabajo acá tienen que ver con garantizar el acceso a los sectores más amplios de la población que uno pueda a todo este conocimiento. (...) Todo este saber tan sofisticado que ahora lo detenta una elite, generalizarlo. Ahí reconozco que esas cosas vienen un poco por mi padre, por el respeto a los espacios públicos.
- EHM4 (...) lo que yo conocí era una persona que sabía que tenía que luchar para salir adelante. Ese es el mensaje que me transmitió mi madre a través de sus luchas.

Una diferencia que aparece al analizar el discurso de los docentes – investigadores varones respecto del de las mujeres tiene que ver con la separación de ámbitos y roles entre la vida académica y las responsabilidades de cuidados o domésticas. Todos los entrevistados fueron padres pero no todas las entrevistadas fueron madres. Los varones en su mayoría no hicieron referencia a los aspectos relacionados con las responsabilidades de cuidado o domésticas y no los visualizaron como dificultades que hubieran tenido que enfrentar para intentar compaginarlas con sus actividades intelectuales. Entre las mujeres, en cambio, la mención a las interacciones entre vida académica y responsabilidades de cuidado surgió de una manera espontánea. Este aspecto fue también advertido por Tomassini (2014). Precisamente el sentir como una responsabilidad propia el ocuparse de la tarea de crianza de los hijos fue otro factor que se identificó como generador de tensión por la sobrecarga de trabajo que implican los tiempos empleados -si bien no específicamente entre las dos funciones aquí estudiadas- sí presente al intentar compatibilizar los tiempos insumidos por la vida académica con los

dedicados a los cuidados o a las actividades domésticas. Este conflicto se hace presente cuando mencionan cierta culpa por sentir que su dedicación ha sido menor en este tipo de responsabilidades que viven como inherente a su rol de mujer. Para sobrellevarlo hacen referencia a estrategias de organización para poder llegar a abarcar ambos roles. Interesa destacar cómo aparece una figura de apoyo, muchas veces otra mujer, en general la propia madre, que les facilita el poder conciliar las responsabilidades de forma que afecte lo menos posible sus trayectorias académicas. (En otros casos esta posibilidad la encontraron porque sus hijos asistieron a instituciones de enseñanza con horario extendido y/o realizaron deportes extraescolares).

- ECM7 Mi madre me apoyó mucho para que yo pudiera seguir. Evidentemente ella no quedó contenta de no haberse recibido. Años después me ayudó mucho con los chiquilines, vivía al lado de casa, eso era una ventaja que no todo el mundo la tiene. Y mi marido, debo decirlo que me apoyó muchísimo toda la vida (...) él está mucho más libre en este momento, y tenemos nietos, y el que corre es un poco él, porque yo acá no tengo hora. No tengo ingreso ni salida. Entonces tuve esa suerte que no muchos la tienen, y después me reventé el alma trabajando y estudiando (...) creo que no fui una madre ausente. Capaz que podía haber estado más, pero no me considero una madre ausente.
- EHM6 Yo no tenía ocio, porque yo tenía el verano para trabajar [escribir el libro], porque era además ayudarlo a hacer los deberes a los nenes, era todo.(...) Era joven, tenía capacidad y ponía todo el esfuerzo y toda la energía.
- EHM4 Cuando empecé a dar clases en Secundaria me acuerdo que tuve un primer año, el año en que fui madre. Y eso me ayudó mucho, porque aunque yo era joven, me sentía como lejana de los alumnos de primer año, porque había dado [clase] en Bachillerato. Pero cuando me tocó dar primer año, fui madre, y eso me dio una sensibilidad mayor.

En síntesis: Enseñanza e investigación aparecen en el discurso de algunos de los entrevistados como polos en tensión por varios motivos:

- 1) Razones de índole institucional disciplinar y curricular, cuando se advierten diferentes niveles de coincidencia entre temáticas investigadas y temáticas a ser enseñadas.
- 2) El factor temporal asignado a cada una de las actividades es generador de tensiones. Una faceta del mismo se imbrica con aspectos históricos y políticos, otra se corresponde con un conflicto de intereses entre una actividad que se entiende reporta beneficios a la carrera académica (investigación) y otra que

favorece al colectivo (enseñanza) en tanto es la que permite preparar los cuadros de relevo. Afirmaciones de este estilo parecieran indicar la existencia de cierta correlación negativa entre ambas funciones. Las expresiones de algunos de los entrevistados inducen a dar la razón a los estudios que revelan que investigación y enseñanza pueden ejercer una mutua influencia positiva hasta que se alcanza un nivel de umbral -en el que el aumento del tiempo y esfuerzo invertido en una actividad funciona reduciendo la calidad de la otra-. Además cuando se alcanza cierto grado de especialización, la investigación en enseñanza es vivida (casi) como excluyente respecto a la investigación en la disciplina de base. La estrategia consiste entonces en focalizar la atención y/o domesticar la curiosidad.

3) La forma de concebir su práctica -en consonancia con una enseñanza “en modo de investigación”- entienden que se opone a los postulados de una didáctica prescriptiva. La centralidad del saber disciplinar es lo importante, por sobre lo que consideran atañe solamente a aspectos meramente metodológicos de cómo transmitir ese saber.

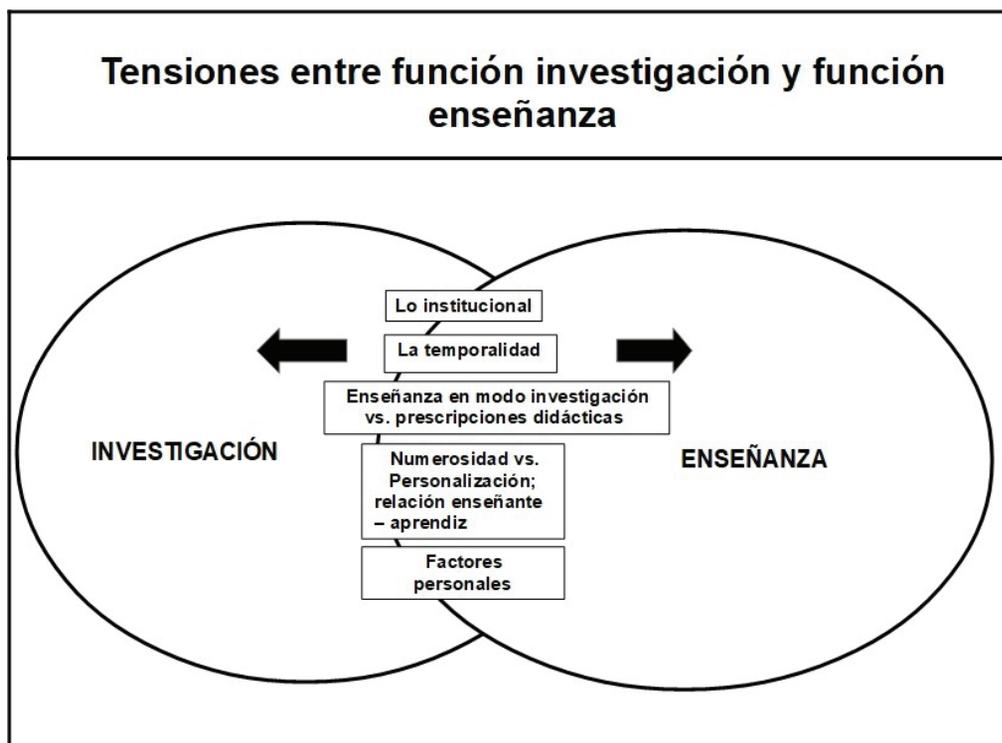
4) En algunos servicios la numerosidad estudiantil respecto a la cantidad de docentes por servicio dificulta la puesta en práctica de actividades de investigación y enseñanza que requieren un vínculo más personalizado entre enseñante y aprendiz. Este aspecto también impacta en las actividades de investigación las cuales se reservan casi con exclusividad a los cursos de posgrado o a seminarios.

5) Diferentes factores personales facilitan u obstaculizan el relacionamiento entre ambas funciones. Entre ellos se destacan ciertos rasgos de personalidad como por ejemplo cierta audacia y/o capacidad de desapego a lo instituido que vinculan con su faceta creativa. Pero también la perseverancia, la constancia para el trabajo, la capacidad para soportar privaciones, el sacrificio de alguna parte de sí al servicio de su trabajo académico que también puede ser asociado al disfrute. La ética y el compromiso, fueron mencionadas como características destacables en figuras parentales que si bien en la mayoría de los casos no accedieron a la educación universitaria, sí valoraron el aprendizaje intelectual y el logro de la titulación por parte de sus hijos. Entre las mujeres, el sentir como una responsabilidad propia el ocuparse de la tarea de crianza de los hijos fue otro factor que se identificó como generador de tensión por la sobrecarga de trabajo

que implica cuando se intenta compatibilizar los tiempos insumidos por la vida académica con los dedicados a los cuidados o a las actividades domésticas. Se alude a cierta culpa por sentir que su dedicación ha sido menor en este tipo de actividades que se vive como inherente al rol de mujer. Aparece mencionada una figura de apoyo, muchas veces otra mujer -en general la propia madre- que es quien les facilita el poder conciliar las responsabilidades de forma que afecte lo menos posible sus trayectorias académicas. La maternidad también aporta elementos positivos en tanto entienden les ha permitido generar mayor sensibilidad y empatía -al menos a las tareas vinculadas a la enseñanza-.

Cuadro 12.

Síntesis: 3° Dimensión de análisis: Tensiones entre ambas funciones (investigación – enseñanza)



Fuente: elaboración propia



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

5. CONCLUSIONES

La ciencia tiene una gran belleza y la investigación tiene un sentido casi poético. Siempre he pensado en la gran parte que el sentido soñador y poético ha tenido en los grandes descubrimientos, en aquellos que más decisivamente han contribuido al progreso de la humanidad. Un sabio en un laboratorio no es solamente un teórico, es también un niño colocado ante fenómenos naturales que le impresionan como un cuento de hadas.

Marie Curie

El nexo enseñanza–investigación como valor tácito y universalmente aceptado en el contexto de la enseñanza superior se ve reflejado en el artículo 2 de la Ley Orgánica actualmente vigente en la Universidad de la República. La tradición discursiva que se configuró a posteriori evoca este nexo como integrando parte de un ternario en el que se incluye la extensión y se le califica de “indisoluble”. A pesar de que no son solamente tres las funciones nombradas en dicho artículo y que el mencionado adjetivo allí no figura, se entiende que el nominársele recurrentemente de esa forma es síntoma de una fuerte valoración que ha ejercido un poder organizador, tanto sobre la institución como sobre los actores que en ella se han desempeñado desde que la normativa fuera promulgada.

Al preguntar a los docentes – investigadores por su forma de concebir el nexo enseñanza – investigación se advierte que ha sido entendido como una relación de **complementariedad** por parte de algunos entrevistados. Algunos lo entienden como una **simbiosis** insoluble. Otros a pesar de que ideológicamente se afilian a la idea de una imbricación entre ambas funciones, sienten que en su práctica –por motivos de diversa índole- existe **escasa conexión** entre una y otra. Se llega incluso a agregar cierto nivel de **conflicto** entre investigación y enseñanza por parte de un cuarto grupo.

Poder pensar estos constructos como placas tectónicas en movimiento en el seno del espacio universitario fue de gran ayuda para poder visibilizar un posible solapamiento, un distanciamiento o incluso la posibilidad de un alejamiento si se entendía que pujaban en direcciones opuestas. En este sentido el estudio de la relación con el saber habilitó a profundizar en torno a los motivos que podrían llegar a estar determinando una relación de “maridaje”, de “separación” o un “divorcio” entre investigación y enseñanza.

Se encontraron cuatro posibles formas de ejemplificar cómo los entrevistados conciben el vínculo entre investigación y enseñanza:



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

1) Como actividades **indisociables** con persistencia de una valoración que hunde sus raíces en una concepción que ha permanecido en el tiempo aún a pesar de los cambios institucionales acaecidos. Se hipotetizó la presencia de una ideología académica que prescinde de los diferentes contextos institucionales, y hace caso omiso de las diferentes disciplinas en cuestión.

2) Como actividades que presentan cierto grado de **complementariedad** porque la investigación nutre a la enseñanza o bien porque es la función de transmisión de saberes la que realiza aportes a la función de creación de los mismos. Se encontró que la idea más generalizada es la primera de ellas que denota una jerarquización de la función de investigación sobre la enseñanza (destacándose el conocimiento “íntimo” de las dificultades de los temas o la posibilidad de contar con una perspectiva de la estructura global de la temática, etc.). Cuando se entiende que la enseñanza nutre a la investigación se la concibe como un “banco de prueba” de las hipótesis del investigador que habilita reformular posibles fisuras en el razonamiento, porque surgen temas a investigar.

3) Como actividades **en conflicto** o campos en tensión porque se entiende que la investigación goza de mayor prestigio - genera productos publicables que ponen al investigador en mejores condiciones para relacionarse con la comunidad académica-, porque el tiempo asignado a una función entienden que atenta contra el buen desempeño de la otra-, o porque la numerosidad en algunos servicios afecta el desempeño de estas funciones. Quienes señalan esta situación hacen referencia a un posible “divorcio” entre investigación y enseñanza.

4) Como actividades **no relacionadas**, situación que entienden que sucede en los cursos de grado (en especial en el área de las Ciencias Naturales y Exactas). Se entiende que esta concepción puede ser subsumida en la anterior, dado que la misma genera cierto nivel de conflicto en los docentes - investigadores entrevistados.

Respecto al tipo de relación que los docentes – investigadores mantienen con el saber se advirtió que su concepción sobre la caducidad del conocimiento ocupa un lugar central. Tienen muy presente la provisoriedad del mismo, sostienen que debe estar bajo sospecha hasta que se lo pueda respaldar. La dialéctica, el devenir, es lo que aparece valorado, más allá de los núcleos conceptuales que entienden que se mantienen estables en cada una de las disciplinas. Precisamente la fuente que abona la mencionada

concepción es que con sus proyectos de investigación contribuyen a crear esos saberes que entienden efímeros y que a su vez tomar como objeto de enseñanza.

Los principales ingredientes que sostienen esta función de creación de nuevos saberes son la intuición, la curiosidad, el espíritu crítico y reflexivo del docente- investigador. Pero también hacen falta otras características de personalidad que son las que sostienen estos procesos como la perseverancia, capacidad de sacrificio, cierta audacia o posibilidad de transgresión de lo instituido que es la que habilita la autoría y originalidad del pensamiento así como la independencia de los cánones establecidos.

Sus discursos refieren a dos tipos de saberes distintos: los que caducan (propios de la función investigación) y los perennes (atribuibles a la función enseñanza) que tienden a entremezclarse en una zona compartida que es la forma en que los entrevistados conciben su práctica educativa. El ejercicio de la **docencia “en modo de investigación”** se encuentra más próximo a la transmisión de interrogantes cuyo objetivo es la propagación del saber creado por el propio docente - investigador y/o de las herramientas necesarias para perseguirlo (aunque no necesariamente conseguirlo). Este tipo de actividad la oponen a la **“docencia de información”** que vinculan más específicamente a la transmisión de enunciados -conocimientos-. Los saberes con los cuales se trabaja en uno y otro caso son de diferente procedencia. Estas distinciones conceptuales constituyen uno de los hallazgos emergentes de esta investigación.

Algunos docentes – investigadores – en especial los que provienen de las Humanidades y Ciencias Sociales- entienden que en el interjuego que se produce en esa docencia en modo de investigación el alumno puede hacer aportes interesantes al discutir en esa primera arena pública las hipótesis que se van formulando para poder ir ajustándolas, puliéndolas, precisándolas o para incluir nuevos puntos de vista a ser considerados. Es como si necesitaran de la antítesis para poder generar nuevas síntesis investigativas. Se distinguen -o proponen- estrategias propias de la investigación que otorgan un lugar de saber al estudiante, se reconocen y valorizan sus aportes, éstos se toman en cuenta para contrastarlos, discutirlos o profundizarlos. Investigación y docencia confluyen entonces en el incremento de conocimiento de la materia que se estudia y se enseña. Se divisa una vinculación entre ambas funciones pero -a diferencia de la creencia mayoritaria- es precisamente la función de transmisión de saberes (enseñanza) la que puede realizar aportes a la función de creación de los mismos (investigación). La docencia deja



entonces de visualizarse como la función menos valorada (la Cenicienta) o como un lastre pues sus urgencias “acorralan” y dificultan la investigación, o como una quita obligatoria (al compararla sarcásticamente con el “ir a pagar impuestos”).

Esta transferencia entre docencia e investigación que fluye no solo en la dirección que la investigación ayuda a la docencia sino que ésta aporta a la investigación fue especialmente destacada por parte de los entrevistados que provienen del campo de las Humanidades y Ciencias Sociales. Se propuso como hipótesis explicativa que en el campo de las Ciencias Naturales y Exactas aspectos de índole epistemológico o curricular vinculados a una graduación de los conocimientos podrían dificultar o hacer menos visible en la enseñanza de grado un flujo más intenso en la dirección señalada.

Los entrevistados tienden a evocar -al preguntárseles por quienes consideran sus maestros- la primera forma de ejercicio de la función de enseñanza, es decir a la docencia “en modo de investigación” que es la que experimentaron -al menos- en tanto alumnos de cursos de posgrado. Valoran la formación obtenida en seminarios. La estrategia de confrontación de saberes -tanto para poder desarrollar una investigación como para llevar a cabo una enseñanza que estimaron de calidad- fue especialmente resaltada por haber dejado marcas en quienes aprenden. Interesa destacar especialmente cómo los entrevistados utilizaron la expresión “me marcó”.

En todos los docentes con quienes se dialogó, se advierten alusiones a aspectos que destacan la cualidad investigativa de sus mentores, pero también a otros que conciernen a sus características en tanto docentes. Ambos aspectos aparecen con una jerarquización que denota diferencias de un entrevistado a otro. La identificación se establece tanto con el *metier* de la docencia como con el del investigador, con sus cualidades de comunicador, narrador o de escritor.

A diferencia de lo que podría creerse, el deseo de enseñar tiene presencia en los investigadores entrevistados. Este deseo convive con otro, que es el deseo de inquirir, de saber, de investigar. La presencia de los dos genera conflictos en los entrevistados pues entienden que ambas actividades les proporcionan satisfacciones. El tiempo dedicado a una u otra función es el que aparece como el principal indicador de conflictividad. El malestar que dejan al descubierto las expresiones irónicas aludidas podrían poner al descubierto ciertas dificultades vinculadas a aspectos institucionales -como por ejemplo

los escollos para poder poner en práctica una docencia “en modo de investigación” con grupos numerosos donde es casi imposible el poder establecer un vínculo personalizado con los estudiantes-. Sin embargo, otra hipótesis complementaria de la anterior podría llegar a mostrar un aspecto menos visible: la dificultad de satisfacer a dos posibles deseos en pugna por un mismo y tiránico factor temporal. Este podría constituirse en otro de los hallazgos emergentes de esta investigación.

En efecto, la construcción de la vocación docente por parte de los entrevistados parecieran haberla desplegando en forma conjunta a la vocación por la investigación -o con un ligero antecedente de una sobre la otra- sin que se pueda concluir fehacientemente que sus predilecciones se orienten hacia uno de los mencionados polos.

Muchos de ellos pusieron en evidencia un pensamiento rico en imágenes visuales- o espaciales. Utilizaron variadas metáforas para poder transmitir sus ideas a la entrevistadora, una neófita en el campo de estudio de los entrevistados. Este aspecto llevó a reparar en las estrategias que han desarrollado para desempeñar la función de transmisión del saber en la cual oscilan desde la posición de aprendiz anteriormente aludida -necesaria para sostener el deseo y la ilusión de poder llegar a saber mediante la investigación- hacia una posición de “saber del enseñante”. Desde esta postura es que se procura mostrar, explicar, transmitir pero en el entendido de que el saber no puede definirse como una posesión personal sino como un bien que circula.

La creatividad -que aparece como una cualidad muy marcada en los entrevistados- tan necesaria a la hora de investigar se constató que también la emplean al servicio de la función de enseñanza. Algunos de los docentes – investigadores no solo son creativos en su disciplina, sino que lo son también en otra área diferente de su área de estudio. En algunos casos han obtenido logros tan destacados como en su especialidad (premios, menciones en el ámbito de la pintura, del teatro, en la escritura de cuentos, etc.) De acuerdo a lo antedicho parecerían exhibir su creatividad de un modo regular; no como algún singular acto en su vida. Es como si tendieran a experimentar en su especialidad, pero también en otras perspectivas variadas.

Esta faceta creativa les ha permitido plantear nuevas cuestiones (diferentes lecturas de cronologías o de mapas, ángulos diferentes de enfocar un problema) o soluciones alternativas a problemas en su campo de estudio. Interesa destacar que a pesar que sus

aportes son considerados como diferentes, llegan a ser aceptados en el contexto académico en que se desenvuelven. Como la creatividad es intrínsecamente una valoración comunitaria o cultural, también describen cómo se fueron entrelazando las condiciones en su campo de estudio para que su producción académica fuera reconocida en las instituciones o por parte de quienes tuvieron que hacer el papel de evaluadores de las mismas. Estos aspectos también son puestos en juego cuando se arriesgan a experimentar nuevas formas de enseñanza.

Algunos describen momentos de inflexión en su carrera académica, que los hizo pensar en abandonar su área, sin embargo, cierta “tozudez” los llevó a no desistir. En esa búsqueda en la que se embarcaron no hay garantías, tuvieron que demostrar audacia, debieron confiar en su intuición y prepararse para resistir fracasos (que a veces se repitieron). Pero además, tuvieron que poder tolerar lo incierto y mostrar cierta confianza en sí o fortaleza yoica para albergar la duda que el tránsito por todo nuevo camino conlleva. Este aspecto se vincula no solo a la función de creación de saberes, sino que también algunos lo han intentado poner en práctica en la función de transmisión de los mismos, con propuestas de enseñanza innovadoras que están explorando. Entonces la investigación se ha convertido en una especie de “vía regia” para indagar en la enseñanza pero no desde un enfoque didáctico tradicional.

Cuando se describen a sí mismos mencionan su perseverancia, su compromiso para llevar a cabo la tarea y también para interactuar con los otros (pares, alumnos, etc.). Pero además reconocen poseer una cierta dosis de oposicionismo que les ha llevado a transgredir el *statu quo* existente. Esta independencia de criterio -o ausencia de convencionalismos- les ha traído aparejada una cuota de sufrimiento personal que vinculan a aspectos de su inserción institucional. ¿Cuál es el precio que los/las investigadores/as sienten que tiene que pagar por ser capaces de pensar originalmente? A veces parecieran sacrificar algunos aspectos de su esfera personal o mencionan privaciones para poder satisfacer las exigencias de ese “ideal del Yo” al que intentan acercarse.

En su mayoría mencionan haber sido muy buenos estudiantes. Algunos afirman que mantienen en su adultez alguna característica infantil que en general vinculan con el asombro o con una curiosidad que entienden tuvieron que aprender a “domesticar” enfocándose en algún aspecto particular. En ese sentido pareciera que estos docentes -

investigadores pudieron hacer uso de este capital de su infancia. También describieron cómo han sido capaces de utilizar sus intuiciones o de contactar con procesos no conscientes o experiencias de su niñez.

Sus éxitos los adjudican al trabajo mucho más que a algún momento en el cual pudieran sentir que les había “llegado” la inspiración para resolver un problema. Confían más en esfuerzo que en la caída de la mítica manzana de Newton. La dedicación al trabajo la asocian a valores transmitidos en el seno del hogar. Si bien sus familias en la mayoría de los casos no han recibido educación superior han mantenido elevadas expectativas sobre los logros a los que permite llegar el aprendizaje intelectual y le otorgaron gran importancia a la obtención de un título. Aparece en muchos casos el vínculo estrecho con una madre (a veces un padre) a quien sienten como impulsores -al menos de sus primeros éxitos-. Les estimulan a ahondar en áreas de interés -por ejemplo regalando libros-, en otros casos desestimulados intereses no intelectuales -lo cual también les dejó sus marcas-.

No pudo advertirse una preferencia específica respecto a quienes ponen en el lugar de sus maestros si se les discrimina por sexo. En general se suelen evocar tanto hombres como mujeres en ambos casos. Para los entrevistados, pareciera ser más determinante la forma de entablar una relación con el saber respecto a la disciplina, que la identidad de género de quienes entienden que detenta ese saber. En muchos casos refieren a quienes han sido sus directores de tesis de cursos de posgrado, pero también a algunos profesores del liceo e incluso maestros. Destacan casi que en forma concomitante a la profundidad de los conocimientos algunas cualidades personales como los valores humanos de respeto y reconocimiento del otro, la generosidad y bonhomía. Reconocen que muchas veces sus intervenciones fueron más allá que en la orientación del desarrollo intelectual ocupándose por ejemplo de conseguirles trabajo o de ayudarles a regularizar los necesarios para que continuaran sus estudios en otros países en épocas difíciles en que las instituciones estaban intervenidas por el régimen dictatorial. También hacen mención a otros aspectos que describen características psicológicas como su capacidad de empatía, su sentido del humor, su capacidad lúdica y sus posibilidades de vincular razón con emoción. Como rasgos de personalidad destacan la sencillez y el compromiso con la tarea en la función de creación de saberes y en la trasmisión de los mismos.



La posibilidad de disfrute y juego aparecieron asociadas tanto a las actividades de enseñanza como a las de investigación.

Los tutores (o los interlocutores privilegiados o los “compañeros de camino”) en su función de “caja de resonancia” de las ideas en proceso de alumbramiento, parecen tener no solo la función de guía, sino también la de metabolización y transformación de las intuiciones, de los pensamientos creativos de estos tutorandos. Si bien algunos adoptan la posición de aprendices respecto a un maestro, otros rescatan figuras en pie de igualdad donde los intercambios se generan en ambos sentidos. Son los mismos sujetos los que hacen referencia a los dos tipos de vínculos, aunque algunos entrevistados destacan un tipo de relación más que los otros. Surge la pregunta si el afiliarse a uno u otro polo podría deberse a la maestría que el sujeto va adquiriendo en su campo, o si al ir desapareciendo (físicamente) las figuras que marcaron fuertemente la historia de las disciplinas en las que accionaron tienden a establecer contactos donde los intercambios pudieran establecerse de forma biunívoca.

En algunos casos son resaltadas las filiaciones simbólicas con personajes de prestigio en el campo disciplinar, figuras que se encontrarían más cerca al entramado de la instancia nominada como Yo ideal.

Junto a estos modelos también aparecen antimodelos a los cuales no quisieran parecerse. Así, porejemplo, se evoca la figura de un docente narcisista que encandila con su saber a los alumnos, desplegando un tipo de seducción con el conocimiento, que obra en contra del enseñar. Respecto a la relación con el saber, se lo advierte posicionado en el lugar del experto. Este es otro de los hallazgos emergentes de esta tesis.

Los docentes – investigadores entrevistados tienden posicionarse por el contrario, en el lugar de aprendices, pues tienen que explorar senderos no recorridos con anterioridad. En ese camino cobra un lugar destacado el *encuadre de trabajo* constituido por la rigurosidad en la aplicación de la *metodología* de investigación que oficia como sostén y como brújula.

En otros casos, la ruptura (o negación) de modelos implica asumir una posición autodidacta o de autoengendramiento que se entendió podría asimilarse al mito del ave Fénix.

Los conflictos existentes entre ambas funciones pueden deberse a varias razones. La principal la constituye el factor temporal. En algunos casos existe un conflicto de intereses o una correlación negativa entre una actividad que se entiende reporta beneficios a la carrera académica (investigación) y otra que favorece al colectivo (enseñanza) en tanto es la que permite preparar los cuadros de relevo. El aumento del tiempo y esfuerzo invertido en una actividad funciona reduciendo la calidad de la otra. Cuando se alcanza cierto grado de especialización, la investigación en enseñanza se piensa (casi) como excluyente respecto a la investigación en la disciplina de base.

Motivos de orden político - institucional como la numerosidad estudiantil respecto a la cantidad de docentes por servicio dificulta la puesta en práctica de actividades de investigación y enseñanza que requieren un vínculo más personalizado entre enseñante y aprendiz. Este aspecto también impacta en las actividades de investigación las cuales se reservan casi con exclusividad a los cursos de posgrado o a seminarios y opera como un foco de tensión entre ambas funciones.

Entre los factores personales aparecen cuestiones de género: las mujeres sienten una responsabilidad propia el ocuparse de la tarea de crianza de los hijos, lo cual implica una sobrecarga de trabajo cuando se intenta compatibilizar los tiempos insumidos por la vida académica con los dedicados a los cuidados o a las actividades domésticas. Se alude a sentimientos de culpa cuando ha sido menor su dedicación a este tipo de actividades que se vive como inherente al rol de mujer. Aparece mencionada una figura de apoyo, muchas veces otra mujer -en general la propia madre- que es quien asume parte de las funciones de crianza de los niños -si los hubiera- y facilita a sus hijas el poder conciliar las responsabilidades de forma que afecte lo menos posible las trayectorias universitarias. Este aspecto *no es asociado en forma espontánea en el caso de los hombres*. Pareciera ser muy reducido el número de cónyuges -cuando los hay- que pudieran ser valorados como una ayuda en las tareas familiares para permitir el desarrollo académico de la docente-investigadora.

La maternidad también aporta elementos positivos en tanto entienden les ha permitido generar mayor sensibilidad y empatía -al menos a las tareas vinculadas a la enseñanza- .

Algunas preguntas podrían considerarse a la hora de pensar diferentes posibilidades de

profundización en los aspectos investigados:

¿Es la creatividad académica -en Humanidades y en Ciencias- compatible con la fecundidad? ¿En qué medida? Una forma de ahondar en algunos de los aspectos que esta tesis invita a continuar profundizando podría centrarse en investigar la existencia de políticas institucionales dirigidas a tener en cuenta por ejemplo la implementación de salas de lactancia, de espacios de cuidado y recreación para niños pequeños. Medidas reclamadas por docentes, funcionarias y estudiantes que paulatinamente van siendo concretadas como la Sala de Recreación Infantil en Facultad de Química en diciembre de 2018 y la propuesta de creación de una guardería en la Facultad de Ciencias para atender una demanda no solo de la propia Facultad sino también del *Institut Pasteur* y del Instituto Superior de Educación Física que funcionan en predios vecinos.

La docencia de información y la docencia “en modo de investigación” que emergen como hallazgos importaría que fueran profundizadas en tanto prácticas de enseñanza. Sería interesante estudiar los efectos que ambos tipos de práctica podrían llegar a ejercer en los aprendizajes de los estudiantes. Para ello sería necesario realizar entrevistas a estudiantes de grado y de posgrado que se pudieran triangular con observaciones de clase.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (1987). *El mundo interno de los enseñantes. Aportes psicopedagógicos y terapéuticos para una mejor comprensión del universo íntimo del enseñante, sus conflictos y dificultades*. Barcelona: Gedisa.
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos. 2° Ed. (2003).
- Anzieu, D. (1978). Sobre una metapsicología de la creación. En: Anzieu, D. Mathieu, M. Besdine, M. Jaques, E., Guillaumin, J. *Psicoanálisis del genio creador*. Buenos Aires. Vancu. (pp. 1-30).
- Anzieu, D. (1993). *El cuerpo de la obra*. México: Siglo XXI.
- Anzieu, D. (1996). *Beckett et le psychanalyste*. París: Editions de l'Aire Archimbaud.
- Barco, S. (2001). Aportes desde la investigación y las Maestrías a la elaboración de políticas de formación docente universitaria. En: E. Gatti, N. Peré, H. Perera. (comps.) *Pedagogía Universitaria: formación del docente universitario*. Venezuela: Ediciones IESALC - UNESCO.
- Barnett, R. (Ed.). (2008). *Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Behares, L. (2009). La investigación de la enseñanza en el marco de referencia del ternario investigación- enseñanza- extensión en la Universidad Latinoamericana. En: S. Isaia, D. De Vargas. (orgs.) *Pedagogía universitária e desenvolvimento*. (pp. 389 – 416). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Behares, L. (2011a). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Universidad de la República - Comisión sectorial de Investigación Científica.
- Behares, L. (2011b). Formación de investigadores como Enseñanza Universitaria en el grado. El caso de la Universidad de la República. En: Silvia Maria de Aguiar Isaia (Org.) *A Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação. Río Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*. EDIPUCRS. Vol. 2. (pp.73-89) (Recuperado de: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf>)
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. En: *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Nouvelle Série, Volumen LXIX. pp. 197–225. París: Presses Universitaires de France. (Disponible en español: El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*. 29. pp.14-25. Recuperado de: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436>)
- Besdine, M. (1978). Complejo de Yocasta, maternalización y genio. En: D. Anzieu et. al. *Psicoanálisis del genio creador*. (pp. 199 – 252). Buenos Aires: Vancu.

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), pp. 347-364.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: Madrid.
- Bion, W. ([1959] 1996). Ataques al pensamiento. Publicado originalmente en inglés en: *The International Journal of Psycho-Analysis*, Volumen 40, (pp. 308 – 315). Londres: Taylor and Francis. En español en: *Volviendo a pensar*. Capítulo 8. pp. 129-150. Buenos Aires: Lumen, Hormé. 1996.
- Bion, W. (1962). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. ([1967] 1996). *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Lumen Hormé.
- Black, S. (1972). Interactions between teaching and research. *Higher Education Quarterly*, 26(3), pp. 348-352.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Formación de Formadores. Serie Los Documentos.
- Blanchard Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. París: PUF.
- Blanchet, A, et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*. Paris: Dunod.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., y Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea.
- Bleger, J. (1971). *Temas de psicología. (Entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Botella, C., Botella, S. (2003). *La figurabilidad psíquica: figuras y paradigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação.
- Bretton, H. (1979). On the necessity of research in teaching. *Journal of College Science Teaching*, 9, pp. 96-97.
- Brew, A. (1999). Research and teaching: changing relationship in a changing context. *Studies in Higher Education*, 24, pp. 291-302.
- Brew, A. y Boud, D. (1995). Teaching and research: establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29(3), pp. 261-73. Kluwer Academic Publishers. (Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/BF01384493>).
- Brew, A., & Wright, T. (1990). Changing teaching styles. *Distance Education*, 11(2), pp.183-212.
- Bruce, C., & Gerber, R. (1995). Towards university lectures' conceptions of student learning. *Higher Education*, 29(4), pp. 443-458.

- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bukstein, D. y Gandelman, N. (2016). *Glass ceiling in research: evidence from a national program in Uruguay*. Universidad ORT. Documento de investigación N° 109. Octubre 2016. Montevideo: Facultad de Administración y Ciencias Sociales. (Recuperado de: <https://dspace.ort.edu.uy/bitstream/handle/20.500.11968/2733/documento-de-investigacion-109.pdf>)
- Caamaño, C. (Coord.) (2009). *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Unidad Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo: UDELAR, CSIC, FHCE, UNOD.
- Caamaño, C. (2011). *Reflexión crítica, experiencias e investigación en docencia*. Montevideo: Magrú.
- Caamaño, C. y Heuguerot, C. (2017). *Caleidoscopio y docencia. Historia de un espacio de formación y voces de los estudiantes*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Recuperado de <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/ciencias-de-la-educacion/publicaciones-educacion/6805-publicaciones-educacion-2>) ISBN: 978-9974-0-1443-5.)
- Cahn, S. (1987). Faculty members should be evaluated by their peers, not by their students. *Chronicle of Higher Education*, 37, B2.
- Camilloni, A. W. de, (1995). El lugar de la enseñanza y el aprendizaje en un programa de evaluación de la calidad. En: *Evaluación de la calidad en la universidad*. (pp.141-153). Buenos Aires: UBA. Facultad de Ciencias Económicas.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1991). Lógica, imaginación, reflexión. En: R. Dorey, et al. *El inconciente y la ciencia*. (pp. 21- 50). Buenos Aires: Amorrortu.
- Centra, J.A. (1983). Research productivity and teaching effectiveness. *Research in Higher Education*, 18, pp. 379-389.
- Charlot, B. (2000). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Corominas, J. (2005). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

- Cukier, J. (1996). Didactipatogenia. Enfermedades generadas por la mala enseñanza. En: *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. XIV. N.º 2. pp. 225- 244. (Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/viewFile/4569/4548>)
- Da Cunha, M. (1989). *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papyrus. 19º Edição.
- Da Cunha, M. (2005). *O Professor universitário na transição de paradigmas*. São Paulo: J.M. Editora. 2º ed.
- Da Cunha, M. (2011). Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva*. Florianópolis, v.29, n.º 2, pp. 443-462, jul./dez. 2011. (Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p443/22211>)
- Da Cunha, M. (Org.) (2012). *Qualidade da graduação: a relação entre ensino pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. São Paulo: Araraquara. Junqueira & Marin Editores.
- Dall'Alba, G. (1986). Learning strategies and the learner's approach to a problem solving task. *Research in Science Education*, 16(1), pp. 11-20.
- Donato, M. (2001). La formación pedagógica de los docentes universitarios a partir de los aportes de la investigación. En: E. Gatti, N. Peré, H Perera, H. (comp.) *Pedagogía Universitaria: formación del docente universitario*. Venezuela: Ediciones IESALC - UNESCO.
- Einstein, A. (1905). Sobre la electrodinámica de los campos en movimiento. En: *Annalen der Physik*, 17, pp. 891–921. (Recuperado de <http://webs.ftmc.uam.es/juancarlos.cuevas/Teaching/articulo-original.pdf>)
- Elton, L. (2001). Research and teaching: conditions for positive link. *Teaching in Higher Education*, 6, pp. 43-56.
- Entwistle, N. (1997). Introduction: Phenomenography in higher education. *Higher Education Research & Development*, 16(2), pp. 127-134.
- Entwistle, N. (2014). The origins and evolution of the concept of “approaches to learning”. *The Psychology of Education Review*, Vol. 39, N° 2. pp. 9-14.
- Feldman, K. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration. *Research in Higher Education*, 26, pp. 227-298.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en condiciones críticas*. Buenos Aires: Paidós. 6ª edición.
- Fernández, L. (2012). *Culturas y dramática institucionales en los grupos de cátedra frente al cambio de condiciones por innovación. Un estudio de cátedras*

universitarias en el período 1984-1993. UBA. Ponencia presentada en el XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, Universidad Veracruzana, noviembre, 2012.

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Freud, S. ([1900] 1976). *La interpretación de los sueños*. Obras Completas. Volumen IV y V. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1901] 1976). *Psicopatología de la vida cotidiana*. Obras Completas. Volumen VI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1905a] 1976). *Fragmento de análisis de un caso de histeria*. Volumen VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1905b] 1976). *Tres ensayos de teoría sexual*. Obras Completas. Volumen VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1905c] 1976). *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Obras Completas. Volumen VIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1908a] 1976). *El creador literario y el fantaseo*. Obras Completas. Volumen IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1908b] 1976). *Sobre las teorías sexuales infantiles*. Obras Completas. Volumen IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1909] 1976). *Análisis de la fobia de un niño de cinco años*. Obras Completas. Volumen X. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1910a] 1976). *Cinco conferencias sobre psicoanálisis*. Obras Completas. Volumen XI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1910b] 1976). *Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci*. Obras Completas. Volumen XI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1912a] 1976). *Sobre la dinámica de la transferencia*. Obras Completas. Volumen XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1912b] 1976). *Puntualizaciones sobre el amor de transferencia*. Obras Completas. Volumen XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1914] 1976). *Introducción del narcisismo*. Obras Completas. Volumen XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1915] 1976). *Pulsiones y destinos de pulsión*. Obras Completas Volumen XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1917] 1976). *Duelo y melancolía*. Obras Completas Volumen XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1919] 1976) *¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?* Obras completas. Volumen XVII. Buenos Aires. Amorrortu. (pp.165-171).

- Freud, S. ([1921] 1976). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Obras Completas Volumen XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1933] 1976). *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. Obras Completas. Volumen XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1937] 1976). *Construcciones en el análisis*. Obras Completas. Volumen XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Friedrich, R. J., & Michalak Jr, S. J. (1983). Why doesn't research improve teaching? Some answers from a small liberal arts college. *The Journal of Higher Education*, 54(2), pp.145-163.
- Gardner, H. (1993). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gatti, E. y Viñar, M. (1996). Formación pedagógica del docente universitario. En: O. Buschiazzo, C. Contera, E. Gatti, (comps.) *Pedagogía Universitaria. Presente y perspectivas*. Montevideo: UDELAR. UNESCO. AUGM.
- Gatti, E., Kachinovsky, A. (2005). *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender*. Montevideo: Psicolibros – Waslala.
- Gil, D. y Porras, L., (comp.) (1989). *La castración. Freud, Klein, Lacan*. Montevideo: EPPAL.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gruber, H. (1984). *Darwin sobre el hombre, un estudio psicológico de la creatividad científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gruber, H. y Davis, S. (1988). Inching our way up Mount Olympus: the evolving systems approach to creative thinking. En: J. Sternberg, (comp.) *The Nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. (pp. 243-270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guilford, J. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, (9) (pp. 444 – 454). Washington: American Psychological Association.
- Hattie, J., Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of educational research*, 66(4), pp. 507-542.
- Hattie, M.; Marsh, H. (2000). The relationship of teaching in higher education: a discipline based approach. *Higher Education Research and Development*. London, v.19, n.2, pp.89-169.
- Heimann, P. ([1950] 1961- 62). Acerca de la contratransferencia. En: *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, Tomo 4. (pp. 129-136). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay. (Publicado originalmente en inglés en: *The International Journal of Psycho-Analysis*, Volumen 31. 1950. (pp. 81-84). Londres: Taylor and Francis.)

- Heimann, P. ([1960] 1961-62). Contratransferencia. En: *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. Tomo 4. (pp. 137-149). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay. (Publicado originalmente en inglés en: *British Journal of Medical Psychology*, Volumen 33, N° 9. 1960. (pp. 9-15). Oxford: Oxford University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Heuguerot, C. y Caamaño, C. (Coords.) (2017). *Estudios en docencia: rutinas y rupturas. Primeras producciones de la Red Latinoamericana de Estudios en Docencia (RELEED)*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Hughes, M. (2008). Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. En: Barnett, R. (Ed.) (2008). *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona. Octaedro. (pp. 29-44).
- Humboldt, W. Von ([1810] 2005). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. En: *Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden*, Stuttgart. 1964. tomo IV. (pp. 255-267). Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. En: *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*. Vol. 38. (2005) (pp. 283-291) (Texto completo en Universidad Complutense de Madrid: <http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM0505110283A/15932>)
- Hyman, H. (1984). *Diseño y análisis de las encuestas sociales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ibáñez, A. (2011). *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*. Tesis para optar al título de Magister en Psicología y Educación. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Psicología.
- Ickowicz, M. (2013). Condiciones institucionales y producción de culturas grupales. Estudio de una cátedra de la UNCO. En: *Integración y Conocimiento*, (1). Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR.
- Isaacson, W. (2010). *Einstein. Su vida y su universo*. Barcelona. Debolsillo.
- Isaia S. (2005). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. En: *Educação Superior em debate*. (pp 65-86). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep/MEC).
- Isaia S. (2009a). Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. En: M. Isaia, D. Bolzan, A. Maciel (orgs.) *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. (pp. 95-106.) Santa María Editora: UFSM.
- Isaia, S. (2009b). Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. En: S. Isaia y D. Bolzan. (orgs.). *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente*. (pp.121-143). Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Jensen, J. J. (1988). Research and teaching in the universities of Denmark: Does such an interplay really exist?. *Higher Education*, 17(1), pp. 17-26.
- Kachinovsky, A., Martínez, S. (2000). El laberinto de los condenados. En: *Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Educación y psicoanálisis: encrucijada de disciplinas; el diálogo continúa.* (pp. 147-156). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Kachinovsky, A. (2000). Grupos de reflexión sobre los componentes relacionales de la práctica docente. En: *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, N° 92, (pp. 187-198). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Kachinovsky, A. (2003). Producciones subjetivas en los intersticios de la Didáctica. En: *Papeles de trabajo: Foro permanente de Psicología de la Educación y Didáctica.* (pp.13-20). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UDELAR.
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: historias de aprendices.* Montevideo: Universidad de la República.
- Kachinovsky, A. (2014). *El cuento infantil como objeto intermediario en la complejización del psiquismo.* Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. (Recuperado de: <http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=50952>)
- Kachinovsky, A. (2016). El cuento infantil como objeto intermediario en la complejización del psiquismo. *Investigaciones en Psicología*, 21, 1(pp. 35-44). Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. ISSN 0329-5893 (Recuperado de: http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio21_1/kachinovsky.pdf)
- Kaës, R. (1973). Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de former. En: R. Kaës et al. *Fantasme et formation.* (pp. 1-70). París: Dunod.
- Klein, M. ([1930] 1990). *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo.* Obras Completas. Tomo I. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. ([1931] 1990). *Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual.* Obras Completas. Tomo I. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. ([1946] 1987). *Notas sobre algunos mecanismos esquizoides.* Obras Completas. Tomo 3. Buenos Aires: Paidós.
- Kupfer, M. (1982). *Relação professor- aluno: uma leitura psicanalítica.* Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Kupfer, M. (1989). *Freud e educação. O mestre do impossível.* São Paulo: Scipione.
- Kupfer, M.(1990). *O desejo de saber: um estudo psicanalítico para educadores.* Tesis de doctorado. Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo.

- Lacan, J. ([1960] 1982). *Seminario VIII. La transferencia*. Primera parte. Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- Landesmann, M., Hickman, P. y Parra, G. (2009). *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y Herederos en Psicología* Iztacala. México: Universidad Nacional Autónoma de México. FES Iztacala.
- Langley, P., Simon, H., Bradshaw, G. y Zytkow, J. (1987). *Scientific Discovery: Computational Explorations of the Creative Processes*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Laplanche, J. y Pontalis J. (1981). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Laplanche, J., (1983a). *Castración. Simbolizaciones. Problemáticas II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (1983b). *La sublimación. Problemáticas III*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Leite, D. (2007). Innovaciones y el control del conocimiento: proposiciones y postulados. *Revista IICE*, Buenos Aires: UBA.
- Lembo, M. (2007). *Aprendizaje: aportes desde el Psicoanálisis*. (1º parte) Colección: "Papeles de trabajo". Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UDELAR.
- Lembo, M. (2009). Aprender en la Universidad. Los aprendizajes académicos en la Educación Superior. En: C. Caamaño (comp.) *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Opción Docencia Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. (pp. 103 -118). Montevideo: Unidad Opción Docencia. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. CSIC. UDELAR.
- Lembo, M. (2010). Tiempo, espacio ¡y cuerpo! Contigo a la distancia (y presencialmente): modalidades comunicativas sincrónicas y asincrónicas en los aprendizajes universitarios. En: *Libro de resúmenes del 1º Congreso Latinoamericano Aprendizaje y conocimiento a través del discurso, las nuevas tecnologías y la escritura*. (pp.191-192). Montevideo: Facultad de Psicología. CSIC. Tradinco.
- Lembo, M. (2011a). *Aprendizaje: aportes desde el Psicoanálisis* (2º parte). Colección: "Avances de investigación". Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UDELAR.
- Lembo, M. (2011b). *Aprender en la Universidad: La voz de los funcionarios (Estudiantes de la Tecnicatura en Gestión Universitaria)*. Colección: "Avances de investigación". Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UDELAR.
- Lembo, M. (2011c). ¿Qué me enseñas cuando tú relatas cómo aprendes? En: *Educación de personas jóvenes y adultas en el Uruguay. Experiencias actuales, desafíos y perspectivas de futuro a partir del Marco de Acción de Belém*. (pp. 56-64). Montevideo: MEC. Comité Nacional de Articulación y Seguimiento de la Educación de personas jóvenes y adultas.

- Lembo, M. (2011d). Democracia y aprendizaje en la Universidad: ¿transición hacia un “campus” virtual? Perspectivas y problemas. En: C. Caamaño (coord.) *Reflexión crítica, experiencias e investigación en docencia*. (pp.83-95). Montevideo: Magrú.
- Lembo, M. (2015). Metáforas y aprendizaje. En: C. Caamaño (coord.) *En busca de una docencia para nuestro tiempo*. (pp.151- 162). Montevideo: Magrú.
- Lembo, M. (2017a). Aprendizaje, metáforas e investigación. En: C. Heuguerot y C. Caamaño (Coords.) *Estudios en docencia: rutinas y rupturas*. (pp.39-48). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Lembo, M. (2017b). Aprendizaje: zona de encuentro. Una experiencia grupal de introducción de la investigación en el ámbito de la formación en docencia en la universidad. En: C. Heuguerot y C. Caamaño (Coords.) *Estudios en docencia: rutinas y rupturas. Primeras producciones de la Red Latinoamericana de Estudios en Docencia (RELEED)*.(pp.89-98). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós.
- López Corvo, R. (2002). *Diccionario de la obra de W. Bion*. Madrid: Asociación Psicoanalítica de Madrid. Biblioteca Nueva.
- López de Mántaras, R. (2000). Inteligencia artificial y creatividad. En: *MECAD Electronic Journal*. N° 3. Marzo 2000.
- López de Parra, L. Hernández, X. y Quintero, L. (2018). Enseñanza de la investigación en educación superior. Estado del arte (2010-2015). En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (1900-9895), enero - junio 2018, Volumen 14, N° 1, (pp. 124-149). Colombia: Universidad de Caldas.
- López Gómez, E. (2015). Conectando investigación y docencia en la universidad: Teaching Research Nexus. En: *Teoría de la Educación*. Revista Interuniversitaria. Volumen 27, N° 2, (pp. 203-220). Diciembre 2015.
- Maggiolo, O. ([1967] 1986). *Plan de reestructuración de la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República.
- Maggiolo, O. (1968). *Prefacio* a Ribeiro, D. La Universidad Latinoamericana. Montevideo: Universidad de la República. (pp. 7-13).
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International journal of educational research*, 11(3), pp. 253-388.
- Marsh, H. W., Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs?. *The Journal of Higher Education*, 73(5), pp. 603-641.

- Martin, T. W., Berry, K. J. (1969). The teaching-research dilemma: Its sources in the university setting. *The Journal of Higher Education*, 40(9), pp. 691-703.
- Marton, F., Hounsell, D. y Entwistle, N. (1997). *The experience of learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press. (Recuperado de: <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/research/experience-of-learning>)
- Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10(2), pp. 177-200.
- Masse, V. (2012). *Significados que el investigador le otorga a la investigación universitaria*. Tesis de maestría. Montevideo: Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- Massera, J. (1952). Docencia e investigación en la Universidad. En: *Boletín de la Asociación Uruguaya para el Progreso de la Ciencia* N° 2, (pp.12-14) (Recuperado de: <https://www.fing.edu.uy/biblioteca/revistas/197373.pdf>).
- Merton, R. y Kendall, P. (1946). The Focused Interview. En: *American Journal of Sociology* 51. N° 6. (pp. 541-557). Chicago: The University of Chicago Press.
- Merton, R. Fiske, M. y Kendall, P. (1956). *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. New York: Free Press.
- Mosconi, Nicole (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Ediciones Novedades Educativas. Formación de formadores. Serie: Los documentos.
- Naidoo, R. (2008). Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia. En: Barnett, R. (Ed.) (2008). *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona. Octaedro. (pp. 45-56).
- Nasio, J. (1996). *Enseñanza de los siete conceptos cruciales del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23(2), pp. 159-171.
- Neumann, R. (1993). Research and scholarship: perception of senior academic administrators. *Higher Education*, 25, pp. 97-110.
- Neumann, R. (1994). The teaching-research link: applying a framework to university students' learning experiences. *European Journal of Education*, 29, pp. 323-338.
- Neumann, R. (1996). Researching the teaching-research link: a critical review. *Australian Journal of Education*, 40, pp. 5-18.
- Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Page, C. F. (1972). Teaching and research—happy symbiosis or hidden warfare? *Higher Education Quarterly*, 27(1), pp. 102-118.

- Pereira da Silva, M. (1991). *A paixão de formar: uma contribuição psicanalítica à psicologia da educação*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Setor de Pós-Graduação da PUC-SP.
- Pereira da Silva, M. (2010). *A paixão de formar: sobre o mundo psíquico do professor apaixonado*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Peters, M., Olssen, M. (2008). Conocimiento útil: redefinición de la investigación y la enseñanza en la economía del conocimiento. En: Barnett, R. (Ed.) (2008). *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona. Octaedro. (pp. 57-68).
- Píriz Bussel, S. (2013). *Producción de conocimiento y profesionalidad docente: la experiencia de los docentes - educadores sociales*. Tesis de maestría. Montevideo: Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. CSE.
- Prosser, M. (1989). In reality the teaching and research roles are independent. *HERDSA News*, 11(3), pp. 7-8.
- Ramsden, P.; Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*. London. n.23, pp. 273-295.
- Ribeiro, D.(1968). *La universidad latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República.
- Roethlisberger, F. y Dickson, W. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Rogers, C. (1942). *La relación de ayuda y la psicoterapia*. París: ESF. 1977
- Rogers, C. (1945). The non directive method as a technique for Social Research. En: *American Journal of Sociology*. 50-4 (pp. 279-283). Chicago: The University of Chicago Press.
- Rosenfeld, H. (1947). Analysis of a schizophrenic state with depersonalization. *International Journal of Psychoanalysis*, N° 28, (pp. 130-139). Londres: Taylor and Francis.
- Roudinesco, E. y Plon, M. (2008). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Rowland, S. (1996). Relationships between teaching and research. *Teaching in higher education*, 1(1), pp. 7-20.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective: some common sense conceptions*. Report from the Department of Education. University of Gotemburgo, N.º 76.
- Sample, S. (1972). Inherent conflict between research and education. *Educational Record*, 53, pp. 17-22.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher education*, 24(1), pp. 93-111.

- Sanz, V. (2016). *Bases institucionales y discursivas de la producción de conocimiento sobre educación en Uruguay desde el ámbito universitario*. Tesis de maestría. Montevideo: UDELAR. CSE.
- Schmitt, H. (1965). Teaching and research: Companions or adversaries? *Journal of Higher Education*, 36, pp. 419-427.
- Segal, H. (1957). Notas sobre la formación de símbolos. En: *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, Tomo 8. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay. 1966. (pp. 393-407).
- Selltiz, C., Wrightsman, L. y Cook, S. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Simonton, D. (1999). *Origins of Genius*. New York: Oxford University Press.
- Smeby, J. (1998). Knowledge production and knowledge transmission. The interaction between research and teaching at university. *Teaching in Higher Education*, Vol. 3(1), pp. 5-20.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tesouro, M., Coraminas, E., Teixidó, J. y Puiggali, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. En: *Revista de Investigación Educativa*, Volumen 32, N° 1, (pp. 169-186), Enero 2014.
- Tomassini, C. (2014). *Ciencia académica y género: trayectorias académicas de varones y mujeres en dos disciplinas del conocimiento dentro de la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República. Ediciones universitarias. (Biblioteca plural).
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher education*, 22(3), pp.251-266.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1997). Towards an understanding of individual acts of teaching and learning. *Higher Education Research and Development*, 16, pp. 241-252.
- Uruguay (1945). Instrucción Pública. *Facultad de Humanidades y Ciencias. Ley – Antecedentes y Discusión Parlamentaria*. Montevideo: Cámara de Senadores, Imprenta Nacional.
- Uruguay (1958). Instrucción Pública. *Ley Orgánica de la Universidad de la República (Ley Nro. 2.549), de 1958*. Montevideo: Diario Oficial, 29 de Octubre de 1958.
- Uruguay (2007). *Ley de Rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal ejercicio 2006 (Ley N° 18.172) -Creación del Sistema Nacional de Investigadores-*. Diario Oficial, 7 de setiembre de 2007.

- Uruguay (2014). Ministerio de Educación y Cultura. *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*. Aprobado 28 de marzo de 2014. (Consultado en: <http://sni.org.uy/>)
- Universidad de la República (1968). *I Censo de Docentes de la Universidad de la República*. (Consultado en: http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/informe-i-censo-de-docentes-1968/).
- Universidad de la República (1999). *V Censo de Estudiantes Universitarios*. (Consultado en: http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/informe-del-v-censo-de-estudiantes-universitarios-1999/).
- Universidad de la República (2000). *II Censo de Docentes de la Universidad de la República*. (Consultado en: http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/censo-docente-ano-2000/)
- Universidad de la República (2007). *VI Censo de Estudiantes Universitarios Universidad de la República*. (Consultado en: http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/informe-del-vi-censo-de-estudiantes-universitarios-2007/)
- Universidad de la República (2009). *III Censo de Docentes de la Universidad de la República*. (Consultado en: http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/informe-censo-docente-ano-2009/)
- Universidad de la República (2012). *VII Censo de Estudiantes de Grado de la Universidad de la República*. (Consultado en: http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/vii-censo-de-estudiantes-de-grado-2012/)
- Universidad de la República (2012). *I Censo de Estudiantes de Posgrado de la UDELAR*. (Consultado en: http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/i-censo-de-estudiantes-de-posgrado-2012/)
- uz Zaman, M. Q. (2004). *Review of the academic evidence on the relationship between teaching and research in higher education*. London: Department for Education and Skills.
- Vaz Ferreira, C. (1914). Educación Superior. En: *Vaz Ferreira, C. Lecciones sobre Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza*. Montevideo: Cámara de Representantes, Tomo XV, Volumen 2, 1957, pp. 88-107.
- Vidal, J. y Quintanilla, M. A. (2000). The teaching and research relationship within and institutional evaluation. *Higher Education*, 40, pp. 217-229.
- Viñar, M., (1988). Hilflosigkeit Alucinar y Pensar Alternativas al desamparo. Una lectura de la experiencia de satisfacción. En: *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. N° 67, (pp. 81-94). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Vygotski, L., (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Visor.

Webster, D. S. (1985). Does research productivity enhance teaching? *Educational Record*, 66(4), pp. 60-62.

Wilson, J. H. y Wilson, R. S. (1972). The teaching-research controversy. *Educational Record*, 53, pp. 321-326.

Winnicott, D. ([1951] 1981). Objetos transicionales y fenómenos transicionales. Estudio de la primera posesión "No Yo". En: *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. (pp. 313 - 330). Barcelona: Laia.

Winnicott, D. ([1967] 1986). La ubicación de la experiencia cultural. En: *Realidad y juego*. (pp.129-138). Buenos Aires: Gedisa.

Winnicott, D. ([1971] 1986). Objetos transicionales y fenómenos transicionales. En: *Realidad y juego*. (pp.17- 46). Buenos Aires: Gedisa.

Páginas web consultadas:

Agencia Nacional de Investigación e Innovación ANII <http://www.anii.org.uy>

Sistema Nacional de Investigadores SNI <http://sni.org.uy/investigadores/>





Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



7) ANEXOS

7.1 Texto enviado por correo electrónico a los efectos de solicitar una entrevista:

“Estimado Profesor/a: En mi carácter de estudiante de la Maestría en Enseñanza Universitaria me he propuesto estudiar La articulación entre enseñanza e investigación en la trayectoria académica de reconocidos investigadores universitarios. Para mí sería muy interesante contar con su visión acerca de estos temas. Quisiera saber si pudiera disponer de algún tiempo para dialogar sobre estos tópicos desde su historia de vida.”

7.2 Posible lista de temáticas a explorar que fue enviada previamente por correo electrónico si los entrevistados lo solicitaban

Ud. ha sido elegido para esta investigación por su reputación como investigador en el seno de la Universidad de la República. Interesa conocer y comprender mejor las vicisitudes por las cuales ha tenido que atravesar en lo personal y en lo colectivo para sostener la producción que le caracteriza y que ha sido juzgada como de excelencia por sus pares.

Aspectos relacionados a su formación:

Razones que incidieron en la elección de su carrera.

Circunstancias de su vida que oficiaron como favorecedoras del desarrollo de su trayectoria como investigador.

Su paso por la Universidad: los modelos que Ud. quisiera evocar y por qué.

¿Cuáles entiende que han sido los acontecimientos académicos, políticos, institucionales, coyunturales que podrían haber influido en el desarrollo de su trayectoria como investigador? (favorable o desfavorablemente).

Aspectos relacionados con su actividad docente/ de investigador:

¿Cuáles han sido a lo largo del tiempo, las líneas de investigación más relevantes desarrolladas por el Centro en el cual Ud. se encuentra trabajando? ¿Por qué?.

Algunos “hitos” en su carrera.

¿Cómo se define la “agenda” de investigación?

¿Qué habilidades y características son más difíciles de aprender en el trabajo de investigación en su campo disciplinar?

¿Cómo se ha conjugado el proceso de creación del saber con su labor de enseñanza? Ese proceso (creación de saber/ enseñanza) ¿ha variado a lo largo del tiempo de pertenencia institucional?

La producción del conocimiento ¿ha incidido en su práctica como docente universitario?

¿De qué forma?

El colectivo con el que investiga:

¿Con qué organismos y personas se vincula Ud. a raíz de su tarea de investigación?

¿Cuáles son los mecanismos usuales de incorporación de nuevos miembros a su grupo de investigación?

A su juicio, ¿cuáles son los problemas o dificultades con los que tiene que enfrentarse en su trabajo de investigador? Respecto a los recursos, características del grupo humano, pautas institucionales, condiciones geográficas, conocimientos, apoyos institucionales, motivación, diversidad de criterios en relación a las tareas a realizar, etc..