



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Maestría en Psicología y Educación

Tesis

SIGNIFICADOS QUE EL INVESTIGADOR LE OTORGA A LA
INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

AUTORA: LIC. VIRGINIA MASSE FAGÚNDEZ

TUTORA: DRA. ANA MARÍA ARAÚJO FELICE

MONTEVIDEO. URUGUAY

FEBRERO 2012

AGRADECIMIENTOS

1) Agradezco la generosidad de los docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Gregory Randall, Francisco Sanguñedo y Carmen Caamaño, que fueron entrevistados, aceptando el desafío de reflexionar sobre sí mismos en su trayectoria como docentes universitarios.

2) A mi tutora por su permanente estímulo y dedicación.

3) A los entrevistados como informantes calificados.

4) Agradezco a mis hijos y a mi familia por su comprensión y paciencia.

5) A Cecilia Pereda por su amistad y sus aportes.

6) A Alicia Kachinovsky por participar de los inicios.

7) A Sandra Carvajal, amiga y compañera de este proceso.

PÁGINA DE APROBACIÓN

FACULTAD DE Psicología de la Udelar

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

Título

.....
.....

Autor/s

.....

Tutor

.....

Carrera

.....

Puntaje

.....

Tribunal

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

Profesor.....
(Nombre y firma)

Profesor.....
(Nombre y firma)

Fecha

Resumen

La investigación analiza las significaciones que los docentes, en tanto investigadores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, expresan acerca de la investigación.

Desde un paradigma de la complejidad, abordamos el problema de la investigación a través de una metodología cualitativa con entrevistas semi-dirigidas realizadas a docentes grados 5 y grados 2 de cada uno de los institutos de la FHCE.

El marco teórico fundamental está dado por una comprensión psico-social de las instituciones y aportes conceptuales respecto a la investigación científica universitaria.

Como la investigación se ubica en la FHCE, se trabaja con algunos elementos de su historia y de su fundación.

La FHCE, creada con el objetivo de formar investigadores, es el escenario propicio para analizar el proceso que la investigación ha sufrido en su devenir histórico. En ese sentido, estudiamos los cambios que ocurren, tanto en la formación como en las perspectivas de legitimación y de profesionalización del docente-investigador y de la investigación en sí misma.

A partir de los discursos de los docentes entrevistados, la observación y las vivencias, investigamos desde la implicación de una investigadora que es también docente universitaria.

Elegimos dos categorías de análisis. Las categorías seleccionadas son: a) la relación del investigador con la institución FHCE-Universidad de la República y b) la relación del investigador con la investigación.

Se realizó un análisis sincrónico y un análisis diacrónico de las entrevistas respecto a cada una de las categorías. A partir de ellas elaboramos conclusiones.

Las conclusiones describen y problematizan, a partir de los discursos, las significaciones que los entrevistados, como docentes universitarios, expresan respecto a su proceso de conocimiento y de investigación. Analizamos el escenario en el que quedan ubicados el investigador, la investigación, las políticas de investigación en la Facultad y el colectivo social. De la misma manera, también enfocamos el análisis del proceso de formación del investigador en ese contexto.

Palabras claves

Universidad-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-
Investigación–investigador–institución-procesos

Índice

A) Introducción	1
A. 1) Antecedentes breves del problema	5
A. 2) Relevancia y fundamentos de la investigación	8
A. 3) Motivación para la elección del tema	10
A. 4) Clara formulación del problema	13
A. 5) Objetivos	16
A. 5.1) Objetivo general	16
A. 5.2) Objetivos específicos	16
A. 6) Metodología	17
A. 6.1) Implicación	27
A. 6.2) Metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos	28
B) Marco Teórico	37
B. 1) La institución: un escenario complejo	38
B. 1.1) La institución: complejidad y convergencia	40
B. 1.1.1) La instancia mítica	43
B. 1.1.2) Instancia social histórica	44
B. 1.1.3) Instancia institucional	45
B. 1.1.4) La instancia organizacional	46
B. 1.1.5) La instancia grupal	47
B. 1.1.6) La instancia individual	49
B. 1.2) Historia-cultura e institución	51
B. 1.3) Imagen imaginario imaginación	54
B. 1.4) Imaginario, relato e historia colectiva	57
B. 1.5) El mito fundacional e innovación	58
B. 1.6) Enseñanza superior: escenario y proyecto	61
B. 1.7) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: relatos y memorias	64
B. 1.7.1) Fundación-investigación e innovación	73
B. 1.8) Vaz Ferreira y la fundación	76
B. 1.9) Recuerdos de una Facultad de Humanidades	80
B. 1.10) La investigación y la intervención universitaria de la dictadura militar	83

B. 2) Universidad y Ley Orgánica	86
B. 2.1) Importancia y jerarquización del conocimiento universitario.....	88
B. 2.2) La Universidad y el deseo de investigar.....	89
B. 2.3) Grupos, ciencia y poder	94
B. 2.4) Historia, conocimiento y sociedad.....	96
B. 2.5) Conocimiento y sociedad: una relación posible.....	99
B. 2.6) Crisis y oportunidad: ¿dos caras de la misma moneda?	103
C) Análisis de las categorías	109
C. 1) Análisis de la categoría: Relación con la institución	110
C. 1.1) La institución que satisface.....	113
C. 1.2) La Facultad fue en alguna medida frustradora	136
C. 2) Análisis transversal de la categoría relación: con la institución	154
C. 2.1) El conocimiento: texto y contexto.....	156
C. 2.2) El grupo: espejismo y realidad.....	164
C. 2.3) El reconocimiento de la institución	168
C. 2.4) La dictadura y el desmembramiento de la Facultad	173
C. 3) Análisis de la categoría Relación con la investigación	180
C. 3.1) La investigación y el deseo de saber.....	181
C. 3.2) La investigación como búsqueda personal y compromiso nacional	187
C. 3.3) El acceso a la investigación no es posible.....	196
C. 3.4) Investigación, deseo y estrategia	200
C. 4) Análisis transversal de la categoría: relación con la investigación	219
C. 4.1) La investigación en proceso	219
C. 4.2) Los productos de la investigación	234
C. 4.2.1) La intencionalidad del producto de la investigación	236

C. 4.2.2) La educación pública y la administración del conocimiento	238
C. 4.2.3) Otros canales de comunicación posibles	242
C. 4.3) La profesionalización de la investigación	243
C. 4.3.1) La problemática de la habilitación	243
C. 4.3.2) Hacia un cambio institucional: la investigación en cuestión	246
D) Conclusiones	253
D. 1) El conocimiento-la investigación-la intimidad del sujeto	254
D. 2) La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la investigación	256
D. 3) El problema de la validación	261
D. 4) ¿El conocimiento como resultado de la investigación?	264
Bibliografía consultada	269
Bibliografía citada	275

A) Introducción

La investigación busca conocer qué significa investigar para un investigador, hoy en el contexto universitario.

La universidad, en este momento, está inmersa en proceso de cambios, en el que la investigación cobra un espacio de relevancia y de debate muy importante.

De alguna manera, el análisis es un intento de marcar un momento de ese proceso, enfocando sobre el sujeto que investiga, que es, a su vez, protagonista de un dispositivo institucional en transformación.

Elegimos, luego de una búsqueda de información, trabajar sobre los investigadores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante: FHCE).

Esta decisión se fundamenta en el hecho de que la facultad fue creada en 1945, principalmente para formar investigadores. Fue el primer servicio

universitario fundado con dicho fin. Sin duda, se nos abre una perspectiva histórica acerca del lugar de la investigación, del investigador y de sus productos.

Seguidamente, plantearemos los antecedentes, la relevancia o fundamentación y las motivaciones de la investigación.

En cuanto a la metodología, presentamos primero la epistemología que sostiene el fundamento teórico de una metodología cualitativa. Utilizamos entrevistas semi-dirigidas, realizadas por una psicóloga con formación psicoanalítica, a docentes de la FHCE. Los docentes elegidos son docentes en formación o responsables de líneas o proyectos de investigación.

El marco teórico está pensado desde una epistemología compleja, por lo tanto, utilizamos aportes que nos ayudan a iluminar distintos aspectos de las problemáticas que surgen de las entrevistas realizadas.

La investigación se ubica en la Universidad de la República, en uno de sus servicios, por lo que estudiaremos a la investigación y al investigador

integrando un dispositivo o una trama institucional. Plantearemos conceptos que nos posibilitan comprender a la institución desde un espacio disciplinario fronterizo entre lo psico-social.

Nos planteamos investigar en un escenario específico, como es la FHCE. Por esa razón, jerarquizamos a través de recuerdos, vivencias y trabajos científicos publicados, algunos momentos que no pretenden constituir un estudio histórico de la facultad sino verdaderas fotografías de la historia de la FHCE que nos ayudan a pensar a la institución y a la investigación en su proceso.

El apoyo teórico de nuestra investigación se fundamenta también en conceptos que nos permiten pensar a la universidad y a la investigación en el contexto actual.

Los entrevistados nos sorprendieron con sus aportes, sus preocupaciones y dudas.

A medida que íbamos realizando las entrevistas y una vez que pudimos analizarlas, delimitamos dos categorías de análisis:

- La relación del investigador con la institución
- La relación del investigador con la investigación

Cada una de estas categorías fueron analizadas de acuerdo a las siguientes sub categorías: Relación con la institución:

- La institución que satisface
- La institución que, de alguna manera, frustra

La categoría relación con la investigación se analizó en las siguientes sub categorías:

- La investigación y el deseo de saber
- La investigación como búsqueda personal y compromiso nacional
- El acceso a la investigación no es posible
- Investigación, deseo y estrategia

El análisis de dichas categorías se completa con el análisis transversal de cada una de las categorías, que nos permite acercarnos a aquellos puntos de análisis que emergen como nudos de problematicidad.

El análisis transversal de la categoría relación con la institución contiene cuatro sub categorías:

- El conocimiento
- El grupo
- El reconocimiento de la institución
- La intervención universitaria en la dictadura militar

El análisis transversal de la categoría relación con la investigación contiene tres sub categorías:

- La investigación en proceso
- Los productos de la investigación
- La profesionalización de la investigación

Por último, planteamos las conclusiones correspondientes a la investigación.

A. 1) Antecedentes breves del problema

Podemos ubicar a los antecedentes del problema en diferentes aportes.

Desde otra área, desde el Instituto de Fundamentos y Métodos de la Psicología-Programa de Fundamentos Filosóficos, Sociológicos y Antropológicos de la Psicología en la Hipermodernidad, en el que estoy integrada dentro de la Facultad de Psicología, hemos profundizado en el estudio del problema del conocimiento y de la investigación en ciencias humanas. En ese sentido, hemos realizado seminarios de formación con la Dra. Ana María Araújo, el Soc. Jacques Rehaume (Canadá), la Lic. Ana Correa (Argentina), quienes, desde una sociología clínica, aportan al problema del conocimiento y el trabajo en la sociedad actual, a través de una epistemología de la complejidad que sostiene una metodología cualitativa de investigación.

El taller sobre trayectoria social y trayectoria profesional, coordinado por la Dra. Ana María Araújo con el equipo docente de taller de primer ciclo durante el año 2009, motivó a la investigación de los colectivos docentes, en sus *habitus*, su génesis y en sus elecciones como docentes universitarios.

Evidentemente, los seminarios ofrecidos por la Maestría en relación a currículo y evaluación institucional, así como los seminarios dedicados a los fundamentos epistemológicos, constituyen antecedentes fundamentales. Cada uno de ellos coloca al problema del conocimiento y

al problema de su administración en un lugar de relevancia que ayuda a cuestionarnos sobre el lugar del conocimiento en el contexto actual.

La gestión de la creación de esos conocimientos, de alguna manera, determina cuáles conocimientos y de qué forma se construirán en la institución universitaria.

Como seminario optativo realizamos, dentro de la Maestría en Educación Superior, el seminario: Prospectivas de la Universidad Latinoamericana a cargo del rector Dr. Rodrigo Arocena y la Dra. Judith Sutz.

En dicho seminario se planteó la problemática de la investigación y de la producción de conocimiento y el lugar de la universidad en ese escenario, lo cual nos hizo pensar en uno de los elementos del mismo que quedaba desdibujado: el sujeto.

Otro de los antecedentes interesantes de la investigación son los trabajos realizados dentro de la Facultad de Medicina-Programa de Salud Ocupacional respecto a las condiciones e impactos del trabajo, en este caso, en profesionales del área de la salud. También han trabajado en el

estudio de los impactos del trabajo en la salud de profesores de educación media. Dichos trabajos e investigaciones pueden encontrarse en la página de la Facultad de Medicina.

A. 2) Relevancia y fundamentos de la investigación

La Universidad de la República se plantea una segunda reforma de la institución, en donde el papel de la investigación cobra especial relevancia.

De la misma manera, la Facultad de Psicología ha impulsado la formación cuaternaria, en especial para sus docentes, haciendo énfasis en la formación en investigación.

Esta tesis está realizada en el marco de la primera cohorte de Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología, generación 2005, y su propósito es aportar cierto conocimiento, desde una psicología, a este eje de debate universitario, como es la investigación.

De esta forma, conocer al sujeto que investiga, cómo y por qué construye su proyecto profesional, qué busca y qué encuentra en la institución universitaria pensamos que es esencial para tomar decisiones en relación a las múltiples dimensiones que tienen que ver con la investigación universitaria.

La investigación que planteamos se centra en el docente que investiga, qué significa conocer hoy para él, en un contexto hipermoderno y con un contexto universitario de producción de conocimientos, qué significa investigar y cuál es el lugar que el investigador le da a su investigación en el contexto de una sociedad que coloca al conocimiento en un lugar de relevancia.

La investigación nos puede dar la oportunidad de conocer cómo se dan los cambios subjetivos entre los docentes-investigadores universitarios en un momento donde las propuestas y las exigencias respecto a la docencia universitaria cambian. De qué manera el docente está procesando estos cambios.

Conocer al docente que hoy vive y discute en un entramado institucional que cambia puede ser de mucha utilidad para ajustar las propuestas de

formación docente, y nos permite cuestionarnos acerca de las condiciones que se están generando para la formación de investigadores en la Universidad de la República.

Si bien todas las ciencias están en debate en relación a las instituciones que la sostienen, esta investigación aporta a la discusión de las ciencias humanas, en el análisis de su singular modo de ubicarse frente a dichos cambios.

Encuentro que es de particular importancia colocar al investigador en su dimensión de sujeto y, desde ese punto de vista, disponer de las herramientas con las que cuenta la psicología para aclarar, conocer, describir estos procesos.

A. 3) Motivación para la elección del tema

En esta investigación confluyen intereses que desde mucho tiempo atrás estamos trabajando, tal vez desde distintos ámbitos. Por momentos,

aparecen los mismos temas en escenarios diferentes, en donde, de pronto, se ilumina un aspecto u otro de ellos.

Desde el inicio de mi inserción profesional he trabajado en orientación vocacional ocupacional, a nivel de consultorio y en liceos públicos y privados.

Como psicóloga del proyecto Comunidad de Aprendizaje, iniciativa Kellog para América Latina, que tenía como objetivo la promoción del aprendizaje y la inclusión en la institución educativa de adolescentes del zonal 14 de Montevideo. El proyecto estaba gestionado por una alianza entre una organización barrial, la universidad y una organización gubernamental, en este caso, la Intendencia Municipal de Montevideo. Trabajamos en coordinación con el Servicio de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología con la Psicóloga Ana María Rodríguez, fundadora de la línea de intervención comunitaria tendiente a la construcción de proyectos de vida. Eran los años 1999 a 2003, en los que imaginar o soñar un proyecto posible era todo una aventura.

Mi actividad como docente se inició en el año 1988, un año antes de recibirme, en la cátedra de Psicología Social de la EUP, tres años

después concursé en Taller de primer ciclo plan 88 (IPUR), espacio en el que aún trabajo. Dentro de la concepción de taller buscamos que el estudiante que ingresa empiece a construir su rol de estudiante universitario comprendiendo el dispositivo institucional, que, por un lado, está asentado sobre la Ley Orgánica y que toma aristas singulares en este servicio en donde la psicología universitaria se desarrolla. Cada año, con los estudiantes que ingresan, en un espacio curricular orientado solamente por ejes temáticos, es un desafío reconocer a cada uno de los grupos y en ese mismo reconocimiento embarcarme en el camino que se esboza con ese deseo de pertenencia y se expresa en un proyecto como estudiante universitario de psicología. Forman parte de los ejes de trabajo del taller, profundizar sobre los aspectos institucionales e históricos de la profesión, las imágenes y las necesidades de la comunidad en relación a la psicología, la discusión de los aspectos éticos, entre otros.

Como psicoterapeuta trabajo, de alguna manera, sobre los proyectos de aquellos que consultan, desde una perspectiva diferente; nuevamente es el sujeto que, circulando o formando parte de los colectivos, se transforma. Desde mi entender, la psicoterapia psicoanalítica es un proceso de investigación, entendido como un proceso de descubrimiento, significación y resignificación de una historia: la propia, es un modo de ir haciéndose sujeto.

Al momento de pensar el problema de investigación, que, de cierta forma, significa el inicio de una trayectoria como investigadora, aparece el escenario de la investigación y la institución universitaria como un espacio atractivo para el análisis. Enfocar sobre el sujeto que investiga en un proyecto de vida, coincidió con los intereses y preocupaciones que han motivado mi trayectoria profesional.

A. 4) Clara formulación del problema

Vivimos, como ciudadanos, una problemática que desde distintas dimensiones nos cuestiona y nos preocupa, como es el problema de la educación y del aprendizaje.

¿Qué enseñar a los niños?, ¿cómo enseñar?, ¿están aprendiendo los niños y los adolescentes?, ¿quiénes están aprendiendo?, ¿interesa aprender? O ¿interesa aprender lo que se le está queriendo enseñar?
¿Cuántos adolescentes logran permanecer en el sistema educativo?

Ley de educación, debate educativo, acuerdos interpartidarios son señales de que la educación es parte de la agenda política.

La universidad, desde las primeras propuestas del actual rectorado, también evalúa y se problematiza haciendo un movimiento hacia la jerarquización de la investigación como uno de los fines universitarios que es necesario reformular y potenciar.

Evidentemente, conocer, saber, poder aprender, son exigencias de un mundo que se desarrolla en la valoración de estas capacidades, puestas al servicio de la productividad, la comunicación.

La Universidad de la República se propone, desde su Ley Orgánica, una concepción de formación universitaria y de creación de conocimientos basada en tres pilares básicos: la enseñanza, la investigación y la extensión.

La reforma universitaria atiende la necesidad, en primer lugar, de que el docente universitario pueda realmente jerarquizar la enseñanza apoyado en sus investigaciones. ¿Implicaría esto una actitud hacia el conocimiento y el aprendizaje abierta al cambio y la innovación? Se señala también, la necesidad de que el docente esté formado para la investigación y la comunicación de los productos de ella.

La pregunta de la investigación se centra en el sujeto que, como docente universitario, es investigador porque así nos mandata la Ley Orgánica. ¿Es un investigador?, ¿se siente un investigador?, ¿por qué?

Ese docente que investiga, que hace de la investigación un aspecto más o menos importante de su proyecto de vida, ¿qué significa para él investigar, crear conocimientos? Hoy, en este contexto institucional e histórico, ¿qué significado tienen para él esos conocimientos, para él en su trayectoria como docente y para la comunidad a la que va dirigida?

En cierto modo, la investigación busca analizar qué significa investigar y crear conocimientos para un investigador universitario, problematizando el valor y el lugar del conocimiento, hoy, entre quienes han elegido esa área como modo de vida, en una sociedad en donde conocer y aprender están muy relacionados con la posibilidad práctica o pragmática de tener.

Una decisión metodológica refuerza la motivación de investigar este problema entre investigadores de las ciencias sociales. En un contexto hipermoderno, donde el gran olvidado es el ser humano, nos interesa enfocar qué lugar le da el científico social a la investigación en su

subjetividad, en su proyecto profesional, cómo encuentra su lugar y cómo se ubica en el nuevo contexto universitario.

Preguntarnos sobre qué investigadores trabajar, o qué docente es o se considera un investigador, fue uno de los cuestionamientos más difíciles de resolver para la investigación. ¿Quién habilita o quién nombra a un docente universitario como investigador?

A. 5) Objetivos

A. 5.1) Objetivo general

- Estudiar las significaciones que los investigadores de FHCE-Universidad de la República expresan respecto a la “investigación”.

A. 5.2) Objetivos específicos

- Analizar el lugar del docente-investigador en la institución
- Analizar el vínculo entre el investigador y la institución

- Estudiar la relación entre el investigador y el proceso de investigación

A. 6) Metodología

Elegimos la investigación cualitativa, que nos permite describir y reflexionar sobre las situaciones que nos planteamos analizar: qué significa investigar hoy para un docente (¿investigador?) de la Universidad de la República.

Para ello, seleccionamos como herramienta la entrevista semi-dirigida centrada en las preguntas que motivan la investigación.

La entrevista es una oportunidad para el encuentro, la reflexión, para desplegar una narrativa propia que posibilite al entrevistado jerarquizar sus recuerdos, crear significaciones nuevas, con un otro dispuesto a la escucha.

Dicho planteo nos permite trabajar desde la implicación para tratar de descubrir, interpretar esas realidades subjetivas que involucran al sujeto que elige la docencia o la investigación universitaria como un modo de vida y se integra a un grupo o un equipo de trabajo. La investigación nos posibilitará entender los significados que los sujetos le otorgan a la tarea de investigación.

El instrumento fundamental con el que nos acercamos a nuestros entrevistados es la observación y la escucha analítica. El apoyo de la grabación lo utilizamos como recurso para obtener el discurso textual del entrevistado y usarlo en la reflexión ulterior.

De manera que, desde este punto de vista, concebimos al investigador como un sujeto que analiza, comprende e interviene en la entrevista, según su propia singularidad. Serán tenidas en cuenta las impresiones, así como los aspectos transferenciales y contratransferenciales puestos en juego en el encuentro con los entrevistados.

Así, en cada entrevista, si bien se busca responder las preguntas de la investigación, el modo en el que cada entrevistado comprende y elabora la respuesta es respetado por la investigadora. Por esa razón, cada

entrevistado profundizó en aquel aspecto de las preguntas que, de cierto modo, lo convocaban.

En este caso, es interesante discriminar el lugar que tiene la entrevista en la práctica psicológica y psicoanalítica como una propuesta que invita al paciente y al analista a comprometerse en un viaje, guiado por las palabras y los silencios del analizante, que nos lleva a historizar, significar y elaborar dentro de un encuadre que determina y contiene.

Sería una buena pregunta dilucidar cuánto del encuadre incorporado por parte de la entrevistadora-psicóloga-psicoanalista se pone en juego en un singular modo de entrevistar.

La finalidad y el encuadre de la entrevista en investigación hace de ese encuentro una oportunidad para el entrevistado en su capacidad de historizar y resignificar, pero, fundamentalmente, para el entrevistador, que, como investigador, se nutre de los aportes del entrevistado para realizar su trabajo.

La historia que el entrevistado nos relata impacta en el entrevistador produciendo ansiedades, fantasías y recuerdos que es preciso elaborar (Devereux, 1973) para lograr continuar escuchando al entrevistado en su discurso.

Pensamos que es interesante destacar que tanto la experiencia clínica de la entrevistadora como las fantasías que se producen en el entrevistado respecto a ser entrevistado por una psicóloga son importantes de rescatar. Un ejemplo de ello fue una de las entrevistas, que no pudo utilizarse en el material de análisis, porque la entrevistada no pudo centrarse en las preguntas que se le formularon, solamente pudo hablar de ella y de los conflictos que la aquejaban, que, evidentemente, la angustiaban mucho.

Esto, ¿será por una necesidad de ser escuchados?, ¿será la necesidad de un espacio para resignificar y ordenar su historia o su práctica?, ¿es una cierta disposición a la escucha de la entrevistadora?

Uno de los entrevistados decía:

Siempre me gustó estudiar lo que hago ahora.

V. ¿ Por qué?

No sé, bueno, mi madre vendía antigüedades en X. Odiaba ir a ese lugar. Era un lugar que siempre sentí como súper hostil, estar allí toda la mañana .¡Ah!..., ¡lo que es estar frente a una psicóloga! Nunca me había dado cuenta que tenía que ver (...), ya tenés algo importante.

V. Seguramente en tu casa habría cosas...

Había una estatua de mármol que me impresionaba mucho, todo lo que da impresión causa curiosidad, que decía Firenze, ¿y qué es Firenze? Una ciudad de Italia. ¡Las enciclopedias! (...), las de medicina me daban asco, pero las de Egipto, Roma, esas que ahora han quedado perimidas por la computadora, me encantaban. Desde chico me encantaba la historia, quería ser profesor de historia. ¡Ah! Conocí a un aficionado de la arqueología a instancias de mi madre. Todo esto lo estoy recuperando ahora...

Es este un ejemplo de cómo en una entrevista, que se inicia de esta manera, podemos observar que inmediatamente el entrevistado “recupera” recuerdos y elabora un relato que, asocia con su elección profesional.

Pretendemos colocar a la investigación como un problema, que será visualizada desde el paradigma de la complejidad.

Destacaríamos dentro del paradigma de la complejidad a los tres principios fundantes de una postura frente al problema de estudio y a la ética del investigador. Pensamos que los principios del paradigma señalados por Morin (1998) estarán presentes y formarán parte de los obstáculos y de los facilitadores del método.

Tomaremos tres de los principios fundamentales que, tomando a Ana María Araújo (2002:11ⁱ): constituyen tres principios útiles para pensar la realidad social desde la complejidad , la alteridad y la diferencia.

- El principio dialógico permite concebir la dualidad de lógicas diferentes sin que necesariamente las pongamos como excluyentes. Vale la lógica de lo uno y de lo opuesto como diversos, es decir, la lógica de las distintas instancias psíquicas, de los colectivos humanos, cada uno de ellos moviéndose en distintas legalidades producen, más que una verdad, un universo a comprender.
- El principio de recursividad organizacional, que indica que distintas causas generan efectos que, a su vez, generan otras causas. (Araújo 2002:12)ⁱⁱ “El texto y el contexto no sólo se articulan sino que son causa y consecuencia el uno del otro”.
- Por último, el principio que llamamos hologramático , según el cual reconoce al todo en la parte y a la parte en el todo (Araújo 2002:12)ⁱⁱⁱ La parte, es decir, la historia personal, la vivencia única

y exclusiva del sujeto, se articula con el todo: el contexto socio-histórico global en el cual se inserta y se constituye la subjetividad.

Para poder trabajar desde la concepción de sujeto que planteamos es necesario integrar un soporte teórico diverso, ya que, como decíamos antes, estamos delimitando, en definitiva, una problemática que pretendemos respetar como compleja.

Para trabajar sobre la jerarquización de la palabra, en los procesos de conocimiento y en el reconocimiento del sujeto en dichos procesos, pensamos en los trabajos realizados por Freud en el 1900^{iv}. El autor no sólo colocó a los procesos patológicos de la emoción en la dimensión del psiquismo o de la mente, sino que, además, identificó al discurso en un lugar central en el análisis de los afectos y los síntomas. La verdad pasó de ser un hecho traumático de la realidad a expresarse en la esfera de las fantasías y la imaginación. Es por eso que la entrevista se convirtió en una herramienta fundamental.

En los albores del psicoanálisis, a fines del siglo XIX, historizar se asimilaba a descubrir algo que tendría que ver con una verdad. Pienso que en ese sentido, relato e historia coincidían en la misma cosa, ya que

la historia tenía que ver con un trabajo de rememoración de un acontecimiento vivido. Hoy concebimos al proceso de historización como un proceso subjetivante, a la vez que un proceso de significación. El concepto de inconsciente y de un psiquismo funcionando en forma compleja evidencia que las vivencias atrapadas o deslizándose por las distintas legalidades del psiquismo, constituyen una trama de la que el sujeto dispone para construir su relato, su historia.

Así como se construye un relato, los contenidos menos conscientes se expresan en actos y repeticiones —una de ellas la transferencia— que también forman parte de aquello que debe ser escuchado por el investigador.

Definimos a la transferencia como el proceso a través del cual se actualizan fantasías, imágenes y deseos sobre ciertos objetos actuales. Es un proceso que permite al analista conocer aspectos menos conscientes del paciente que se repiten en el vínculo analítico. El sujeto repite vínculos y experiencias del pasado o de su fantasía y los vive como actuales. La transferencia se pone en juego en cada encuentro, y, en este caso, es una herramienta para llevar adelante la entrevista, para comprender desde una escucha analítica.

A su vez, en el proceso de historización se juega la subjetivación del sujeto, construyendo su discurso y su memoria en base a distintos escenarios y en distintos tiempos que se resignifican en un espacio temporal posterior. Por esta razón, en esta investigación hubo en los entrevistados un inevitable momento de reelaboración de una historia que en el momento de la indagación se transformó en un proceso de historización y, en consecuencia, de resignificación y subjetivación.

Intentamos conocer estas tramas que llevan al investigador a desarrollar su tarea en ese ámbito y de tal manera. La relación creada con el conocimiento y el lugar que ese vínculo tiene en esa singular historia, la podemos dilucidar a través de la herramienta de la entrevista.

Consideramos al sujeto como un ser en constante movimiento, ese sujeto es, además, su propia historia, al momento que es su futuro. Por lo tanto, la investigación intentará atrapar determinadas representaciones que en un momento son, y lo son múltiplemente determinadas, sin olvidar que el investigador también es, de la misma manera, determinado.

Por ello, analizaremos las distintas situaciones desde diversos ángulos, perspectivas teóricas, niveles de complejidad, para tratar de comprender

esos nudos de relaciones que se ponen en juego en el problema que enfocamos. Como decíamos antes, será imprescindible manejarse con una epistemología de la complejidad que permita, en primer lugar, reconocer al investigador como un sujeto que al investigar, se investiga.

El análisis de las entrevistas nos permite conocer e interrogarnos sobre las tensiones de determinados símbolos y lógicas que articulan los dispositivos de formación, también los símbolos y lógicas heredadas históricamente con el singular reordenamiento que cada investigador crea a partir de su historia y en la construcción de su proyecto profesional.

Reflexionar sobre el itinerario y el recorrido le permite a cada uno situarse social e intelectualmente, tomar conciencia en lo referente a cada cual como trabajo de formación. Trabajar en entrevistas es efectivo si se define la formación (Ferry 1997:98) como un trabajo sobre sí mismo, un trabajo de sí mismo sobre sí mismo.^v Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación, los formadores son mediadores, lecturas, circunstancias de la vida, todos orientan el desarrollo y la dinámica. Consideramos que los dispositivos y los contenidos son medios para la formación.

A. 6.1) Implicación

Lourau (1975) sostiene que: se llamará implicación institucional al conjunto de las relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional. El proceso de institucionalización, entendido como el juego de fuerzas permanente entre lo instituido y lo instituyente, es un proceso que produce subjetividad. Realizar un análisis de la implicación implica dar cuenta de las condiciones sociales, políticas, económicas, de construcción de saberes, de elementos técnicos que conforman una práctica social determinada. De manera que la implicación es un nudo de relaciones, que es necesario desplegar en el análisis para que se convierta en útil para la investigación.

Lo que el investigador desea saber y lo que quiere conocer es una distinción que tiene que ver con un recorrido o un proceso que él realiza en su proceso de investigación más o menos consciente. Indudablemente, la investigación lo lleva a saber algo más sobre sí mismo, de sus intereses, de su curiosidad, las preguntas que se plantea, el modo de resolverlas es absolutamente personal y es desde ese lugar que significa un aporte al colectivo. Desde allí concebimos el lugar del investigador, ya no como un buscador de verdades sino como un constructor de una red discursiva que, de alguna forma, interviene en la

red social en la que vive, que en parte reproduce y en parte busca innovar. En esta investigación el trabajo sobre la implicación fue muy importante.

Por un lado, pensar sobre la institución Universidad de la República, que es la casa de estudios donde me he formado como psicóloga, como docente universitaria y ahora como investigadora, en una trayectoria ininterrumpida que comenzó hace 28 años con la afiliación a la Facultad de Psicología.

Preguntarse en este momento sobre la investigación provoca en el investigador una nueva apuesta de sentidos en relación a la propia trayectoria y, en consecuencia, a los proyectos que se puedan plantear.

A. 6.2) Metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos

Consideramos a los datos cualitativos: descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas, observadas y sus manifestaciones.

El enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en un proceso de interpretación.

La investigación busca analizar la relación del investigador con la misma, las significaciones que esa construcción nos propone. El primer problema al que nos enfrentamos fue el de definir cuáles eran los investigadores sobre los que íbamos a trabajar.

Tuvimos tres entrevistas con quienes consideramos informantes calificados: La primera fue con el Ingeniero Gregory Randall, como pro-rector de investigación de la Universidad de la República. Con Francisco Sanguñedo como investigador de la institución universitaria y con Carmen Caamaño por su formación en educación lugar en la FHCE como responsable de la opción docencia.

La entrevista con Randall fue muy provechosa, nos dio un panorama actual de la investigación, especialmente dentro de la Universidad de la República. Confirmó que más de un 80% de la investigación realizada en el país proviene de la Universidad de la República. El resto es un 10% proveniente de los centros de investigación: Clemente Estable, La

Estanzuela etc., y el resto se divide entre investigaciones de universidades privadas y otros organismos. Evidentemente, la formación de los investigadores que realizan, por lo menos, el 90% de la investigación nacional son egresados de la Universidad de la República. Fue este un dato fundamental para decidir que los investigadores sobre los que trabajaríamos serían egresados y docentes universitarios.

Es importante destacar que, hasta el momento CSIC, no tenía un registro de investigadores más que de registro de grupos de investigación.

En este sentido, la Ley Orgánica nos plantea que todo docente debe ser un investigador o todo investigador un docente, no queda clara cuál puede ser esa delimitación, si bien en la entrevista se nos plantea que, efectivamente, hay docentes que se dedican exclusivamente a la investigación. Decidimos, entonces, trabajar exclusivamente el escenario universitario porque pensamos que siendo el centro de formación de investigadores y una referencia fundamental de la investigación, aún hoy, en el país, creímos que sería el espacio propicio para trabajar sobre los procesos de la investigación y de la formación. Cualquiera de las disciplinas hubiera sido interesante. El pro-rector nos propuso poner sus recursos a disposición.

En ese momento, nos pareció que podía facilitar esta decisión trabajar sobre investigadores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, porque fue fundada con el fin fundamental de formar en investigación. La fundación de la facultad estuvo precedida de grandes debates, pensemos en la primera mitad del siglo XX, un Uruguay pujante y moderno.

Recordamos que la ley fundacional de la Facultad se propone la formación de científicos alejados de la tarea profesional. El artículo 2 de su Ley Fundacional (1945:172^{vi}) dice: "El instituto de Humanidades tendrá como finalidad esencial la enseñanza superior de investigadores de filosofía, ciencias, letras e historia".

Así, el concepto de investigación se iba discriminando dentro de la formación universitaria y se abría una nueva etapa para la historia de la investigación.

Vaz Ferreira, en la conferencia inaugural de su cátedra en (1945),^{vii} decía:

"Las enseñanzas que corresponden al sentido estrecho de humanidades no están subordinadas entre nosotros a profesiones. Serán realizadas con independencia de toda profesión y por consiguiente con toda libertad".

La lectura de estas discusiones y de su ley fundacional nos remiten a otro momento histórico, en el que parecería que la investigación o la producción de conocimiento tenía otro lugar y nos animó a comprender ese proceso.

Pensamos que enfocar sobre los investigadores de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación podría ser una buena oportunidad para pensar sobre la complejidad que significa la formación de investigadores y sobre qué significa investigar. Podría ser la Facultad de Humanidades un espacio privilegiado para entender los procesos que tienen que ver con la investigación y las condiciones que la determinan. Esta discusión en relación a qué es investigar o qué es crear conocimientos en este espacio, que ha sido testigo y protagonista de dichos procesos en la Universidad de la República, fueron muy estimulantes. Por lo tanto, decidí elegir, de cada uno de los institutos que integran la facultad, un docente grado 5 y un docente grado 2, de manera de poder aprovechar la perspectiva de un docente responsable de proyectos de investigación o de ciertas líneas de investigación y un grado 2 que, según la ordenanza, es un docente ayudante, en formación, también, como investigador.

Los institutos son: Lingüística, Antropología, Educación, Historia, Letras y Filosofía.

En el caso de no poder realizar una entrevista con grados 5, nos propusimos entrevistar a un grado 4 del mismo instituto. Finalmente, realizamos tres entrevistas a grados 5, dos a grados 4 y seis a grados 2. Agregamos dos entrevistas a grados 3, porque consideramos que eran docentes que, por su trayectoria o por el lugar que ocupan en la institución, nos podían brindar un aporte interesante. Realizamos otra entrevista a una grado 2 que no pudo ser utilizada porque no se adecuó a la propuesta de trabajo y una octava a otra grado 2, que tampoco se utilizó, porque consideramos que ya habíamos llegado al criterio de saturación.

El modo de contactar con los entrevistados fue el siguiente: a partir de la lista de profesores grado 5 y grado 2 de cada instituto, solicitamos entrevista a aquellos docentes que cumplían con nuestras condiciones. Sin ningún conocimiento previo, los docentes aceptaron o no la propuesta.

De esta manera, también se resolvía la pregunta ¿quién es un investigador? Porque cada docente se definió. Algunos, a pesar de haber realizado varias investigaciones, no se consideran tales, por lo tanto, no

aceptaron la entrevista. Otros docentes que tenían menos experiencia sí la aceptaron, porque igualmente se consideraron investigadores. Respecto a los grados 2, salvo uno de ellos, los demás dudaron acerca de si podían considerarse un investigador. De manera que, una vez que tuvimos la lista de docentes grado 5 y grado 2 y con una ayuda irregular del secretario de cada instituto, nos presentamos ante cada uno solicitando la entrevista. Con dos de ellos nos conectamos vía correo electrónico y con uno, telefónicamente. Los propios entrevistados o alguno de los docentes de cada uno de los institutos se encargaron de ayudarme a encontrar a aquel docente que, según su opinión, podría estar dispuesto a la entrevista. Esto me hizo sentir muy bien recibida, al poco tiempo ya sentía aquel lugar como un espacio conocido. Los funcionarios me conocían y sabían a quién estaba buscando, en los corredores me reencontraba con entrevistados ya conocidos.

Volviendo a los primeros contactos, categorizamos las respuestas que recibimos en ese primer encuentro:

Algunos docentes antes de ser interrogados se ofrecieron a ser entrevistados. Algunos que no eran grado 2 o 5 se sintieron frustrados. Ante esta situación, procedí a entrevistar a quienes lo solicitaban, mientras cumplieran con los requisitos, sospechando que algo tenían para decir.

- a) Algunos docentes no quisieron ser entrevistados, ya que no estaban dispuestos a entrevistas en donde lo subjetivo estuviera puesto en juego.

- b) Muchos docentes sintieron que no podían ser entrevistados porque no se consideraron investigadores, por más que decían haber participado en alguna investigación.

- c) Muchos docentes tienen horarios muy reducidos en la facultad, destinados en su totalidad al trabajo y no disponían de tiempo para una entrevista.

A medida que se fueron sucediendo las entrevistas, fueron surgiendo claramente las categorías de análisis que tomamos en la investigación. Evidentemente, podrían haber sido otras, pero, como analizamos anteriormente, en ese particular encuentro entre entrevistado y entrevistador se crearon esas preguntas o nudos problemáticos que intentaremos analizar en esta tesis.

Allí encontramos otro de los niveles de problematicidad de la investigación, que fue el cómo preservar el anonimato de los entrevistados, cuando las disciplinas y los temas de investigación identifican mucho a las personas, en un colectivo no muy extenso. Usamos siglas que no identifican nombres. Intentamos no dejar claro en qué instituto está trabajando cada entrevistado.

B) Marco Teórico

El marco teórico desarrollado por nosotros consta de dos ejes fundamentales:

- 1) La Institución, pensando en este caso en la institución universitaria.

- 2) La investigación, enmarcada en la investigación universitaria.

Estos dos ejes serán analizados en el escenario de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

B. 1) La institución: un escenario complejo

El valor de la lógica de un pensamiento radica en el conjunto de crisis por las cuales se atreve a atravesar.

G. Deleuzze.

La presente investigación se realiza en la institución universitaria y, de alguna manera, recoge procesos históricos que la universidad y la investigación han sufrido en un contexto social y científico.

Vamos a tomar aquellas conceptualizaciones que nos permitan comprender al sujeto que investiga en la institución universitaria. Evidentemente, intentaremos analizar el interjuego del sujeto, producido y promotor-productor de la trama institucional y de un proceso de institucionalización de la investigación. Para ello, tomaremos algunos autores que nos permiten pensar en esa frontera de lo psico-social.

Es necesario definir primeramente algunos términos, que nos permiten iluminar distintos aspectos de los procesos colectivos, las organizaciones y las instituciones.

Georges Lapassade, (1980:40^{viii}) uno de los padres fundadores de este movimiento dice que “el análisis institucional encuentra su primer origen en la crisis de las instituciones de la sociedad industrial capitalista”, lo que lo sitúa a mediados del siglo XX y, más específicamente, en Europa, a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial. Propone un posicionamiento crítico sobre la institución, dicha crisis institucional provoca demanda de análisis como espacios de reflexión y de comprensión de acontecimientos.

Desde una epistemología compleja, en donde convergen aportes de distintos espacios de producción de saberes, se crea una nueva forma de conceptualizar las instituciones y de intervenir en ellas.

Otras crisis han sucedido en la historia más reciente. A punto de partida de las virtudes de la globalización se han suscitado las crisis de la singularidad y de los proyectos locales. La insistencia de lo que hemos llamado hipermodernidad también genera la confusión o la angustia necesaria como para crear la necesidad del análisis institucional.

Encontramos otros autores que han trabajado profundamente a las instituciones como campo de problemáticas, tal es el caso de Lourau (1975:9)^{ix}, quien se refiere a las instituciones de la siguiente manera:

“Una norma universal, o considerada tal, ya sea se trate del matrimonio, de la educación, de la medicina, del régimen del salario, de la ganancia, o del crédito, es designada institución. El hecho de fundar una familia, el acta de matrimonio, así como fundar una asociación, de iniciar un negocio, de crear una empresa, un tipo de enseñanza, un establecimiento médico: también estos fenómenos llevan el nombre de institución”.

B. 1.1) La institución: complejidad y convergencia

Eugene Enriquez, trabajando desde el espacio de la psicología, visualiza las instituciones como escenarios en donde se hacen presentes multiplicidad de procesos vinculares, en una producción subjetivante y simbólica. Dice Enriquez (1987:45^x): las instituciones son lugares “donde se rozan diferentes tipos de asistentes, de jerarquías y roles estabilizados y entre los cuales se anudan relaciones de poder”.

La finalidad de la vida institucional la coloca Enriquez (1987) en la propia existencia y no en la producción, se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria y no en relaciones económicas.

Define Enriquez^{xi} (1987:85):

“...las instituciones que sellan el ingreso del hombre a un universo de valores, crean normas particulares y sistemas de referencia (mitos o ideología) sirven como ley organizadora también de la vida física y de la vida mental y social de los individuos que son sus miembros. Toda institución tiene la vocación de encarnar el bien común. Para hacerlo, favorecerá la manifestación de pulsiones, con la condición de que se metaforicen y metabolicen en deseos socialmente aceptables y valorados. De la misma manera se favorece el despliegue de fantasmas y proyecciones imaginarias en tanto ‘trabajen’ en el sentido del proyecto, más o menos ilusorio de la institución, dado que la emergencia de símbolos tiene la función de unificar la institución y garantizar su poder sobre la conciencia y el inconsciente de sus miembros”.

A estos conceptos que nos aporta Enriquez podemos articularlos con los aportes del psicoanalista y psicólogo Didier Anzieu y con la teoría de los pequeños grupos. El autor señala que el grupo podría ser el escenario en donde el sujeto proyecta imaginariamente sus deseos, como si el grupo fuera un sueño, aplicando los conceptos kleinianos de relación de objeto entre el sujeto y el grupo. El grupo, sentido por el sujeto, en tanto continente o perseguidor, provocando distintas ansiedades en él. El autor nos aclara que las instituciones son espacios de regulación social, que como sistemas culturales ofrecen sistemas de valores y normas que modelan o modulan las conductas, establecen una armazón-estructura organizacional que ordena las prácticas y, en ese sentido, ofrecen un modo de formación o socialización de los actores. Así distingue varios sistemas simbólicos, es decir, una institución debe albergar uno o varios mitos unificadores, instaura ritos (de iniciación, de tránsito, de logros), reproduce una historia que funciona como memoria colectiva que, en

definitiva, posibilita a los miembros de la institución acercarse a ciertas figuras y elementos de identificación que consolidan simbólicamente e imaginariamente al colectivo. Sin embargo, la distancia que la historia social y colectiva aporta a ese núcleo fantasmático asegura la posibilidad de crear o recrear nuevos discursos, prácticas, ideas.

Por último, los sistemas imaginarios, en tanto la institución ocupa imaginariamente el lugar de quien garantiza la protección de los temores más o menos inconscientes de fragmentación, angustias, vacilaciones identitarias alimentadas por la vida comunitaria, procurándoles un lugar, un rol en la identidad institucional. La institución entonces, atrapa al sujeto en sus propios deseos y temores más primarios, y la necesidad de identificación en sus demandas de amor y omnipotencia.

Son estas fantasías muy arcaicas (inconscientes) que se ponen en juego en la vida institucional, fantasías que se relacionan con la imagen de comunión y de fusión amorosa con los otros, o, por el contrario, una ilusión mortífera, cargada de capacidad destructiva o disgregadora.

Para su mejor comprensión, Enriquez discrimina cinco instancias o niveles de análisis en una institución. Todas las dimensiones interactuando en

una dinámica singular. De esa manera, el autor pone de relieve las relaciones socio-históricas y singulares que hacen a la comprensión de los agrupamientos humanos. El autor distingue, a modo de facilitar el análisis, diversas instancias que intentaremos reflejar a continuación.

B. 1.1.1) La instancia mítica

Las representaciones simbólicas permiten a los grupos humanos ingresar en una historia común y proporciona, a su vez, un sistema de valores referentes. Así, las virtudes de los fundadores y de los procesos fundacionales imprimen de un cierto modelo a la institución. Muchas veces los fundadores, en tanto ocupan ese lugar mítico, tienen un rol referencial en la organización. Estas imágenes se inscriben en el inconsciente de los miembros de la institución. Los mitos nos hablan de los orígenes y del modo en el que propio colectivo se apropia de él. La función es la de permitir la identificación de los miembros, con esa historia que cumple la función de memoria colectiva y provoca rasgos de identidad. El reconocimiento del fundador y el conocimiento de los detalles de la fundación proporcionan lugares de mayor reconocimiento jerárquico.

B. 1.1.2) Instancia social histórica

La construcción histórica impone límites y normas que tienen que ver con los procesos ideológicos a los procesos institucionales. De alguna forma, esta instancia está determinada por la instancia mítica, pero, al tiempo que permite continuar identificándose con la instancia mítica fundacional, a su vez, crea otras significaciones, acuerdos incluyentes de los sujetos que le dan vida. La ideología es consonante de un proceso histórico que refleja las prácticas sociales e institucionales. Esta instancia permite despegarse de un modelo mítico de comportamiento, proporciona otros modos de resolver los vínculos, sin necesidad de repetir los modelos heroicos o idealizados. Estas distintas formas de resolver los conflictos y de posicionarse en el proceso histórico, ubica a los sujetos en diferentes lugares (líderes, directores, subordinados).

Estas normas ideológicas van a ser internalizadas a nivel inconsciente en el sujeto como un modelo o un ideal que, en definitiva, otorgará al sujeto la ilusión de consistencia o solidez.

Tanto los procesos míticos como socio-históricos pensamos que son muy importantes para comprender los movimientos institucionales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Tanto su fundación como cada uno de los momentos históricos de la Facultad han acompañado procesos históricos de gran relevancia para el país.

B. 1.1.3) Instancia institucional

En la instancia institucional los mecanismos de poder y los mecanismos de ejercicio del poder se internalizan. Tiene que funcionar según el modelo histórico social establecido para generar e inscribir las normas, leyes explícitas e implícitas. Esta instancia se arroga las dos instancias anteriores para mantener el dispositivo vivo y darle una orientación propia a la institución. Las reglas inconscientes de esta instancia reformularían las reglas precedentes en relación a los vínculos y al poder: las alianzas, las luchas, la competencia, la orientación institucional, que es una orientación referente a los objetivos, la normativa y los sentidos. La instancia institucional está construida como un entramado simbólico que en sus intersticios, o en sus espacios de creatividad, sugiere la posibilidad de la transformación o de las tensiones. Será por ello que se promueven

conocimientos o significaciones que tienen fuerza de ley y deben ser internalizados, siempre actuando en nombre del mito.

El debate institucional permite la autonomía, de lo contrario sólo asumiríamos la identificación y la idealización, o sea, la repetición incesante. Por lo tanto, la discusión crea espacios de libertad (especialmente para uno que tiene la incertidumbre por el otro) y permite la maniobrabilidad de la organización.

Las instituciones y, especialmente, la FHCE son un espacio en constante cambio, sobre todo, en esta área que refiere a la investigación.

B. 1.1.4) La instancia organizacional

Es el sistema de roles y de funciones organizados según la intencionalidad de determinados objetivos, es coherente y orientado hacia la producción de bienes colectivos o de servicios. Tiene como fin

conseguir un tipo de funcionamiento capaz de favorecer la regulación interna y externa.

B. 1.1.5) La instancia grupal

La instancia de grupo creará un modelo de producción específica, consistente con la organización en el sentido estricto. Son las agrupaciones de lucha, en este caso, luchas epistemológicas, disciplinarias, gremiales, de presupuesto, etc. Es una instancia que tiene la particularidad de visualizarse como formal, es decir, grupos institucionalizados o también como grupos de carácter autogestivos o espontáneos. Esta variada estructuración es inevitable porque los sujetos, naturalmente, tienden a producir agrupamientos que generan sus directrices, normas e ideas. Muchas veces dichas ideas son cuestionadoras o instituyentes y son la expresión de la posibilidad de cambio, de innovación de la institución. El grupo es el portador de los proyectos de la organización, su misión será construir una ilusión, creada a partir de las instancias anteriores y que se materializará en la implementación de los proyectos grupales e institucionales. Por eso, el

grupo será el espacio de realización de cada sujeto y será, además, el escenario de las luchas por el poder: poder hacer o poder decidir.

El grupo tiene una misión que estructura y define los acuerdos, normas y proyectos institucionales. Además, el grupo será el lugar en donde se encuentre el equilibrio emocional y pulsional de los sujetos. Por último, el grupo será el espacio privilegiado donde el inconsciente se proyecta en una dimensión narcisística importante, en el que destacamos el deseo de reconocimiento y el reconocimiento del grupo como tal.

Todo agrupamiento humano genera la problemática del poder. La estructura de la organización determina ciertas áreas de incertidumbre que grupos e individuos intentarán ocupar, para ejercer una determinada posibilidad de... La organización limita y regula el juego de estrategias que, tanto los sujetos como los grupos, ejercen con distintos fines, evaluando más o menos conscientemente las pérdidas y ganancias.

B. 1.1.6) La instancia individual

El sujeto como ser social, protagonista de las demás instancias y perteneciente a su clase, a una trayectoria familiar. Además, concibe al sujeto como sujeto del inconsciente. En una institución el sujeto no es ni sólo una de esas características ni sólo la otra, se ponen en juego cada una en un escenario grupal, institucional e histórico. Es en la particularidad de ese intrincamiento que se juega la posibilidad de los procesos instituyentes, llevados adelante, finalmente, por grupos humanos en el seno de los colectivos ordenados institucionalmente.

Por lo tanto, esta es la condición de cambio posible, el sujeto que desde una posición marginal respecto al instituido enuncia un discurso que genera cierta fuerza de poder instituyente con cierta visibilidad; la institución tendrá o no la capacidad de albergar dicho discurso disruptivo, si así fuere, se transformará en un instituido más.

Esta instancia dinamiza la estructura inconsciente de la organización como un todo, pasará necesariamente a través de todas las otras seis instancias. Las instancias son el destino de los impulsos. La instancia

pulsional representará a ambas fuentes de impulsos que son Eros y Tánatos, y cuyos objetivos son:

- Eros: la pulsión de la vida, el enlace inconsciente para garantizar y sostener las necesidades.
- Tánatos: la pulsión de muerte, para destruir o desrealizar enlaces.

Entre Eros y Tánatos, en el caso de la organización, es un concierto con otro a través de todos los sujetos para la creación y regeneración de instancias o, de lo contrario, la desvalorización, obsolescencia, "fossilización" de las normas. Del interjuego *eros-thanatos* puede emerger permanente agresión hacia las normas y modos de conducta acordados o la emergencia de nuevas ideas y formación de grupos. De todas maneras, la transitoriedad del sujeto en la institución es una particularidad de esta instancia.

B. 1.2) Historia-cultura e institución

Dice Kaës (1985:18):^{xii}

“La historia inscribe al sujeto en una continuidad, exige el reconocimiento de las generaciones y de las diferencias, las ambivalencias. De esa manera ve el tiempo grupal como el tiempo que permite inscribir el conjunto la totalidad en un mito, en un discurso fundante que implica una dimensión ideológica que dice lo que son las cosas y la posibilidad de aceptar cierta distancia, una desviación entre el mito, la contingencia, los conflictos y la ambivalencia”.

Es ineludible tomar los aportes de Kaës para comprender la articulación entre la psiquis y el imaginario institucional. Para el autor la institución es (Kaës, 1987:22) el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia. Cada institución tiene una finalidad que la identifica y la distingue y las diferentes funciones que le son confiadas se encasillan grosso modo en las tres grandes funciones que sirven de base a las instituciones indoeuropeas: las funciones jurídico-religiosas, las defensivas o de ataque y las productivas o reproductivas.

El autor reconoce algunas dificultades en ese encuentro que, en definitiva, es el encuentro que sujeta a cada uno en la cultura o a las instituciones,

como son los espacios de administración y control de la cultura. El sujeto se relaciona con la institución a modo de objeto parcial (Kaës refiere a la teoría kleiniana), desarrollando las defensas, fantasías y ansiedades correspondientes a lo persecutorio o a una posición más elaborativa del vínculo. Esa trama de relaciones con el objeto parcial-institución construye la trama de identificaciones, imaginarias y simbólicas, que mantienen armada la cadena institucional.

La institución nos precede y nos estructura y, por esa razón, el autor afirma que sostiene nuestra identidad. Esos aspectos propios que se externalizan en la institución, como un componente arcaico inconsciente, que tiene que ver probablemente con las identificaciones primarias, forman lo que el autor llama un espacio psíquico institucional. Este espacio, que es interno (al sujeto y a la institución) y es externo (al sujeto y la institución), como un apuntalamiento del sujeto y del cuerpo junto con la institución-cultura formando parte como corolario de lo impensable.

El autor advierte que las instituciones y la cultura han cambiado y actualmente la función de cuidado de las instituciones no está tan clara, lo cual paraliza persecutoriamente aún más en el pensamiento. Estos se reflejan sobre la violencia sobre los aspectos simbólicos de la institución,

aunque también existen momentos o espacios de innovación y creatividad.

De manera que el sujeto se beneficia narcisísticamente de la institución que lo sostiene y también sufre como pérdida narcisística los vaivenes institucionales. Kaës propone al grupo como un intermediario entre el sujeto y el entramado simbólico e imaginario institucional como conjunto intersubjetivo.

“El aparato psíquico del agrupamiento, las alianzas inconscientes y cadena asociativa grupal son construcciones destinadas a dar cuenta de las formaciones y procesos psíquicos inconscientes movilizados en la producción del vínculo y del sentido” (Kaës 1997:29).^{xiii}

En ese sentido, de acuerdo con Anzieu, el grupo es la formación intermedia, un espacio de realización de deseos y también de la defensa de cumplimiento de los deseos, el espacio propicio para la identificación y la construcción colectiva de sentidos.

Por último, nos referiremos al concepto de contrato narcisista que Kaës trabaja junto con Castoriadis-Aulagnier (1975) y sostiene que el sujeto es en sí mismo su propio fin y al mismo tiempo miembro de una cadena social familiar e institucional que lo sostiene. El sujeto es, además, portador o heredero de los deseos y sueños paternos, realizados o no, y

el tercer componente del contrato es que el ideal del yo es una formación común a la psiquis singular y a los conjuntos sociales, de esta manera quedan claras las múltiples raigambres que vinculan al sujeto y su cultura.

B. 1.3) Imagen imaginario imaginación.

La institución como un entramado de procesos históricos de institucionalización —constantemente permeado por los acontecimientos del contexto social económico del colectivo que la sostiene— constituye un espacio de pertenencia para quienes le dan vida.

Acudimos a Castoriadis^{xiv} (1989:40) para reflexionar sobre lo simbólico social: “Todo lo que se nos presenta, en el mundo social-histórico, pasa indefectiblemente por la urdimbre de lo simbólico. Encontramos a lo simbólico en el lenguaje pero también en las instituciones y cada una constituye su propia red simbólica”; esto implica la posibilidad de atribuir a determinados significantes ciertos significados haciéndolos valer o legitimados por un entramado de significaciones que sostienen la posibilidad de crear nuevas significaciones.

De ahí que podamos escuchar en las entrevistas una concatenación de significantes que circulan y reflejan alianzas y rivalidades en vínculos más o menos tróficas y más o menos tanáticos. Desde quien escucha aparecen relatos como versiones de acontecimientos o de una historia ¿compartida?

Siguiendo a Castoriadis, pero muchos años después (1993),^{xv} el mismo autor habla de la debilidad o la desaparición de significaciones que cohesionan a la sociedad. De allí, Ana María Fernández (1999) retomando la idea, trabaja la noción de instituciones estalladas intentando describir el escenario de las actuales instituciones que, según la autora, se encuentran estalladas imaginariamente de los sentidos que le dieron origen o de la función para la que fueron fundadas. De allí que ella se pregunte: ¿la enseñanza hoy educa?, ¿las cárceles: rehabilitan?

Esta idea nos permite tomar distancia de la tentación de la búsqueda de la verdad omnipotente y narcisista y nos propone el camino de la innovación, los procesos instituyentes, en definitiva, pone a la creación de conocimientos científicos, siguiendo el pensamiento de Castoriadis, en un lugar relevante en la universidad.

Sería sugerente poder apropiarse del simbolismo institucional, dejando en ese momento de ser captado por él y siendo un mero reproductor.

Se abre la posibilidad de que los sujetos se pongan en contacto con los efectos de la mítica instancia remota, pero, a cambio, impondrá límites y normas ideológicas cuyo objetivo es calmar las ansiedades de las personas para hacer un uso lúcido del lenguaje o del simbolismo institucional.

Este es un fundamento más por el que usar la técnica de entrevista semi abierta para esta investigación, en el entendido que las palabras en el encuentro de dos sujetos genera un simbolismo merecedor de ser analizado y puesto de relieve...

Siguiendo a Castoriadis: ¿Qué sería de los símbolos sin el imaginario que le da vida? La materia del imaginario es la representación de los múltiples registros de la imagen. La capacidad imaginante utiliza la representación, pero imaginar es ir mas allá de la imagen y del icono, es decir, de la supuesta representación del objeto real, significa enlazar imágenes que nos alejan del mundo ya vivido, de lo ya conocido. Eduardo Colombo (Colombo 1989:217) dice:^{xvi} “La imagen destinada a reproducir los objetos presentes por una serie de desplazamientos sucesivos llega a reivindicar en el imaginario los rasgos de otra realidad, de otros objetos que no serán

nunca o que no son todavía”. Dice Cassirer (1972):^{xvii} ”La imagen no tiene un contenido independiente de significación propia, inmanente. Una realidad se refleja en ella pero una realidad que la sobrepasa y que no puede ser aprehendida en sí misma, sino a través de un proceso de significación, de atribución de sentidos”.

Lo imaginario necesita de lo simbólico para expresarse y para existir, así el sujeto logra expresar su propia enunciación de sentidos, si logra recrear significados o resignificar algo del mundo simbólico o real. Lo imaginario es la capacidad original de producción y movilización de los símbolos. De crear un discurso y también de historizar.

B. 1.4) Imaginario, relato e historia colectiva

Comprender una historia colectiva nos introduce en los múltiples relatos que indican la sucesión de acontecimientos y sus significados. En esos relatos cada sujeto puede reconocerse en ciertos aspectos o en determinado lugar.

El relato nos exige un cierto orden que nos remite a una posibilidad de comprender(nos). Sería un esfuerzo de resignificación o de reconstrucción de la memoria.

B. 1.5) El mito fundacional e innovación

Los mitos fundacionales de la FHCE están muy presentes en los discursos de sus docentes. Cada uno recoge un aspecto distinto de esa historia, se identifica y, de alguna manera, lo lee de forma singular. La posición que toma frente a esos nudos tienen que ver con la historia de cada sujeto y con la posición que ocupa en la institución.

Los mitos fundacionales de una institución sostienen imaginariamente al deseo. "El mito es el imaginario vivido, el modo de relación de los hombres consigo mismos, con el mundo y con los otros". Pierre Ansart (Ansart, 1989:95).^{xviii} Es un sistema de representaciones estructurado de acuerdo a las categorías y prácticas sociales. El relato mítico proporciona la red de significaciones mediante la cual se piensa y se explica el orden del mundo en su totalidad, con el relato de los orígenes, el mundo físico encuentra su razón de ser y sus designaciones.

Dentro de lo que trabajó Ansart respecto al mito en distintas comunidades señala que el mito es desigualmente transmitido en una colectividad, hay diferentes niveles de opacidad, por ejemplo, respecto al género, a la edad, lo cual genera diferentes niveles de jerarquía. Concluye así que los conocimientos míticos constituyen un bien que se transmite entre los miembros del grupo. El saber sobre el mito es desigualmente conocido por los distintos miembros del grupo, representa, en cierta medida, un bien escaso cuya adquisición por el aspirante a especialista le permitirá el acceso a una posición de privilegio entre los demás. De manera que el mito contendría la posibilidad de cohesión de un colectivo, una red de significaciones que le proporciona a cada uno la sensación de ser idéntico a sí mismo y al otro semejante y a su vez ordena en un cierto orden jerárquico y de acceso al conocimiento diferenciado. Si pensamos al colectivo como un dispositivo múltiplemente determinado por fuerzas de poder o de interés, entonces, la relación hacia el mito también configura un cierto sistema de control del poder.

El mismo autor agrega que aquellos que detentan la competencia mítica tendrán a su cargo la responsabilidad de transmitir este saber, lugar desde el cual se reafirma su jerarquía y el acceso al poder que proporciona el disponer de los bienes simbólicos que ordenan y dan sentido al colectivo y que, a su vez, posibilitan el acceso a otros bienes simbólicos. Dice Andart que la instancia de renovación de las

significaciones son los rituales. Es en esos momentos en que la fuerza utópica de ese acontecimiento inicial se transforma en mito fundacional. Utopía que el mito atrapa y transforma en instituidos, es decir, en un modo aceptado y legitimado de ideas procedimientos, conductas y saberes en la institución. La utopía es puro sueño, pero si se organiza en un proyecto, entonces es un movimiento instituyente, de innovación y propuesta institucional, por esa razón, el movimiento instituyente siempre es colectivo.

Cuando hablamos de movimientos instituyentes, de mitos, utopías, estamos ubicados en un escenario en el que la paradoja central es la vivencia y la expresión del tiempo. El tiempo mítico, que es pasado, pero siempre muy presente y que alude a un futuro atrapado en el pasado. El presente de los colectivos que se proyecta en un futuro o queda atrapado en un espacio atemporal de repetición, la utopía y el futuro que irrumpe movilizándolo el pasado y viviendo un futuro imaginario en el presente cronológico.

B. 1.6) Enseñanza superior: escenario y proyecto

Coincidimos con P Freire (1969) cuando dice que toda formulación de políticas educativas ha estado íntimamente ligada a una concepción de sociedad. No existirían políticas educativas asépticas, neutras, todas ellas estarían subordinadas a una concepción del mundo. Todo proyecto educativo, entonces, es esencialmente un proyecto político.

En la actualidad, ese Estado organizado en instituciones ha sufrido un proceso de cambios, influido por una economía de mercado, y un mundo globalizado. Aquel Estado moderno dador de sentidos ha dejado espacio a nuevas modalidades de vinculación. Retomamos a Ana María Fernández (1999), porque trabaja la idea de que las instituciones que constituyen el Estado actual no están estalladas ni las estallaron, sino que son estalladas de sus sentidos. La educación y las instituciones educativas no gozan del mismo prestigio porque ya no constituyen la eficaz herramienta de formación de ciudadanos al servicio de un cierto estado y un cierto aparato productivo y tampoco estudiar en el sentido de adquisición simbólica ubica en un nivel de jerarquía social sino que esta, la significación, fue reemplazada hacia el tener objetos.

De manera que pelagra una de las más fuertes ideas de la modernidad, que fue creer en la educación como modalidad de ascenso social. Dice G Selener (2000:245)^{xix}: “Para que haya proyecto debe haber una investidura de futuro que permita armar una representación (...) esa creencia contiene a los fantasmas fundamentales que apaciguan la dimensión narcisista”. La fe es proveedora de completud: no hay pérdida, separación, ausencia. Creemos importante anotar que es de la manera recientemente expuesta que se construyen los proyectos de vida. Más o menos conscientemente se debe dar un dinámico intercambio y estimulación de: ideales, frustraciones, identificaciones.

Estos cambios que corresponden a la esfera intrapsíquica están determinados y determinan una configuración social y familiar, lo cual contribuye a una permanente reorganización identitaria. Este encuentro entre los ideales, los proyectos propios con la realidad recreada subjetivamente son: las oportunidades que el sujeto “encuentra” en su vida.

Así, el pasado (la historia personal y familiar, los ideales propios y del grupo referente, etc.) se hace presente y el futuro va llenándose de los contenidos dados por esos proyectos, que estarán delineados en un escenario de confluencia de los proyectos personales con los proyectos de las instituciones u organizaciones por las que el sujeto circule,

retroalimentándose. Justamente, este es uno de los elementos más jaqueados por las condiciones sociales que intentamos delinear, sin embargo, aparece como de vital importancia la posibilidad de soñar (imaginariamente) un futuro apelando a los mojones de la historia personal y la posibilidad de aferrarse a las oportunidades de afiliación, identificación, como decía Ana María Fernández (1999), “en un anclaje deseante”. Ese sería el precio del deseo: mantenerse vivo en un circuito que sostiene una expectativa de satisfacción. Sería ese un componente importante en la dinámica de la oportunidad: oportunidad de ser para..., o de tener un lugar en..., con un claro enriquecimiento simbólico. Desde allí podemos comprender la oportunidad del adolescente en ser escuchado por su docente, la oportunidad del investigador que realiza y desarrolla su trabajo, que encuentra sentido y reconocimiento en su labor, y se sostiene en su cargo a pesar de...

La organización en la que se enfoca esta tesis es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, por esa razón nos planteamos conocer algunos aspectos de su historia.

B. 1.7) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: relatos y memorias

Para elaborar este punto de la investigación hicimos entrevistas a informantes calificados y nos manejamos con bibliografía específica.

Uno de nuestros entrevistados recuerda que en la época en la que él estudió y fue docente, entre el 68 y el 73, la investigación no estaba inscripta en el imaginario como una actividad del docente con significación social.

Decir la idea de un profesional investigador en las humanidades no formaba parte del imaginario colectivo, es muy claro. En su profesión nadie ponía investigador, ponía docente en general.

Este es un punto que tomaremos especialmente. ¿Cómo llega o cómo se relaciona la universidad con la investigación? ¿Cómo historizar y comprender mejor esta arista de la institución?

Según la entrevista que realizamos al Lic. Francisco Sanguñedo, los primeros centros de investigación en los albores del Uruguay moderno fueron iniciativa del Estado, es decir, que el Estado enuncia a través de

un acto fundacional su interés en los productos del conocimiento. ¿Qué conocimiento? ¿Para qué? El Estado creó el Instituto Clemente Estable dedicado a la investigación biológica, centros como La Estanzuela y Rubino dedicados a la investigación agropecuaria. Se buscaba dar respuesta a las necesidades para solucionar problemas sanitarios o de la producción agraria, que en ese momento se consideraba puntal de la economía uruguaya. Inmediatamente nació la investigación en el área matemática o en ingeniería, que aún estaba unida a la arquitectura, seguramente al servicio de facilitar el transporte de mercancías de un Uruguay productivo. Así, los investigadores formados dentro de la Universidad de la República se desarrollaban como investigadores dentro de aquellos centros de investigación, que funcionaban según el modelo francés.

Dice Francisco Sanguñedo: ...la universidad no tenía organizada su investigación, aunque en aquella época todos los que investigaban en Uruguay lo hacían por su visión de que era muy importante su actividad en el proyecto de país. La investigación organizada no existía. Los universitarios lo hacían individualmente para resolver su práctica. Era una época de enorme intercambio con el extranjero, entre 1900 y 1925 todos los egresados brillantes de cada facultad tenían asegurada una beca de estudios en alguna universidad de Francia y no era de dos meses sino de 2 o 3 años. El país tenía otra visión porque hasta artistas mandaban, entonces había arquitectos como Agorio Cuneo Michelena. Otro dato interesante es que mientras en Europa ocurría la guerra del 14, el Estado uruguayo seguía becando sus egresados. Eso también contribuye, aunque fue hecho el sentido de fortalecer individualidades; también contribuyó colectivamente porque cuando el docente vuelve impregna de esas ideas renovadoras.

...Había otro tipo de vínculo en el reino de las disputas internacionales, se repartían África Asia y entonces, el vínculo cultural era muy importante, era una forma, dicho

groseramente, de colonizar; hasta 1920 era una universidad francesa, y en mi opinión nos hizo muy bien eso.

Eso te da un contexto que la investigación era casi marginal, realizado por personas que tenían inquietudes particularmente desde dos lugares Ingeniería y Medicina, la primera por lo clínico e Ingeniería por las necesidades en cuanto a la energía, la canalización de la hidráulica etc., ubiquémonos en un Uruguay moderno.

Según este entrevistado, esta situación no fue original en nuestro país, el Estado en varios países ha sido impulsor de una investigación que le proveyera de ciertos productos que fueran funcionales a sus proyectos de desarrollo.

En Francia estaba pasando lo mismo, la universidad napoleónica, imitada, no copiada, por la uruguaya, en ese momento sufría proceso de maduración. Estoy casi seguro que en 1930 se crea el Centro Nacional de Investigación francés o sea, que la estructura napoleónica francesa también estuvo cambiando, esas cosas fueron salpicando acá. Años más tarde en Francia, al crear el Centro Nacional de Investigación, se rompió la estructura napoleónica, era una estructura por fuera de la universidad, y como un organización autónoma. En la Unión Soviética, la Academia de Ciencias es independiente de la universidad, dependiente de los ministerios. Años más tarde acontecieron los procesos que dieron lugar a la universidad latinoamericana de inspiración napoleónica. La nuestra fue distinta de las latinoamericanas, que tenían un origen religioso. Cuba en el 50 rompe y crea a imagen y semejanza de la Academia de Ciencias de la URSS. La Academia de Ciencias en Cuba, por primera vez se crea una estructura de investigación ajena a la universidad. Proponían hacer el grado en la universidad y hacían las maestrías en la academia, eso sucedía en el 60 y algo, es el modelo soviético. El modelo francés crea el Centro Nacional de Investigación, la Unión Soviética crea la Academia de Letras en América Latina, lo que ya te dije y en Estados Unidos es muy diferente. Nosotros a todos le llamamos universidad, pero son cosas muy distintas muchas de ellas. En Estados Unidos las universidades tienen un origen muy distinto del resto del mundo. En el Uruguay la crea el Estado, en el resto de América las universidades venían a las espaldas de los jesuitas traían el modelo jesuita español Méjico Chile Córdoba. Uruguay llegó tarde y la creó el Estado y eso es una virtud. En EUA por la colonización, el estado la educación se la encargó a las comunidades. Aquella imagen cinematográfica que iban con las carretas y creaban una escuela cuando los niños llegaban al liceo, un liceo eran

financiados por la comunidad y generando según las necesidades locales, es un modelo de implantación diferente de las universidades, lo que antes hacía una comunidad, ahora lo hacen los Estados.

Volvemos al Uruguay. El Uruguay imita y crea el instituto Rubino, La Estanzuela y Ciencias Biológicas como los franceses el instituto Curie, etc. En determinado momento los franceses se dieron cuenta que no podían seguir creando institutos y crearon el consejo de investigación científica un gran aparato. Después esos aparatos de investigación del Estado se transformaron en responsables de los postgrados, entonces, las universidades sintieron que se les había relegado a formar profesionales y a adiestrar. El siglo XX fue de transformaciones, ahí empezó la convicción de la enseñanza articulada con la investigación. Entonces, además de los institutos de investigación, las universidades empezaron a crear sus propias estructuras de investigación. La universidad francesa tenía cada vez más alumnos, como la nuestra...

...Hay un hecho importante, la ley de creación de los liceos departamentales es muy importante. Es de 1915; antes, para estudiar en el liceo había que venir a Montevideo, la ley cambió notoriamente esas posibilidades, se refleja en el 50 o 40 y en el 60 y pico, ahí casi todos los jóvenes pasaron por el liceo, no sé si terminaron pero pasaron.

Hay dos medidas fundamentales que es en el rectorado de Cassinoni respecto a la investigación y la carrera docente en la universidad. Cassinoni, aparte de ser un médico relevante, empezó a cambiar la imagen de la universidad. Empezó a plantear el tema que no hay docencia sin investigación y que la universidad no es universidad si no hace investigación, entonces, toma dos medidas, una que es política y otra que es el principio de algo importante. La primera es la creación de una comisión de investigación dentro del CDC y a otra la creación de una comisión del mismo carácter, pero de extensión. Las dos comisiones seguirán derroteros muy distintos. La otra medida importante también crea el *full time* en la universidad, la DT a la universidad; que eso implicaba la prohibición de ejercer en otro ámbito y la duplicación del sueldo, que ya no eran malos comparados con los actuales. Era el primer paso de fortalecimiento de la investigación en la universidad.

La creación de la Facultad, como todo en Uruguay, duró 40 años y se movió entre dos parámetros complementarios. En ese momento, el desarrollo de la investigación era estatal. La universidad no tenía un instituto de investigación que podría ser un ámbito de reunión de investigadores de humanidades y ciencias. La polémica de para qué se investiga se planteó en aquel momento y Vaz Ferreira propuso su idea de investigar por saber, el saber es desinteresado, no tiene por qué tener un fin. Nace con el fin de que sea un centro de investigación de la universidad, lo más parecido a Centros nacional e investigación francés. No había instituciones de formación secundaria, ahí se formaban

los docentes de secundaria. Eso fue un enorme problema. En aquel momento venían muchos científicos de Argentina a trabajar acá escapando del gobierno de Perón, o de España. Fue muy difícil lidiar con los científicos de ciencias exactas que pretendían una Facultad con evaluaciones y un programa más ordenado. Rápidamente se institucionalizó el ingreso, las evaluaciones, cursos regulares. El prólogo de Maggiolo en uno de sus documentos propone en 1966 algo así como la Facultad de Humanidades; se había propuesto buenas ideas pero no había cumplido con los objetivos que se le habían pautado.

Nos planteamos también una aproximación bibliográfica de la historia de la FHCE. Blanca Paris (1985) trabajó mucho sobre este tema y nos transmite que entre el '58 y la intervención universitaria en el '73, se registran los más bajos presupuestos para la universidad. Sin embargo, comienzan a intentarse aumentar la producción académica y el apoyo a la investigación, desde el '62 se crea la figura de Dedicación Total, como un esfuerzo más para reorganizar la carrera docente y la investigación en la institución. Al mismo tiempo, se crearon departamentos e institutos.

A partir de la intervención de la dictadura militar se elabora un nuevo orden jurídico para la universidad que implica varios niveles de la actividad universitaria. Hubo cambios tendientes a mejorar la vigilancia, aplicada a quienes pudieran intentar solapadamente perturbar el funcionamiento y los reglamentos impuestos. Estos criterios trajeron aparejadas las destituciones de docentes, funcionarios, exclusión de estudiantes. Se clausuraron las carreras de musicología y psicología por ser consideradas las carreras que albergaban los activistas responsables de los desórdenes en la facultad, según el interventor-decano del

momento. De igual forma, se crean los departamentos de geología y ecología.

El plan del interventor del momento era que Educación Secundaria se constituyera en un seguro “empleador”, decía, intentando lograr, además, en el mismo movimiento “la reeducación de la juventud”.

Hacia 1950 o 1951 nace la discusión acerca de la necesidad de la creación de los *full time* como necesidad de destinar más tiempo a la investigación original y los fondos especiales para dichas investigaciones. Hubo también mucha discusión al respecto. Primó la idea de que los llamados no se realizarían a personas determinadas sino a los proyectos como tales, si bien la distribución recayó sobre docentes universitarios. La investigación original, decía Victorica en 1955, no era para estudiantes, en principio^{xx}(R.Porrini 1985:29):

“...la investigación original es el fruto intelectual superior de una cultura profunda y de un espíritu definitivamente formado y no parece lógico si en esta facultad no se tiene el privilegio de que los valores sigan un proceso inverso al normal, que los estudiantes llegados a la Facultad para adquirir cultura, sobrepasen en títulos, aptitudes y obras a maestros, profesores e investigadores consagrados”.

Rápidamente, la facultad comenzó a institucionalizarse en torno a un modo de crear cultura que se fue separando de las ideas originales de Vaz Ferreira, sin embargo se continuó persistiendo sobre ellas. No hubo

un punto de encuentro en la larga discusión entre Educación Secundaria y Humanidades.

Hacia el 56 se plantearon planes de estudio más rigurosos y modalidades de evaluación de estos, se inicia, de alguna manera, un camino hacia la profesionalización.

La década del 60 fue muy difícil para el país, en ese momento la facultad se compromete a atender asuntos de la realidad nacional, al tiempo que va redefiniéndose en su proyecto institucional se crean, entre otras, la formación en meteorología y oceanografía.

En 1972 fue electo decano el Profesor Mario Otero, su proyecto global apuntaba a la reformulación académica y administrativa tendiente a crear independencia entre la facultad de Humanidades y ciencias del Hombre y la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales; dichas propuestas quedaron interrumpidas por efecto de la intervención en 1973. La invasión y la clausura del local por parte de las Fuerzas Armadas, el control y la permanente persecución de estudiantes y docentes en su actividad cotidiana y en la evaluación —no académica, sino civil— de las producciones produjeron un proceso de tensión muy importante. El colectivo universitario resistió de diversas formas el avasallamiento institucional. Como ejemplo, Blanca Paris dice (Paris 1995:60):

“...el 6 de julio, luego de votar una declaración de apoyo a la huelga, el CDC llamó a la realización de una marcha encabezada por el rector Samuel Lichtensztejn, los decanos y las dirigencias de los gremios universitarios. Entre agosto y octubre, la Universidad realizó un ciclo de Conferencias titulado “El Uruguay en 1973 y su Universidad. Hacia la construcción de un destino nacional”.

La Facultad permaneció cerrada entre octubre del 73 y enero del 74, siendo custodiada y vigilada por las fuerzas armadas la salida y entrada de su local.

Respecto a la investigación, se interrumpieron los fondos ya liberados para los cargos de Dedicación Total (en adelante: DT) y becas de formación para investigadores.

Con la apertura democrática, la FHC heredó, según Clara Aldrighi, (Aldrighi 1995:148) un bajo, cuando no inexistente, perfil académico, un fuerte deterioro del nivel de los estudios, la desaparición casi completa de la investigación, el aislamiento internacional y el crecimiento distorsionado. Con la recuperación de la autonomía y el cogobierno a facultad se propuso alcanzar adecuados niveles de productividad, eficacia y calidad en los dos núcleos centrales de la actividad universitaria, la docencia y la investigación.

La facultad se departamentalizó y se procedió a una reestructura de la pirámide docente basándose en algunos docentes DT y una mayor cantidad de docentes grados 2 y 1. Se restituyó a los docentes destituidos por la dictadura, con una importante participación del cogobierno en esta

etapa. Docentes provenientes del exterior o de la actividad privada en nuestro país se presentaron a los diversos concursos.

El presupuesto universitario continuaba siendo escaso, la falta de acuerdo entre las autoridades de gobierno y la universidad han marcado ese rumbo. El modelo neoliberal que siguieron los gobiernos de la época no mejoraron la situación, por lo tanto, la educación superior siguió siendo relegada en las propuestas presupuestales.

En los años siguientes la facultad discutió su estructura y proyecto. Se discutió la posibilidad de separarse ciencias humanas de ciencias exactas, se discutió también la posibilidad de que ciencias humanas se integrara a ciencias sociales y que la facultad se constituyera en el centro de formación docente para profesores de secundaria.

Finalmente, Clara Aldrighi (Aldrighi 1995:175) dice:

”La facultad logró cumplir una persistente función de estímulo que compartió con otros espacios dentro de la estructura universitaria, impulsando la investigación en áreas fundamentales y jerarquizando la profesionalización de la figura del investigador”.

B. 1.7.1) Fundación-investigación e innovación

Uno de los docentes entrevistados de mayor trayectoria brinda testimonio de un proceso que tiene que ver con la investigación antes, durante y después de la dictadura en la Universidad de la República y en otros centros de investigación y, más concretamente, de su área dentro de la Facultad de Humanidades. El entrevistado ubica su trayectoria como investigador antes de la intervención universitaria:

Yo me atrevería a decir hasta que se produce la interrupción de la actividad por el golpe de estado, la intervención de la universidad hasta el año 73. No puede decirse que la facultad como ámbito de formación de investigadores genera en su tarea un horizonte, para sus egresados, profesional en el campo de la investigación, es decir, la idea de un profesional investigador en las humanidades no formaba parte del imaginario colectivo, es muy claro. Ante la pregunta: ¿profesión? nadie ponía investigador, ponía docente en general. La gente, ya fuera durante la carrera o al egresar, el campo en el que encontraba ubicación laboral era el de la docencia, ya sea en secundaria, aun cuando estaba el viejo conflicto con el IPA, pero una parte considerable de los egresados se volcaban en Enseñanza Secundaria o la propia universidad. Antes del 73 los cargos docentes en la universidad eran pocos, entonces, no podía haber demasiadas expectativas allí planteadas. Era muy raro que alguien tuviera una ubicación laboral y que fuera requerido en tanto investigador y para desarrollar eso, sin preocupación de otras actividades, siempre la labor de investigación y que la persona realizaba y seguía con vocación y entusiasmo estaba débilmente ligado a las posibilidades, ligado a vivir de esa profesión y generalmente vinculado con el ejercicio de la docencia en alguna medida en la universidad. Y más en la Enseñanza Secundaria, era común que los egresados fueran comprometidos con su campo disciplinario, pero siguieran trabajando en lo que trabajaban cuando estudiaban, es decir, mi propia situación.

Evidentemente, el estatuto de la investigación en el momento que alude el entrevistado —antes del 73— era muy distinto al que tenemos hoy. Para comprender este proceso es necesario revisar el proceso fundacional de la FHCE.

Dice Blanca Paris de Oddone (Paris 1995:6^{xxi}):

“La primera mitad del siglo fueron pautando los reclamos de quienes entendían que la UdelaR necesitaba superar los cánones del modelo napoleónico que asumió desde su fundación, la formación de profesionales en el sentido liberal constituyó una función históricamente valiosa, que respondía a concepciones tradicionales muy arraigadas en una sociedad caracterizada por una gran movilidad social”.

La movilidad social estaba dada fundamentalmente por el acceso a la educación, de allí la valorización del conocimiento y de las instituciones de educación. El contexto histórico y social unido a la personalidad y los aportes de un personaje como Vaz Ferreira, filósofo reconocido, rector de la universidad, promotor del instituto superior de investigación, plantearon, desde la fundación, ciertas imágenes, símbolos, direcciones que impregnan la vida institucional.

Se propusieron dos modelos para la fundación de la Facultad Humanidades:

Desde 1914, Vaz Ferreira defendió su proyecto respecto al instituto de estudios superiores. Siempre lo colocó dentro de la Universidad de la República, de esa manera, se cumpliría la doble función de investigación e irradiación de la cultura.

R. Porrini Beracochea (1995) recuerda que estaba caracterizado por un modelo contrario al perfil profesionalista, promotor de estudios desinteresados y como ámbito específico de investigación original. Así, la facultad no otorgaría títulos, no se plantearían carreras, se enfatiza el estudio por el estudio en sí, sin una finalidad práctica.

El otro modelo pretendía un centro de producción intelectual específico, tendiente a la alta cultura, sin renegar de una formación seriada en distintas carreras la docencia en la enseñanza media.

Luego de varios años de debate, finalmente en 1945, los cometidos básicos de la facultad eran fomentar la investigación y la especialización superior, extender la cultura, instituir diversos cursos, organizar investigaciones de seminario y sobre cultura superior en cuestiones nacionales y americanas organizar series de conferencias y cursos especiales.

La Facultad de Humanidades nació en un periodo económico que permitía pensar en proyectos culturales y educativos ambiciosos. En un

contexto en el que ya existían diversos centros de cultura y de ciencia que contribuyeron a alimentar la nueva institución, proveyendola de un plantel docente calificado. Menciona el mismo autor: El laboratorio Clemente Estable (1927), el SODRE (1929), Comedia Nacional (1942), Escuela de Arte Dramático (1942), Escuela de Bellas Artes (1943), Museo Blanes (1935), La Estazuela (1927), Institutos de Matemática, Física y Electrónica de Facultad de Ingeniería (1940). Entre lo privado: Cinearte del Sodre (1944), Cine Universitario (1949), Teatro de pueblo (1937), Semanario Marcha (1939).

Es inevitable anotar que en el 56 se crea la licenciatura de Psicología, porque fue la primera licenciatura curricular de humanidades.

B. 1.8) Vaz Ferreira y la fundación

Decía Vaz Ferreira nuevamente en 1929 en el documento aprobado por el CDC, donde fundamentaba la creación de lo que es hoy la facultad:

“Existen dos tipos de enseñanza superior, una de carácter profesional. En lo que se relaciona con ciertas profesiones que, sea por su misión social o por la mayor extensión del estudio o por otra causa cualquiera, se consideran profesiones mayores. En el otro sentido, el sentido más puro de la palabra superior se relaciona con la cultura elevada, con la profundización y con la investigación”.

El texto del proyecto y su fundamentación aparece reproducido en Consejo Universitario, op. cit., años 1927-1932.

Vaz Ferreira en la conferencia inaugural de su cátedra seguía sosteniendo sus argumentos: (Vaz Ferreira 1945:172): “la enseñanza que corresponde el sentido estrecho de las humanidades, no están subordinadas, entre nosotros, a la profesionalización. Mientras que la enseñanzas científicas están subordinadas a profesiones (...) las humanidades con independencia de toda profesión y por consiguiente con toda libertad”.

Fueron las ideas fundacionales de la Facultad de Humanidades donde se proponía la libre investigación, incluso se enunció que no era estrictamente necesario que el docente tuviera formación de grado, se jerarquizaría que hubiera un periodo en el que se valorase el deseo de estudiar y el placer de conocer en sí mismo y no el requerimiento de estudiar para...; es muy elocuente su idea fundamental de que la facultad fuera un espacio abierto para que todo aquel que deseara participar de las actividades de divulgación lo pudiera hacer. Sería un espacio abierto de la universidad hacia la comunidad. Una idea que refleja, con mayor o menor acierto, la seguridad en la democratización del conocimiento. La iniciativa albergaba la expectativa de que dicho instituto de estudios

superiores fuera el primero pero que otros, abocados a otras áreas del conocimiento, fueran naciendo sucesivamente.

De manera que fundar una Facultad de Humanidades con el cometido de formar investigadores, forma parte de un movimiento que buscaba generar un vínculo más estrecho entre la investigación y la enseñanza. De alguna manera, coloca a la investigación fuera de la dimensión de la producción de conocimiento como modo de brindar soluciones al Estado, por el contrario, como pretendía Vaz Ferreira, le brindaría mayor libertad al investigador, en definitiva, al saber y al conocer.

Indagar un poco más profundamente sobre la vida y las ideas del fundador tal vez nos ayuden a comprender los sentidos de su fundación. La libertad aquí puede ser entendida como libertad del poder político estatal. La libertad como la autonomía que brinda la investigación surgida desde el ámbito académico y desde el deseo de conocer del investigador. Desde otro punto de vista, quizás involucre el fin de administrar o controlar la administración del conocimiento de otra manera, según una lógica propiamente universitaria.

Esther Cáceres (1943:9^{xxii}) evoca a Carlos Vaz Ferreira a través de conceptos atesorados afectuosamente que transcribimos a continuación:

“Es particularmente original, fecunda y emocionante su influencia en lo que concierne a los problemas morales, y a las relaciones finísimas de la Moral con la Cultura y con la Acción. Y quien conoce las insistentes y vivas prédicas de Vaz Ferreira sobre este aspecto, no puede dudar de que, efectivamente, haya de ser distinto a otros países, un país en el que un hombre diga lo siguiente, que aparece en ‘Fermentario’:

‘Crear saber sólo lo que se sabe; dudar de lo dudoso; saber que no se sabe o que se sabe mal en su caso, etc. (sinceros hasta con nuestros ideales y hasta con nuestras esperanzas) no sólo es lo más verdadero — en verdad subjetiva, en sinceridad interior— sino que es pragmáticamente lo mejor (a pesar de cierta apariencia lógica). Hay que ahondar para explicarse por qué esos hombres tienden a ser más buenos y más morales de hecho aún sin el temor, aún sin la esperanza concreta.

Y es que libres, la Razón y la Afectividad se conservan más sensibles; crece en lugar de embotarse su sensibilidad, desde luego para la verdad, que ya comprende justicia y bondad, y directamente para la bondad misma”.

De esta manera, podemos decir que la investigación en la que se inspiraba Vaz Ferreira en las discusiones previas a la fundación de la facultad de Humanidades, el conocimiento por el conocimiento mismo, está bastante alejado de este otro concepto de investigación que está resignificado por el escenario que acabamos de describir y que ilumina o tiñe al conocimiento y al aprendizaje de sentidos más ligados a la producción y a la calidad de vida y a las nuevas tensiones del poder.

B. 1.9) Recuerdos de una Facultad de Humanidades

Los recuerdos y las historias de quienes han vivido distintos momentos de la vida de la facultad nos interesan no sólo como testimonio, sino porque nos permiten comprender con qué aspectos de esa historia se relacionan hoy sus integrantes, cómo la cuentan, cuáles son esas versiones que hoy se relatan en la Facultad.

Otro de los docentes más añosos relata sus vivencias en la facultad:

Mi relación con la Facultad de Humanidades, esporádica, anteriormente al 85 (...) yo fui muy amigo de ese hombre excepcional de la cultura uruguaya, que fue el poeta y profesor Roberto Ibáñez, que me invitó a dar conferencias en la Facultad de Humanidades cuando la Facultad de Humanidades estaba en ese edificio gótico que había sido un hotel y que estaba allí en la Aduana.

Sorprende en estas declaraciones la admiración hacia el profesor, que si bien Roberto Ibáñez fue un exponente de la literatura uruguaya y del magisterio en el área de las letras, verbalizar y colocarlo en un lugar de ideal nos hace pensar en el liderazgo que el conocimiento ejercía en los estudiantes, en una relación de afecto hacia el profesor. Ese profesor que, además, habilita al joven en su conocimiento.

Entonces, por un lado un contexto institucional, que con más o menos debates, genera espacios de creación de conocimiento y divulgación democrática de cultura. Con un espíritu democrático que apunta al progreso y a la movilidad social a través de la educación y el conocimiento. Destacamos las ideas centrales de los párrafos seleccionados acerca de Vaz Ferreira: libertad, moral, acción, divulgación investigación, docencia y conocimiento.

Es un contexto en el que el Estado, en el mismo gesto de creación de institucionalidad y con un movimiento instituyente liderado por las ideas de Vaz Ferreira, transforma en sus sentidos a la investigación y a la educación superior. Son estos algunos de los elementos que están presentes en este modo de fundar un nuevo espacio dentro de la universidad, un espacio dedicado al conocimiento por el conocimiento mismo, rompiendo con el sentido políticamente útil del conocimiento. La convicción en el proyecto, que es un proyecto colectivo de nación y a su vez, un proyecto de un colectivo universitario.

Decía Castoriadis, (1989) la administración del saber y del poder está dado por el saber acerca de los detalles del propio mito fundacional. Es decir, pueden existir líderes o personajes en los que se puede depositar el lugar de saber. Recogemos el discurso de otro entrevistado:

Reconozco notoriamente a Arturo Ardao, que fue profesor nuestro de historia de las ideas. El tono de sus ideas, lo solidario, el grupo de Marcha. Él se exilió desde el 74 al 85, mantuvimos contacto cuando viajé a Venezuela, también. Era un momento en que Venezuela estaba avanzado cultural y económicamente. Siempre han sido referentes importantes en la disciplina Juan Oddone y Blanca París. Con Juan seguimos manteniendo una relación amistosa fuerte, ahora tiene 86 años y Blanca falleció hace tres años. Siempre en el caso de los Oddone, a pesar de las diferencias de edades, reconocimos el discipulado de parte de ellos. Fueron quienes nos enseñaron, quienes nos mostraron montón de cosas. En el caso Ardao aun más, la diferencia de edades, el modo de ser de él, finísimo caballero. Más distante, pero como respeto, otros docentes, Fernando García Esteban, historia del arte. Disfruté siendo alumno de Petit Muñoz en General. Por suerte, con casi todos ellos tuve ocasiones de testimoniar mi gratitud. Es testimoniarle a alguien lo que uno le debe, la gratitud, decirlo públicamente.

La gratitud desde el punto de vista del análisis de las relaciones con la institución da cuenta de una relación asimétrica en la que este docente ha podido recibir objetos —en el sentido kleniano— buenos, o dicho de otro modo, se ha sentido nutrido por las buenas enseñanzas de su docente, que le han permitido crecer ocupando un lugar, pero, a su vez, se ha sentido reconocido o habilitado en ese proceso de aprendizaje. Es este un vínculo trófico centrado en el amor, en el sentido de la posibilidad de crear vínculos, crear colectivamente un proyecto sintiéndose parte de él.

Este es un recuerdo que aparece en la memoria colectiva actual, con mucha nostalgia, también, por los que no lo vivieron, un momento tal vez hoy idealizado de una institución muy generosa con sus miembros.

B. 1.10) La investigación y la intervención universitaria de la dictadura militar

Dentro del proceso histórico de la investigación que estamos enfocando en la Facultad de Humanidades, recogemos el testimonio de un docente que consideramos informante calificado, como el Dr. Carlos Zubillaga. Transcribimos un momento de la entrevista que aporta una dimensión muy importante de la historia de la investigación en nuestro país. El entrevistado nos habla de la investigación durante la dictadura en el ámbito privado, que fue su espacio de desarrollo.

...queda gente en el Uruguay que (...) marginada del sistema con categoría B y C, según la clasificación de aquella época, sin posibilidad de trabajar en lo público. En ese grupo de gente decide ver cómo puede mostrar alternativas de sobrevivencia en su campo y ahí empiezan a aparecer una serie de centros, llamados Centros Privados de Formación, los CEPEI, llamados en su momento, que están generalmente concitados a grupos de investigación preexistente en la universidad, pero que son desplazados de la universidad. Se crean o se refundan centros de esa naturaleza, CINVE con gente del instituto de economía de Ciencias Económicas, la figura notoria es Luis Macadar, Celia Barbato, provenían del Instituto de economía, incorporan gente de sociología de la universidad. Forman CINVE, que existe aun después del 85, pero es otra la significación. Se forma el CIESU, Centro de Investigaciones Sociales del Uruguay, que nuclea, fundamentalmente, gente del Instituto de sociología. Se van dando perfiles disciplinarios, la gente de ciencias económicas en CINVE, sociólogos en CIESU. En ese momento se recrea, porque ya existía el CLAEH, el Centro Latinoamericano de Economía Humana. CLAEH tenía un viejo origen en la década del 50, en el movimiento de economía y humanismo del padre L. Se refunda en un compromiso entre el núcleo de veteranos fundador y gente nueva y bueno, allí se va a desarrollar en cuatro disciplinas: economía ciencias políticas, sociología e historia. Luego se funda el CIEDUR, Centro Investigación sobre la realidad de Uruguay contemporáneo. Ahí confluyen Cesar Aguiar, Danilo Astori. También se funda el CIEP, hay cuatro o cinco centros privados, nada que ver con lo público; acá en nuestro país cuando uno habla de lo público y lo privado hay

una tendencia a ver lo público como que es lo democrático y lo privado en ese momento era distinto. Hay que invertir todo eso, en lo público era donde no se podía estar.

Eran los espacios autogestionarios que se habían ido generando por afinidades disciplinarias, a veces combinadas con la actividad política, ideológica, la gente de los centros era gente contra dictadura que buscaba mecanismos de sobrevivencia a través del financiamiento externo. Una cosa que antes en el país se había visto como una injerencia, en esos años, desde el 73 al 85, es el mecanismo de sobrevivencia: aportes del sistema de Naciones Unidas, la agencia sueca, que tienen participación fuerte en sostener esos espacios alternativos, SAREC, tanto acá como en Argentina y en Chile, durante las dictaduras Hay aportes que provienen de organizaciones europeas relacionadas con iglesias, ya sea protestantes o católicas. No podemos olvidar los aportes de FLAXO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, y CLAXO, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, una organización que nucleaba ciento y pico de centros, que tenía el estatuto de organismo consultivo de Naciones Unidas y una secretaría que funcionaba en Buenos Aires, en fin, diversos canales. Bueno, las fundaciones norteamericanas, por ejemplo, la Ford, la Guggenheim. Había, en esos años tan difíciles, un aporte fuerte del exterior, en respaldo a lo alternativo en América Latina. Cuando luego los países van saliendo de esa situación, ese flujo se reorienta en buena medida hacia la Europa del Este, cuando la caída del muro, etc.

Para volver al tema, esos años permiten realizar una labor de investigación, incluso al margen o exclusión de toda actividad de enseñanza, porque a nivel público les estaba vedada. No es casual que en el caso nuestro esa década sea unos de los espacios de producción historiográfica más importante en la vida del país. Uno piensa la casi totalidad de la historia del Uruguay rural moderno de Barran y Nahum se publicó en ese periodo y también la serie de los mismos autores, Batlle y el imperio británico, es decir, esas dos series que alcanzaron a nueve tomos entre las dos, como fruto de investigación de esos años, para poner un ejemplo. Ahí se fue configurando una noción de profesionalización de la investigación que antes en la universidad no existía. ¿Con qué se vinculaba esto?, venían fondos que no eran gratuitos, tenían contrapartida en investigaciones. Se realizaba la investigación y esa investigación, en el plazo que se había determinado, se culminaba y se evaluaba y la eventualidad de un nuevo aporte de la misma fuente estaba en relación directa con los logros académicos que se habían alcanzado. Los investigadores comenzaron a ajustarse a ciertas prácticas de rigor profesional. Antes en la universidad una investigación era "sine die", los plazos siempre se corrían, igual uno estaba allí y seguía trabajando en el campo de investigación. Esto también vinculado con la publicación, ya sea en libro o en revistas, lo cual empezaba a poner otro tipo de exigencias; las revistas internacionales en buena medida son arbitradas, por lo tanto, había que someter la publicación al arbitraje de investigadores externos, de los cuales no necesariamente había vinculación previa. Fue un fortalecimiento del perfil profesional.

Lo interesante es cuando se produce el retorno de la vida democrática, por lo cual los investigadores y las políticas universitarias lo integraron y se quedaron con aquello que era lo bueno.

Con ello, el retorno de los investigadores a la universidad. De alguna manera, en ese retorno son portadores de estas pautas y es entonces, que, después de la recuperación democrática en el 85, la universidad empieza a incorporar mecanismos de evaluación, fondos concursables, de fondos mediante proyectos que, de alguna manera, contribuyen a reafirmar esa dimensión profesional, la universidad recuperada en su régimen autonómico, de la mano de experiencias que vivieron los universitarios excluidos de la universidad.

B. 2) Universidad y Ley Orgánica

Donde está la sabiduría que perdimos con el conocimiento.

Donde está el conocimiento que perdimos con la información.

T.S.Eliot

Si la formación y la educación tienen como perspectiva la de proveer a los educandos la manera de ser o de estar más seguro de sí mismos y de acrecentar su autoestima en sus puestos de trabajo sin que se pregunten por qué ellos y no otros ocupan estos puestos, qué relación de poder presuponen, entonces hay que rechazar esta perspectiva como perfectamente alienante y como proceso que refuerza la esquizofrenia social. Sin embargo es ella la que sustenta frecuentemente los métodos educativos, escolares, universitarios y técnicos.

E. Enriquez

La investigación que nos planteamos trabajar se desarrolla en la Universidad de la República-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Ley Orgánica ubica a la investigación dentro de sus pilares y como una tarea docente ineludible. Elegiremos algunas ideas centrales para ubicarnos en la institución, que en nuestro país es aún hegemónica en el área de la educación superior y también en el ámbito de la investigación.

En primer lugar nos planteamos qué implica conceptualmente el término “Universidad”. El término “Universidad”, según el Diccionario de la Lengua Española^{xxiii}, constituye una abreviatura de la expresión latina *universitas magistrorum et scholarium* (gremio o unión de estudiantes y maestros), una organización destinada a la protección y desarrollo del ejercicio académico.

En nuestro país la reglamentación actual de la Universidad de la República, llamada Ley Orgánica del año 1958, tiene un sesgo claramente latinoamericanista. Su organización elemental se basa en el trípode enseñanza, extensión e investigación y la coloca en el entorno institucional y comunitario, articulando y produciendo conocimientos que sean facilitadores de los diferentes niveles de producción de la sociedad que integra.

La universidad queda constituida en un esfuerzo democratizador del conocimiento como un espacio que se da a la sociedad para pensarse a sí misma. Esto implica una posición histórica de la Universidad Latinoamericana que la diferencia claramente de otros modelos de universidad. Expresa la ley: “La Universidad es fundamentalmente, creadora de conocimiento y es uno de los centros de crítica del propio conocimiento humano, considerado como una totalidad:”^{xxiv}

El Ingeniero Ares Pons (1989:7^{xxv}) subraya cuatro notas esenciales que hacen a lo universitario: "...la generación, la transmisión, la aplicación y la crítica del conocimiento, constituyen aspectos indisolubles de la realidad universitaria".^{xxvi}

Continúa diciendo que:

"Si renuncia [la Universidad] a la generación o a la crítica, compromete su propia existencia (...) En la Universidad tradicional, contra la cual surgió el Movimiento de Córdoba, las cátedras eran pequeñas pirámides, con el catedrático en el vértice; las cátedras constituían las facultades, pirámides mayores cuyo agrupamiento conformaba la universidad. (...) Como bien se sabe, los esquemas estructurales, puramente 'verticales' siguen dominando gran parte de la realidad. (...) Las transformaciones más exitosas suelen ser las que implementan enfoques 'matriciales', donde los relacionamientos verticales se combinan con otros, no menos sólidos y relevantes, de tipo 'horizontal' o 'transversal'".

B2.1.Importancia y jerarquización del conocimiento universitario.

En nuestro país la tradición universitaria basada en una concepción liberadora y amplia del ser humano y de la pedagogía, así como la hegemonía y monopolio de la cual gozó hasta la salida de la dictadura, convirtió a la Universidad de la República en una de las organizaciones

con mayor peso del país. Atesoramos el logro que los universitarios obtuvieron en ocasión de la reforma de la ley universitaria en 1958. En ese momento se vivían ideales y utopías diferentes a los actuales. Podríamos recurrir a uno de los documentos que consagra el espíritu de la Enseñanza Universitaria en nuestro país, (1958)^{xxvii} la Ley Orgánica:

“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 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 del 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(...)”

La reforma latinoamericana sostiene que la intervencionalidad entre docencia, investigación y extensión es un eje central para la generación de conocimiento, su aplicabilidad y transferencia hacia los diversos sectores de la sociedad.

B. 2.2) La Universidad y el deseo de investigar

La institución universitaria está legitimada y construida en base a acuerdos que conforman el espíritu universitario. Sus objetivos buscan y

promueven cultura, crear conocimientos significativos para la vida de las personas.

Es este un objetivo político de la institución frente a los intereses locales, pero también crear conocimiento es un proyecto profesional (¿vocacional?) para quienes le dan vida. Es un espacio de confluencia del proyecto institucional con el proyecto personal.

Para entender la relación entre el sujeto deseante y la institución tomaremos nuevamente los aportes de Enriquez^{xxviii} (1997:342) referentes al concepto de institución.

Habíamos planteado anteriormente que el autor analiza las diversas instancias que están presentes en ese escenario, en el que el sujeto sujeta (o soporta) y es sujetado por la institución. Enriquez (1997) nos propone como hipótesis pensar en dos mecanismos fundamentales. Dichos mecanismos, si bien fueron primariamente descriptos como mecanismos psíquicos: la idealización y la sublimación, el autor los coloca en la dimensión del *psyche collective* —psiquismo colectivo—, ambos permiten el despliegue de la subjetividad que se pone en juego en la colectividad.

Esta dinámica con la que el sujeto se sujeta colectivamente abre la posibilidad a la creación de las significaciones colectivas, a las que hace alusión Castoriadis.

Enriquez (1997) sostiene que toda sociedad es siempre religiosa en tanto se presenta como algo trascendente al sujeto. Señala que la ligazón social primaria es una relación imaginaria al modo de relación idealizada, mítica al tótem o a Dios, que implica una suerte de relación de sumisión y amor.

Las instituciones que permiten la regulación social, como las educativas o las de salud, intentarían, permanentemente, captar una parte de esa necesidad del sujeto de relacionarse con ese aspecto divino de la institución que siempre está disponible, o allí dado en el sujeto.

En contrapartida, socialmente se le devuelve a la institución el derecho de enunciar la ley y de proponerse como espacio de idealización y sumisión. Sería para el autor la creación de una relación imaginaria mítica reaseguradora para el sujeto, de aquellas ansiedades arcaicas inconscientes que sugieren fantasías de un caos primitivo o primordial.

De manera que para Enriquez (1997) el ser humano construye relaciones de amor hacia ese ideal (persona, ideología, institución) que lo sostiene

en esa trama de legalidad, brindándole la sensación de seguridad y solidez. A su vez, la institución gana una posición válida e incontrastable, que le da un lugar, y una cualidad de poder, entre otras instituciones.

¿Será, como dice Roudinesco (2003)^{xxix}, que la sociedad ha trasladado sus ideales a Dios mercado y ha dejado desnuda de ese ideal, en nuestro caso, a las instituciones de educación? Si pensamos que los vínculos han trasladado del valor del saber al valor del tener, evidentemente las instituciones educativas no son las que socialmente serán valoradas como promotoras de transformación social o de creación ¿de qué conocimientos?, ¿de qué investigadores? Esta es una pregunta que intentaremos responder más adelante a través del análisis y la discusión.

Enriquez ensaya de esta manera su hipótesis (Enriquez 1997:347)^{xxx}, plantea que habría otro mecanismo que fortalece la capacidad de tomar distancia de la institución y de esa relación de amor y sumisión que la idealización genera, ella es la sublimación. La sublimación y la idealización son, a la vez que opuestos, dos mecanismos que se conjugan y apoyan uno con el otro. La sublimación permite el diálogo, la tolerancia a las diferencias, la creación cultural mediada por el lenguaje. La sublimación sería (Enriquez 1997:348) “la actividad donde el placer de órgano, tal como lo describe Freud, cede al placer de representación y con la cual el ser humano puede reencontrarse con los otros en la

creación intelectual y artística”. La sublimación, continúa el autor, aparece como deseo de pensar, de conquista o de construcción de un objeto científico o artístico.

La pulsión de apoderamiento, derivada de la pulsión epistemofílica, da paso al proceso de sublimación. Ese deseo de conocer al objeto pone en marcha la intelectualidad, como un deseo de conocer y controlar al objeto. En ese proceso encuentra, a la vez, el fortalecimiento del valor de sí, la autoestima y el sentido de pertenencia.

El deseo de investigar como desarrollo de la pulsión de apoderamiento tiene lugar cuando el sujeto está dispuesto a la experiencia de la duda, es decir, de la pérdida de la certeza, de confrontarse con el objeto arcaico perdido y de vivir enfrentándose a la angustia que ello provoca.

Aquí podemos articular muy bien con los desarrollos que en el Río de la Plata realizó Pichon Rivière respecto a la relación vínculo-aprendizaje-comunicación, conceptos fundadores de la psicología social local.

B. 2.3) Grupos, ciencia y poder

El escenario universitario es un escenario sumamente complejo. Es, como toda institución, un campo de fuerzas en donde el poder, como posibilidad, está presente y atraviesa distintas dimensiones.

Tomaremos otro campo de desarrollo disciplinario para trabajar desde otro punto de vista las posiciones y las lógicas que se juegan en un grupo o un colectivo que detenta cierto poder. Al decir de P. Bourdieu (Bourdieu 2008:12).^{xxx}

“El campo científico, como sistema de relaciones entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social o competencia científica, socialmente legitimada para hablar e intervenir”.

La legitimación, según el autor, estaría dada por el reconocimiento de la producción científica que otros puedan realizar, en un círculo de mutua legitimación y, a su vez, de acumulación de conocimiento científico o de capital simbólico. Dicho capital puede ser reconvertido en otro tipo de capital.

Dice Bourdieu (Bourdieu 2008:22):

“Ni en el campo científico ni en el campo de las relaciones sociales de clase existe instancia alguna que legitime las instancias de legitimidad, las reivindicaciones de legitimidad obtienen su legitimidad de la fuerza relativa de los grupos cuyos intereses expresan: en la medida en que la definición misma de criterios de juicio y de principios de jerarquización refleja la posición en una lucha nadie es buen juez porque no hay juez que no sea juez y parte”.

El científico que ya obtuvo su prestigio por acumulación de capital simbólico, más que de sus títulos, por sus producciones académicas, tiende a establecer una lógica de conservación de la estructura. Constituyen los *habitus* científicos la permanente circulación de lógicas, procedimientos, productos culturales, entre: los productos, los productores y los destinatarios (que según el autor, son otros científicos), así como las dinámicas de las instituciones encargadas de ese soporte, como son las instituciones de enseñanza.

Bourdieu destaca dos tipos de poder científico. Uno de ellos es el poder investigar y producir ciencia, el otro es el poder temporal o político ligado a las posiciones institucionales, ligadas a puestos de trabajo, direcciones, comisiones evaluadoras. El segundo sería un poder sobre los medios de producción y reproducción, contratos, créditos, financiaciones. (Bourdieu, 2008), el modo de acumulación de ambos tipos de capital es distinto. Uno es la producción científica y el otro es la participación en comisiones, reuniones espacios de decisión de las políticas de ciencia.

Son dos formas de ejercer poder que en el análisis de la investigación se encuentran entrelazadas, suponemos que es difícil pensar a la una sin la otra en una institución cogobernada como la Universidad de la República.

B. 2.4) Historia, conocimiento y sociedad

Vamos a tomar un recorrido histórico acerca de la ciencia y las transformaciones sociales. En ese sentido, Jacques Réhaume en el seminario “Trabajo y subjetividad” organizado por el Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología en octubre del 2011, ubica a la modernidad como un contexto social en constante redefinición, esa constante redefinición, decía, se convierte en algo estable a partir del renacimiento, durante algunos siglos. De allí la importancia del concepto de pasado y futuro en la construcción subjetiva como un buen ordenador, psíquico y social. La predominancia de una constancia: el cambio.

Se trabajaron algunos conceptos básicos que tienen que ver con los cambios relacionados con el trabajo y la formación superior. Se observa, a través de algunos autores fundamentales de la modernidad, la primacía de la razón que de alguna manera deja atrás la de las creencias, dice Réhaume. La ciencia como representante de lo empírico, lo objetivo, lo

experimental, se hace un lugar en el mundo de la verdad, posicionándose en los primeros lugares.

En un análisis transversal muy somero, paralelamente, surge la reafirmación de los derechos humanos, la libertad y la democracia y, más adelante, un cambio en el modo de producción que pasa de lo agrícola-artesanal a lo industrial. Estos acontecimientos son producto de movimientos muy complejos, pero que ocasionaron cambios muy rotundos en las relaciones sociales y, especialmente, en la relación del sujeto con el conocimiento y el trabajo. Se necesitó un conocimiento aplicado para ese "progreso" social e industrial.

Dice Réhaume que la crisis de la modernidad estaría dada, entre otras circunstancias, por una crisis en las posibilidades de resolver problemas que fueron ideales o utopías de la modernidad como fueron: la idea de la igualdad, la resolución del problema bélico, la pobreza, las fallidas democracias.

Dice Réhaume en su seminario que el hombre es cada vez más moderno y por eso abandona un modo de construcción social moderna e intenta ser cada vez más creativo, librándose de la idea de progreso colectivo. La hipermodernidad, dice Réhaume, es la modernidad en exceso. La razón científica es la que brinda resultados tangibles, instrumentales, una

tecnología increíblemente creativa al servicio del confort, la velocidad, la comunicación y como fin político: la visibilidad del poder en innovación y tecnología. Tomemos como ejemplo de hecho político la construcción de la bomba atómica.

Como resultado, la jerarquización de lo tecnológico y la ciencia aplicada ha tenido la relevancia acorde a estas circunstancias. Sin embargo, el sujeto, las teorías y los modos de crear ciencia centrados en las significaciones humanas, su afectividad, y su peripetia personal insisten en dar cuenta del ser humano.

Aparece con mayor fuerza la importancia de las políticas neoliberales, en las que el Estado cada vez menos se encarga de algunas de sus funciones, desplazando al mercado o al ámbito financiero la responsabilidad del bienestar de los sujetos.

El sujeto en la hipermodernidad es sumamente libre, tan libre, que si no es productivo y cumple su mejor *performance*, carece de un sistema o un entramado social que lo sostenga. La opción es la exclusión.

Dice Réhaume: “de los ideales de la revolución francesa la hipermodernidad trabaja sobre el sentimiento de libertad, dejando de lado la fraternidad y la igualdad”.

Es una razón dominante, pero reducida a una razón tecnócrata e instrumental, una razón que funciona solamente con resultados, tanto en términos de operatividad como de procedimiento. En ese contexto, por ejemplo, el Estado se transforma en gestor y se lo juzga, ya no en relación a su política y a su defensa de los derechos humanos, sino por su capacidad en alcanzar un equilibrio presupuestario.

En el proyecto moderno el saber valorado socialmente y, por esa razón, el saber valorado institucionalmente en las universidades, dice Réhaume, es el saber científico; en la hipermodernidad el saber valorado es el científico aplicado y el tecnológico. Una visión crítica de este estado de circunstancias nos posibilitaría trabajar en el rescate del sujeto en tanto tal, por ello, la importancia de la reafirmación de las metodologías de investigación centradas en el sujeto y el sujeto y su historia.

B. 2.5) Conocimiento y sociedad: una relación posible

Como decíamos antes, han ocurrido diversos cambios en la relación sociedad-conocimiento-trabajo. Haremos foco ahora en las últimas décadas, donde comenzaron a visualizarse las relaciones entre conocimiento y sociedad de manera singular. La privatización de un

sector de la educación terciaria es en Uruguay uno de los aspectos más visibles de esa transformación.

En la universidad de siglo XX, según de Souza Santos, el científico definía disciplinalmente los puntos a investigar y la sociedad los aplicaba o no, diferenciando así, muy tajantemente, el conocimiento científico del conocimiento vulgar.

La globalización neoliberal ha atacado, fundamentalmente en los años 90, la posibilidad del desarrollo o la creación de proyectos colectivos, proyectos de nación, y, en ese sentido, se vio afectada la universidad en su espacio protagónico dentro de la educación pública. Especialmente las políticas públicas (educación, salud y seguridad social) se han visto atacadas, no sólo financieramente, sino en las posibilidades de determinar áreas de investigación; no escaparon tampoco a ello las áreas tecnológicas.

Por lo tanto, el desdibujamiento de la identidad nacional, de la singularidad territorial, étnica etc., confunden la capacidad universitaria de respuesta hacia los problemas locales, en tanto que la autonomía y la

hegemonía quedan funcionando sobre un campo tan diferente que pierden sentido.

Boaventura De Souza Santos dice que la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública tiene como contrapartida el riesgo de la globalización mercantil de la universidad.

Nos planteamos pensar, a propósito de las ideas que De Souza Santos nos trae, con respecto a la crisis universitaria relacionándola con nuestra experiencia en Uruguay. El autor habla de una crisis de la hegemonía universitaria, pensamos que aún hoy, si bien hay un fuerte cuestionamiento a algunos servicios dentro de la universidad provenientes de las universidades privadas respecto al vínculo que la Universidad de la República genera con la comunidad como institución pública, también es cierto que la mayoría de la investigación generada en el país se realiza dentro de la Universidad de la República. Ello da cuenta, por ejemplo, de su capacidad de formación de investigadores y la producción de conocimiento significativo. Desde hace una década, De Souza Santos plantea en sus investigaciones también una crisis de la legitimidad de la universidad. En nuestro país, si bien existen universidades privadas, cada una nutridas por estudiantes provenientes de un sector de la sociedad muy bien diferenciado, la Universidad de la República se hace cargo de

un 90% de los estudiantes universitarios del país. Sin embargo, es interesante preguntarse si sólo por esta situación la Universidad de la República sigue siendo absolutamente democrática, es decir, si bien su ingreso es irrestricto y la formación es gratuita, el ingreso no es totalmente democrático, porque los sectores mas empobrecidos de la sociedad no pueden siquiera terminar la educación básica.

La universidad, dice De Souza Santos (2005), es un bien público de creación de conocimientos que está permanentemente amenazado. Está amenazada por el propio escenario que obtura sus posibilidades de cuestionarse a sí misma, dejándola sin la posibilidad de cumplir con los fines que ella misma se plantea. El autor señala que la universidad pública es presa fácil de las fuerzas globalizadoras y de un mercado trasnacional de producción pero también de conocimiento.

En otro texto, Boaventura de Souza Santos aclara (2004:50^{xxxii}):

“La Universidad es un bien público íntimamente ligado al proyecto de nación. El sentido público y cultural de este proyecto y su viabilidad, dependen de la capacidad nacional para negociar de manera calificada, la inserción de la universidad en los contextos de transnacionalización”.

Es decir, el mismo desafío que enfrenta el Estado es el que enfrenta la universidad como bien público.

B. 2.6) Crisis y oportunidad: ¿dos caras de la misma moneda?

En párrafos anteriores analizábamos la crisis universitaria: es la crisis que nos preocupa y nos ocupa, pero podríamos también decir que a la crisis universitaria es posible pensarla desde otro punto de vista. La producción de conocimiento y la formación son una apuesta de sentidos colectiva, resulta de un proceso histórico que le dio un lugar y de una organización que ordena ciertas utopías que la ponen en marcha. A medida que los sucesos cambian, también deberían cambiar las organizaciones, los proyectos y las propuestas pedagógicas. De manera que, si la universidad está en crisis, está también la posibilidad del debate, del discurso disruptivo y las nuevas propuestas. Desde este punto de vista, transitar un proceso de crisis institucional puede ser deseable y una oportunidad para el cambio en una institución educativa.

De acuerdo a lo planteado por Arocena-Sutz^{xxxiii} (2001:315)¹ “El papel de las universidades del siglo XXI dependerá esencialmente de sus capacidades para colaborar en la construcción de sociedades de aprendizaje”.

Aquí parafraseamos a J. Sutz”(2001:315):

“¿Cómo avanzar hacia una sociedad inclusiva del conocimiento y el aprendizaje? (...) Definimos primeramente sociedad de aprendizaje como ‘aquellas en las cuales se han extendido grandemente las capacidades colectivas para permanentemente, aprender, adaptar e innovar en las facetas de las actividades humanas”.

Siguiendo este razonamiento, tomamos a Arocena y Caetano, quienes ensayan posibles soluciones (2007:428)^{xxxiv} “Más recursos bien utilizados. Más investigadores que trabajen en el país, mayor fomento a la acumulación de aprendizaje, políticas permanentemente renovadoras todo esto colabora muy eficazmente en incrementar capacidades y al mismo tiempo a abrir oportunidades...”

La investigación, como proceso de producción de conocimiento, contribuye al aporte de conocimiento significativo en beneficio de los intereses locales. Esto es, conocimiento aplicado a la resolución de problemas específicos que mejoren la calidad de vida de los ciudadanos y también la posibilidad de conocer (se) más profundamente como colectivo social, de manera de brindar posibilidades, de tomar más y mejores decisiones hacia un proyecto mejor elaborado.

De esta forma, se mantiene la independencia intelectual de otros espacios (países, universidades...) generadores de conocimiento, en beneficio del

interés local y del cuidado del investigador en su lugar de trabajo. También destacamos en esta definición que no sólo está la intencionalidad referida a la ciencia aplicada y la tecnología, sino que aparecen otras finalidades relacionadas con el crecimiento significativo del hombre y de la sociedad como tal.

Por esa razón, señalan los mismos autores que el análisis del vínculo entre Estado-Academia-Sociedad es fundamental para la correcta dinamización de las demandas, las necesidades y las respuestas que cada uno de esos sectores necesitan: uno de los otros. Estos tres sectores, conocimiento, política y sociedad, intervienen desde lógicas institucionales, velocidades organizacionales, un poder político-institucional un bagaje histórico e intereses diferentes.

Desde la academia, el principal desafío parecería responder a la necesidad de producir conocimiento desde perspectivas interdisciplinarias y metodologías propias, y lograr entender cuáles son los conocimientos necesarios en cada momento histórico para la sociedad en la que se desarrolla como institución. Desde el sector político, el principal desafío parecería estar en el reconocimiento y legitimación del uso de las evidencias científicas para el diseño de los lineamientos de las políticas públicas. Con esa intención, el gobierno frenteamplista fundó la ANII

como modo de legitimar y controlar la agenda en materia de innovación e investigación. Una agenda de interés estatal.

Desde el actor social, el mayor desafío parecería estar ubicado en cómo se puede apropiarse de los conocimientos que le pueden introducir incertidumbre.

La inclusión social en el conocimiento es un concepto fundamental para pensar el desarrollo humano y estratégicamente tiene una doble significación: la de construir una legitimidad del conocimiento científico y también contribuir a la democratización del conocimiento. Para aclarar este último aspecto dice Ana María Fernández (1999:27)^{xxxv}: “La producción de potencialidades colectivas, anclajes deseantes imprescindibles que articulan historias y proyectos, regulan el juego de las diversidades, y posibilitan la apropiación consensuada de los espacios”.

Claro está que no solamente se realiza investigación aplicada (al campo de los problemas sociales o de las demandas de políticas públicas), también se produce investigación cuyos resultados producen y construyen teorías, un conocimiento de alta relevancia para el desarrollo de la sociedad. Es lo que algunos autores clasifican como investigación básica y como investigación libre frente a la investigación aplicada y la investigación orientada.

Destinar recursos para la investigación es una estrategia para legitimarla social e institucionalmente.

Acercándonos un poco más al escenario de nuestra investigación, se requiere que la investigación sea un aporte para comprender y mejorar la calidad de vida del ciudadano o del colectivo, de acuerdo a los fines de la Universidad de la República como institución pública.

De Souza Santos (2005:50)^{xxxvi}, como investigador de la Universidad Latinoamericana dice:

“Las reformas deben partir del supuesto de que en el siglo XXI solo habrá universidad cuando haya formación de grado y de postgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de éstas habrá enseñanza superior pero no habrá universidad”.^{xxxvii}

A fines de 2007 hubo ciertos cambios en la asignación presupuestal del gobierno. La Universidad de la República definió nueve líneas de trabajo para promover cambios sustanciales. Una de ellas es consecuencia del interés por la promoción de la investigación en la institución como una contribución al desarrollo integral ^{xxxviii} (Arocena, 2009). Al respecto, A. López, responsable de la UAI de la facultad de Psicología, señala en su plan de trabajo palabras el Pro Rector Gregory Randall^{xxxix}:

“...uno de los ejes de la segunda reforma universitaria (2RU) debe ser la extensión de la investigación de calidad al conjunto de la institución. Ello requiere un esfuerzo sostenido en el tiempo.

Es importante formar recursos humanos calificados y crear las condiciones para que produzcan. Esto supone invertir sumas considerables para crear las condiciones adecuadas: oficinas donde se puede trabajar, laboratorios correctamente equipados, acceso a la información actualizada (bibliotecas, acceso a revistas y bases de datos), garantizar un adecuado intercambio académico con colegas del mundo entero. Todo esto implica un gran esfuerzo institucional y una visión compartida de largo plazo que sobrepasa a veces a la institución misma. Un país como Uruguay necesita el esfuerzo mancomunado de diversas instituciones para sostener en el tiempo, un esfuerzo como este”.

En consonancia con estas líneas de trabajo, la CSIC ha impulsado nuevos fondos concursables, entre ellos: Programa de focalización de la investigación en relación con el sector productivo, el Programa de Fortalecimiento Institucional; el Programa de Fomento de las Capacidades de Investigación en los Estudiantes Universitarios, Proyectos de Investigación focalizada a la Inclusión Social, el Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión Pública de Temas de Interés Social; además, Proyectos de Iniciación a la Investigación y los Proyectos I + D.

C) Análisis de las categorías

Investigadores de historias, en busca de pruebas, eso es lo que somos, pero también historiadores cuya búsqueda tropieza siempre con un “ya ahí” de nosotros mismos y del otro, que se resiste a nuestra elucidación. Resistencia proporcionada al atractivo que ejerce sobre nuestro pensamiento.

P. Aulagnier

Desde qué lugar escuchamos y construimos las categorías requiere repasar cómo entendemos el escenario en el que viven nuestros entrevistados y qué significa la investigación para ellos.

Los significados de las entrevistas han sido organizados en categorías que, presumimos, nos facilitan el análisis de los objetivos de la investigación. Nuestros entrevistados nos han hablado de sí mismos como investigadores en tanto docentes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de la República.

Elegimos Humanidades porque hay un encargo y un relato fundacional interesante respecto a la investigación que cada docente vive de distinta

manera. Todos ellos se inscriben en un entramado colectivo de forma diversa, según la habilitación de la institución, de su equipo de trabajo o de sus propias posibilidades subjetivas. Por ello, estudiar el vínculo del entrevistado con la institución universitaria o la organización Facultad de Humanidades aparece en las entrevistas como una categoría importante.

Las entrevistas fueron realizadas en forma semi dirigida, del análisis de ellas surgieron las siguientes categorías:

- Relación del docente con la institución
- Relación del docente-investigador con la investigación

C. 1) Análisis de la categoría: Relación con la institución

Las entrevistas fueron realizadas en el propio local de la facultad y al realizar las entrevistas consideramos las circunstancias de las mismas, cómo accedimos a ellas, así como el aspecto transferencial y contratransferencial.

Nos presentamos como una docente de la Facultad de Psicología que solicita la entrevista para una tesis de Maestría. Fue mucho más fácil aludir a la función docente de la universidad que a la profesión de psicóloga. Es decir, que había cierta identificación desde el principio en que ambos: entrevistado y entrevistador, formábamos parte de la misma institución, el entrevistado sabía algo del sentido de la entrevista. La entrevista tiene que ver con un proceso de formación de una docente universitaria. Contratransferencialmente, sentí en la mayoría de los casos una actitud de “ayuda” hacia alguien que está en proceso de formación. Todos nos entregaron el correo electrónico o el teléfono personal por cualquier duda que pudiera surgir, con esto quiero expresar la generosidad de los entrevistados en brindarse a la entrevista.

Siendo, como ya dijimos, la Facultad de Humanidades un centro de formación en investigación, probablemente el estar abiertos a la investigación haya también facilitado, no sólo realizar la entrevista sino el establecimiento del vínculo.

Algunas entrevistas fueron realizadas casi a pedido del entrevistado: ¿puedo ser yo?, en donde además se reflejó la necesidad de hablar de su trayectoria como en un movimiento de reconocimiento o de visibilidad de su práctica. Si bien cada uno de ellos trabajando en su instituto tiene poco

contacto con los docentes de otros institutos o departamentos, concebimos a la entrevista por un lado como el discurso de un sujeto que narra una historia, que es personal y también colectiva, y que en esa narración selecciona algunos pasajes que los elabora según su perspectiva, sus expectativas, sus deseos. Pero también el entrevistado es un miembro de este colectivo que, como tal, se erige como depositario y es emergente en su discurso, de ansiedades y fantasías que, sin duda, circulan en el colectivo y son algunos que por su historia personal asumen determinados roles, construyen determinados discursos.

Seguramente, las mismas personas en otras instituciones o en otros momentos históricos u otros contextos colectivos asumirían un discurso diferente, por esa razón, no son ni serán juzgados sus relatos, sino que serán usados para un análisis singular y transversal de la relación de estos docentes entrevistados con la institución.

C. 1.1) La institución que satisface

Del análisis de las entrevistas surge la categoría que llamamos relación satisfactoria con la institución. De cierta forma, la institución satisface las necesidades, deseos y expectativas de los siguientes entrevistados:

AH

Esta docente con mucha experiencia en el IPA se está integrando en la Facultad desde no hace mucho tiempo como grado 2 efectivo 20 horas, no se considera una investigadora ni tampoco es egresada de la facultad, aunque cursó y fue colaboradora de investigadores de primer nivel hace unos años. Está trabajando en un escritorio sola y tomando mate. Proviene de una familia trabajadora con gran interés en la cultura y expectativas sobre ella. Realizó un posgrado en Europa. Hay en esta docente un interés ideológico-político que la ha movido desde siempre a trabajar sobre cierta temática. Esta temática no es, según ella, privilegiada por la Facultad de Humanidades hasta el momento, de manera que su formación debió realizarla en gran parte en el exterior. Transmite un modo de estudiar y hacer docencia muy relacionado al dinamismo de Educación Secundaria, con una remuneración que le permitió sostener una familia.

Al momento de presentarme me plantea la duda de si "ella me iba a servir", por ser nueva en la institución. Inmediatamente estableció un vínculo de confianza.

AH: Sí, no sé, yo descubrí trabajando acá otras cosas, o sea, acá tenés una institución muy fuerte que te resguarda, además, o sea, está bueno laburar acá porque, es decir, el hecho de estar acá hace que, en la puerta o en no sé qué lado, te avisan que hay un montón de cosas, que vos en otra institución te las tenés que ganar, o las tenés que pelear para que sean así o asá, acá venís y ya está establecido, viste te dicen:" pa: perdón, permiso, le quería preguntar, (...) y mirá que no soy "Al maestro con cariño" ni nada que se le parezca, no es que sea, pero...

AH: Claro, de hecho mucha gente que debe estar, más o menos como yo, haciendo cosas buenas, que no trabaja acá, el trabajar acá es como una, es muy excepcional, no porque yo me crea excepcional, pero son muy pocos, en el caso de mi materia, además hay un solo cargo, imaginate, es un solo cargo, es muy difícil, entonces no puede ser una cuestión de objetivo que vos te puedas trazar ser un docente investigador de la facultad.

Pensamos al espacio universitario o científico como escenario en donde se entrelazan posiciones de poder adquirido según los acuerdos y reglamentos, como resultado de una lucha, en el sentido de la legitimidad de cierto conocimiento o postura epistemológica, resulta una configuración del poder, del saber, y del poder saber, que ordena las relaciones sociales y las redes dentro y fuera de la institución. Por esta razón, la entrevistada se refiere a esa sorpresa de encontrarse en una institución en donde el saber ocupa un lugar de poder importante. Es el saber respecto a la materia a estudiar y no conocimientos relacionados con la pedagogía o la didáctica. La Facultad de Humanidades sostiene un mito fundacional que tiene que ver con la valorización de conocimiento, el debate de posturas ideológicas, pero, fundamentalmente, está inserta en

una universidad cuyos fines tienen que ver con la producción y difusión de la cultura. Parece un lugar muy deseado e idealizado por la entrevistada, que, de pronto, se ve formando parte de ella y con la exigencia de acomodar sus estrategias para lograr hacerse un lugar, ya que el modo de posicionarse en el IPA es, ciertamente, distinto al de la facultad. Ella tiene que ganarse un lugar de valorización entre el grupo de docentes de su departamento, integrarse a sus funciones como docente. Actualmente, ella se encarga de su curso y proyecta finalizar su tesis de maestría este año. Por el momento se siente extranjera, no en su cargo ni en su materia sino en el grupo.

De esta manera, según Bourdieu, la competencia en el campo de la ciencia tiene que ver con un proceso de legitimación del conocimiento y de la construcción de una red de sostén de competencia o legitimación biunívocas, tanto en el nivel del grupo de colegas como en el colectivo más extenso. Esas redes que ella podría formar motivan y se transforman en redes de interlocución o de un espacio de pertenencia dado por los intereses epistémicos —y hasta personales— en juego. En su caso, el hecho de que sean sólo dos docentes que se dedican a estudiar este tema puede obstaculizar dicho proceso.

La entrevistada narra en su historia de vida un modo de transitar por los vínculos bastante solitario, signado por decisiones pautadas por sus

deseos e intereses, pero que en su vida personal ha estado muy rodeada de gente que la apoya, aunque, a su vez, describe cierta soledad. En este párrafo se visualiza el abrigo narcisístico de una institución, correspondiente a la instancia personal de Enriquez, que alberga y reconoce y en el mismo movimiento reconoce su deseo, que hasta el momento era un hobby, y la institución lo legitima dándole el lugar de docente-investigadora. Aquí cabe preguntarse si han sido las organizaciones y las instituciones por las que transitó en su historia que no han podido satisfacerla en su deseo de ser investigadora o si por su historia personal tampoco ha podido aceptar el resguardo y la acogida de la institución a la cual pertenece. Pensando en los aportes de Anzieu en relación a los grupos como escenario de satisfacción o no satisfacción de los deseos, aquí probablemente se mezclen, además, intereses científicos, ideológicos, poder simbólico y el poder económico, seguramente todos ellos sosteniendo la posibilidad de mantenerse en un cargo, investigar. Queda claro en la entrevista el deseo de investigar, la satisfacción por sentirse elegida por una institución valorizada que la destaca, también queda claro la carga ideológica de su área de estudio:

A. Es un mundo a definir, es decir, el mundo que trabajo en mi disciplina es un mundo a definir, es un mundo que todavía está con posibilidades de pensarse, donde las categorías que vos utilizas en la materia tradicional, generalmente, no funcionan.

V: ¿Como cargado ideológicamente?

A: Bueno, durante mucho tiempo sí lo estuvo, porque era sólo un tránsito atrasado y negro de la humanidad para llegar a lo que venía después, que era importante, que era el capitalismo y esto entonces no importaba, entonces, era acercarse a algo que muchos desearon, que no tiene aparentemente luces, que es oscuro, bueno, y por eso no tenemos mucho público, ¿no?

Es algo recurrente en la entrevista ese interés por temas que no resuenan en los grupos e instituciones por las que transitó, por eso es que existe el desafío de integrarse a este nuevo equipo aceptando el lugar que ella y sus intereses tienen para la Universidad.

La carga ideológica que tiene que ver con una formación familiar muy fuerte y una trayectoria política activa, pero muy signada por la frustración, encuentra en esta institución la posibilidad de formar parte. Tal vez porque es nueva en la facultad o porque su modo de vincularse con los grupos es desde cierta distancia, no quedan claros los fines universitarios (extensión y promoción de la cultura) en la intencionalidad de su docencia.

CH

Docente grado 2 desde hace años en la Facultad. Hombre de mediana edad, proveniente de una familia de trabajadores con formación sindical y escasa cultura, pero que valorizaban mucho el aprendizaje. Él y sus hermanos son profesionales universitarios. Fue desde chico destacado

intelectualmente. Primero se recibió de profesor en el IPA. Comenzó otra carrera dentro de la universidad, que abandonó. Trabajó en el área administrativa en el ámbito privado. Actualmente, también se desempeña como docente en otros servicios universitarios. Acepta la entrevista inmediatamente con mucho sentido de responsabilidad, pero también con mucho orgullo de que se la pidiera. La entrevista transcurre en un corredor apartado porque no hay otro lugar para realizarla. Muy amable y afectuoso, tuvo el ánimo de ayudarme. Cuando dice que le gusta enseñar comprendo bien que los estudiantes lo valoren. Realizó psicoterapia psicoanalítica varios años.

Habría cosas en el texto, como profesor de IPA, que excedía mis posibilidades y tenía que ver con el lenguaje, por eso tuve necesidad de estudiar acá. A la vez, voy descubriendo potencialidades en mí. Sea lo que sea, lo que me mueve es entender.

Me gusta mucho la docencia, el contacto con el estudiante.

Valoriza el contacto con el estudiante y la investigación:

Me gusta investigar, pero carezco de iniciativa, siempre me han invitado a formar parte de equipos de investigación.

Se ubica en la facultad nutriéndose del conocimiento que la institución le ofrece. Declara ser muy curioso, una curiosidad que le provoca la ansiedad de conocer, que le permite tomar contacto. La institución le permite entender y entenderse, conocerse. Destaca en la entrevista que

tanto maestros como docentes le han mostrado sus aptitudes como un espejo en el que él se reconoce. El escenario de la institución es el de un espacio que nutre y alberga, calmando la angustia que provoca lo desconocido a conocer.

Las instituciones, como los sujetos, están motivados por el deseo de encontrar ese significado de satisfacción perdido, ese deseo arcaico no podrá ser satisfecho, por lo cual se genera la incesante necesidad de búsqueda. El proyecto educativo siempre tiene que ver con cierta administración del saber, una noción ideológica y un acuerdo social éticamente discutido, pero si la institución educativa brinda un escenario de oportunidades de encuentro con el conocimiento es, indudablemente, un espacio de libertad promotor de la conciencia de sí. Por eso, la búsqueda de conocimiento y de saber de sí que explicita el docente coincide con el proyecto institucional de la Institución educativa. Dice G. Frigerio (1996:21)^{xl}:

“El pacto moral forma parte del contenido de todo proyecto que como el de las instituciones educativas, se proponga la articulación de lo viejo con lo nuevo, la distribución de saberes socialmente elaborados, la fábrica de imágenes y de filiación simbólica y la creación de los dispositivos de producción de la solidaridad”.

Es un espacio nutricio y proveedor de satisfacciones provenientes de angustias arcaicas, referidas a la necesidad de entender, o sea, de

significar o resignificar que, de alguna forma, coincide con los objetivos y el proyecto de la propia institución.

Respecto a la ligazón narcisista con la institución, Kaës la trabaja muy profundamente, advierte que las organizaciones y las instituciones preexisten a los sujetos y, de cierta manera, los introduce en dispositivos que sujetan y construyen subjetividad. Tomando a Freud podríamos decir, en síntesis, que el psiquismo se construye a partir de diversas identificaciones y que las instituciones podemos considerarlas como objetos de identificación. El sujeto, entonces, se relaciona con ese otro (organizaciones, instituciones, lenguaje, leyes etc.) como sostén o como adversario, por esa razón, el autor nos habla de un doble apuntalamiento de la realidad psíquica en sus dos bordes, el corporal y el institucional. También la institución es el espacio “extrayectado” del psiquismo como espacio depositario de ansiedades y fantasías del sujeto.

En esta concepción de la relación del sujeto con la institución es que podemos entender, en este caso, el sostén que significa la institución para este docente al que, en su fragilidad, la organización institucional le brinda un lugar de reconocimiento y de identificación y en ese acto siente el reconocimiento de la institución que lo alberga y, a su vez, él entrega todo su esfuerzo y dedicación. La institución a través de sus miembros le

proporciona elementos de fortaleza narcisística e identitaria que la misma le ofrece.

AE

Es una docente grado 4 con DT, de mediana edad. Proveniente de una familia de trabajadores con escasas expectativas en relación a su proyecto universitario. Desde la edad escolar fue destacada en el área artística y de las ciencias sociales. Empezó el IPA, pero abandonó. Realizó varios posgrados en el exterior. Tiene gran capacidad de *insight*. Ella se ofrece para la entrevista. Coincidimos inmediatamente en algunos intereses y decido que, aunque no es grado 5, la quiero conocer, me interesa lo que me dice. Se presenta con un trabajo que acababa de publicar, que me resultó interesante. Comenzó hablando de su trayectoria como lo haría socialmente, pero hacia el final de la entrevista profundizó en zonas más íntimas.

AE: A los 15 años llegó a mis manos un libro de mi materia y ahí entendí que era lo que me gustaba. Creo que la investigación que no se hace con todo el goce no sirve para nadie. Yo creo en el goce del conocimiento en sí mismo, un poco es como ir en contra de lo que muchos aspiran, tal vez eso se vea más en otros servicios de la universidad.

En el IPA duré poco, porque me parecía de bajo nivel. Como era en ese momento la salida de la dictadura, estaban en Humanidades los mejores profesores. Había diversidad, grandes maestros más en licenciatura que en los posgrados, estaban H Ma, K.

Mi área de trabajo me ayudó mucho a aprender a vivir.

Ubica a la universidad como la institución que le permite no sólo aprender y conocer, sino también aprender a vivir. Es un claro ejemplo de alguien que encuentra en la institución aquello que necesita para responderse a las preguntas que se realiza.

La entrevista estuvo atravesada por el amor. En cómo aparece el amor en sus investigaciones, en el amor con el que se relaciona con ellas, el amor a la academia, el amor que siente o ha sentido de sus docentes, y cómo el amor en general ha conducido o le ha permitido tomar decisiones importantes en la vida personal.

Si bien amor y odio o amor y muerte son una pareja indisoluble, en este caso es claro cómo la academia, más que la facultad en sí misma, el conocimiento, le han aportado esa capacidad de reflexionar sobre los otros y la vida, acercándose también a sí misma.

PL

Docente grado 5 con Dedicación Total. Es un hombre de mediana edad que proviene de una familia que valoró la cultura, aunque no fueron universitarios. Desde adolescente sintió inclinación por su área de trabajo. Fue primero profesor de IPA y realizó posgrado en el exterior. Trabajó profesionalmente en el área privada. Fue reticente en la entrevista, no contestó todo lo que se le solicitó porque, o criticó la pregunta, o consideró que estaba la respuesta en una página web. Con el tiempo contado se realizó la entrevista en su escritorio. Igualmente fue provechosa. La puesta en escena que montó fue como parte de un juego.

PL. Una actividad que tiene que dar la mejor de sí para hacer participar a los otros en el festín del conocimiento. La fundamentación de mi DT es una obligación, hay que tener las herramientas para que se pueda investigar (...). De allí el sentido político del tema.

Quedamos a la intemperie en esa generación inter. (...)

Interesa señalar que es en este profesor, como sucedió con otros, que aparece el goce en el conocimiento. El proceso de conocimiento como una fiesta a compartir. El docente alude a un momento pasado en el que investigar es buscar el conocimiento por el conocimiento mismo, lo cual nos lleva a pensar si lo que se busca en esa forma de conocer es un conocer científico objetivable al modo positivista o un conocer tendiente a la transformación subjetiva que provoca el conocimiento y las preguntas

que nos llevan a él. De acuerdo con Pichon Rivière, aprender significa una acomodación activa a la realidad y, específicamente, Pichon asocia el aprendizaje con la posibilidad de crear vínculo, vínculo con la institución, con la problemática a conocer y con las interrogantes que genera ese movimiento. Esas preguntas tienen que ver con las ansiedades provocadas por las ansiedades básicas.

El festín alude a un espacio universitario de debate, confrontación y crecimiento académico e intelectual o se refiere al otro polo del apuntalamiento que tiene que ver con un reconocimiento de las preguntas o cuestionamientos que motivan la búsqueda de conocimiento y, en ese sentido, el vínculo con el otro. El otro, en tanto integrante del grupo o institución, que, en este caso, su proyecto institucional es la producción, difusión de la cultura y el conocimiento.

Dice encontrarse en una generación inter, no haber llegado a conocer o compartir el gran momento de la vida cultural e intelectual de Humanidades que está ubicado antes del golpe de estado. Momento de debates, en donde su área podía liderar el contexto de las artes. Me transmite la idea de participar en un lugar que ya no brilla como antes, y que tampoco su área de trabajo tiene para la comunidad la relevancia que tenía en aquel momento. No creo que sea la institución la frustradora,

parecería que el docente no encuentra ese brillo de esos relatos fundacionales o míticos que lo acercaron a la facultad.

MA

Docente de mediana edad grado 2 con DT, habla con mucho entusiasmo de su trabajo. Militó por el centro de estudiantes asumiendo cargos de relevancia. Mientras estudiaba trabajó en una empresa privada como funcionario. Diferentes espacios para desarrollar la investigación que ofrece la universidad, este docente los usa y transita por ellos buscando su lugar como investigador. Se ofrece para la entrevista, fue muy riguroso y responsable en la narración de su historia, con el fin de colaborar con mi trabajo. Me acompañó a ubicar a otros entrevistados en otras oficinas de la facultad.

MA. Como estudiante fui consejero, fue muy importante para conocer bastante aspectos institucionales que facilitan caminos, yo no creo (...) en esta facultad cuestiones corruptas en relación a vincularse a estudiantes. Hay un mayor conocimiento de recursos institucionales. Te cuento cómo fue que me enteré de ese llamado (...) cursos un docente que había sido consejero conmigo, era de otra disciplina, no sabía mis notas ni nada, ese era el conocimiento. Sos razonable, inteligente, ¿por qué no te presentás a este llamado?. Lo miré y le digo: ¿Te parece? No es reservado a estudiantes. y me presenté, para menores de 40 años. Yo tenía 26, a los 27 concursé y empecé a trabajar y allí empecé mi carrera docente, antes había sido colaborador honorario en un instituto. Cuando estuve de viaje decidí mi proyecto aquí en la universidad. Volví con esas expectativas. Trabajo de 8 horas, di el concurso, pero trabajando 8 horas en una empresa, formé familia y había que mantenerse, y terminé mi carrera, que la vine a terminar años después.

Después hubo dificultades en la corrección del proyecto que presenté, en fin, muchas dificultades, además, el hecho de haber sido consejero, a veces tuve encontronazos con colegas, no puedo decir que no me favoreció haber estado en el cogobierno, pero tampoco hizo que todo fuera fácil.

Tuve que dar un concurso muy riguroso, un verdadero rito de pasaje.

Tuve cargos interinos por investigación. Si bien los textos míos eran mejores, uno de los miembros consideraba que era mejor, pero les interesaba la trayectoria de esta persona. No me causó ninguna enemistad, me llevo muy bien, es mi jefe, trayectorias equivocadas, tenemos que disciplinarlas rápidamente y tenemos que terminar maestrías y doctorados inmediatamente, está un poco unificado, se guían por esos criterios, entonces veían mayor proyección a pesar que mis textos eran mejores. No así el resto del tribunal, que era mas de nuestra facultad. Hoy estamos en un momento de cambios en este aspecto de las formas y los contenidos, lo académico con los contenidos sustanciales, con las capacidades del investigador. En ese sentido a mi la CESIC me favoreció. Ahí me presente a la dedicación total en Facultad y gané un concurso en el 2009 grado 2 en el CEIL y en antropología, después, Dedicación Total.

La institución representa para el docente aquel lugar que lo alberga, dador de las posibilidades que lo habilita a realizarse en sus proyectos, logra tomar la distancia necesaria como para poder pensar lúcidamente en poder buscar sus espacios porque maneja o puede analizar, desde su lugar, aspectos de las diferentes instancias de las descritas por Enriquez. La facultad es para él un escenario que, si bien critica, entiende muy bien en su dinámica y por eso, sabe colocarse. La otra cara de la moneda es que, como dice Kaës, la institución lo estructura y lo traba como sujeto en las relaciones que sostienen su subjetividad, relaciones que corresponden a la esfera. Movimientos de extrayección, proyección, y, esencialmente, de identificación a nivel narcisista, que a la vez que lo

alienan, le permiten la creatividad en la institución. Sería esta el concepto de apuntalamiento institucional.

Su proyecto es la investigación, ha trabajado en algunos momentos para otros organismos del Estado, también como investigador. El oficio del investigador o la formación del investigador, específicamente, es un cuestionamiento que retomaremos en otra dimensión de la investigación. En ese sentido ¿nos alejamos un poco de la Ley Orgánica que nos indica que todo docente debe ser un investigador?, aquí habría que definir qué sería ser un investigador.

Tomaremos los aportes de Bourdieu para tratar de entender el problema. Dice que el científico como poseedor de cierto capital simbólico se asegura a través de él cierto poder. El reconocimiento o el valor de ese capital está dado por su propio colectivo, es decir, por aquellos que también detentan ese mismo tipo de capital y que, de alguna manera, pueden ser sus competidores. Formarse como docente universitario desde esta perspectiva, parecería que, de cierta forma, implica conocer las lógicas de un modo de acceso a un colectivo poseedor de dicho capital simbólico, integrándose desde la interlocución de otros (docentes jerárquicos-competidores). Apoderándose de nuevos espacios temáticos o epistemológicos que territorializan espacios de poder, en beneficio o en

alianza con nuevas redes científicas que, de alguna forma, le posibiliten al investigador la legitimación o el reconocimiento. Desde este punto de vista, el docente ha desarrollado estrategias que, gracias al reconocimiento de su ubicación en el dispositivo, lo benefician, lo cual da cuenta, a su vez, de cierta adaptación a un sistema de *habitus* que también lo constriñe.

Sería esta la lógica de las cátedras, es decir, el dispositivo de un docente que desde un lugar superior lidera a sus equipos, si bien no existen las cátedras en la facultad, se da esa lógica en la carrera docente estructurada por grados, cada uno de ellos con mayor responsabilidad, pero también libertad de enunciación. Estas lógicas institucionales son comprendidas y visualizadas por el docente. Es alguien que había integrado el cogobierno y por su propia singularidad logra armar sus estrategias para obtener un lugar e integrarse en una dinámica institucional que lo hace un docente de mediana edad con logros académicos y, en relación a su carrera docente, importantes. También destacamos que este modo de ir encontrando su lugar está motivado por su deseo de ser investigador.

En el caso académico, el reconocimiento es jerárquico, institucional, pero también de los pares. Bourdieu dice que existe un modo de operar,

evaluar, intercambiar y legitimar que no sólo proviene de las jerarquías, sino de un sistema de *habitus* que genera una cierta distinción del colectivo. Podríamos decir también, siguiendo a Foucault, que estos procesos son altamente disciplinantes, y por lo tanto, el lugar de la creatividad y la innovación o de distintos modos de transitar por esos circuitos resulta difícil de aceptar por el colectivo.

El docente entrevistado buscó otras estrategias de circulación, incluyéndose en otros espacios como es el CEIL (Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas), los proyectos presentados ante CSIC, que le permiten mayor independencia y responsabilizarse de su propio proyecto dentro de la Universidad, que, en una opción renovadora, abre espacios de financiación de proyectos para estudiantes y jóvenes investigadores.

BL

Es un docente grado 2. Un viejo docente de la Facultad con muchos años de trabajo en la educación. Fue primeramente docente de IPA y luego fue docente en la facultad, ocasionalmente, antes del golpe. Consiguió su efectividad después del 85. Ha tenido una participación muy activa en el contexto cultural y artístico del país, gozando de reconocimiento internacional. Proviene de una familia que podemos considerar como

Patriciado del interior, con una tradición en el área artística y cultural muy importante. Aceptó la entrevista con mucho afecto, ésta se realizó en uno de los salones más prestigiosos de la facultad y el funcionario nos trajo una estufa porque hacía mucho frío, evidentemente, es un docente que también cosecha afecto, por lo menos con ese funcionario. Sentí que su imagen y su prestigio como docente y artista merecían ese lugar para conversar. Días después me llamó para pedirme la grabación de la entrevista, que luego se ocupó de corregir. Varias veces nos hemos encontrado en los corredores y se genera un diálogo que va más allá de mi tesis o de su trabajo.

BL. Sí, el Decano era Jorge Ornstein, y tuve un grupo de alumnos formidable (...) Te das cuenta que todo eso que te estoy presentando es, el natural, el natural ambiente o los ambientes naturales de alguien a quien Milton Schinca llamó un “siete oficios del arte”, fijate cómo, el profesor o el aspirante a profesor, como era y soy yo, que tiene, vamos a decir, como una reflexión, que parece casi humorística pero es la pura realidad, yo soy una especie de vampiro espiritual de mis alumnos, porque yo, si puedo aportarles algo recibo, sin embargo, y les sorbo el entusiasmo, la avidez de conocimiento, la pluralidad de situaciones que se dan principalmente en la Facultad de Humanidades, porque aquí hay alumnos que tienen 16 años y hay alumnos que tienen 80 años, es decir, hay una multiplicidad de generaciones, que lejos de provocar problemas, por el contrario, la confrontación y el diálogo y la polémica de las distintas generaciones va surgiendo o van surgiendo posibilidades formidables para descubrir cosas nuevas. Vas descubriendo con eso minas de capacidad, minas de capacidad del alumno, se topa con algo que nunca leyó ni se le ocurrió ni sabía que existía, lo lee y lo deslumbra, el deslumbramiento de lo nuevo es una de las cosas fundamentales para mí del estudio del arte, si el arte no te deslumbra, si el arte no te provoca, si el arte no transforma, probablemente no está cumpliendo su función de arte.

...alumnos que trabajaban de manera formidable y yo aportaba de la misma manera que en estas otras cosas una visión que no tenía o muy poco que ver con esta visión académica. Que eso a algunos profesores les parece muy negativo, y a mi me parece muy positivo.

V. Porque, ¿que es lo académico?

BL. Lo académico es, cómo te voy a decir, es una visión un poco..., no de agua corriente, sino más bien de agua oxigenada, quiero decirte, una cuestión muy...

V. Exenta de compromiso.

BL. No sólo eso, sino dada a la retórica de la academia, te das cuenta, la tesina tiene que ser tal cosa, el trabajo parcial tiene que ser tal cosa, cada uno de los trabajos en su anaquel, que creo que tienen por un lado ese, esa pátina de academicismo, que yo pienso que tendría que superarse, para hacer una entrega más a pecho descubierto, quiero decirte, empezar a trabajar sobre un autor sabiendo que ese autor es un hombre o una mujer, de cuerpo y alma, un hombre o una mujer, es decir, no abordarlos como quien aborda al mausoleo, al panteón nacional, ¿no? o internacional, sino por el contrario, ¿no? Eso es, por desgracia, uno de los grandes problemas de la facultad, no hay una aproximación auténtica entre los profesores.

V. ¿Y por qué?

BL. Porque durante mucho tiempo hubo profesores que se consideraban precisamente algo así como Aquiles o Héctor, caudillos, entonces, y sigue más o menos eso eh, hay capillas, que se oponen y están después las apetencias de horas y de grados.

Humanidades como el escenario natural de un siete oficios del arte. Esta afirmación parecería que se aproxima más a los objetivos más primarios de la Facultad de Humanidades, centrados en la aproximación al conocimiento por el placer de hacerlo y la divulgación democrática y desinteresada. Se aleja un poco más del objetivo de formación de investigadores, según un modelo más moderno de estructura de investigación. De alguna manera, parecería que nos enfrentamos a una

Facultad de Humanidades en la que conviven distintos escenarios, mitos, que dan lugar a distintas modalidades de llevar adelante la docencia universitaria, la función del docente como tal.

¿Fue en algún momento la Facultad de Humanidades un espacio de florecimiento del arte?

Según lo expresado por otro de los entrevistados, antes del Golpe de Estado eran docentes de la Universidad de la República escritores relevantes, como Roberto Ibáñez y otros, lo cual jerarquizaba mucho a la institución. En aquel momento, según otro de nuestros entrevistados, “las artes tenían gran importancia en el contexto cultural del intelectual uruguayo y la literatura lideraba ese proceso”.

La literatura y un modo de concebir la docencia que pone énfasis en la transformación subjetiva del estudiante y del docente, es una concepción de docencia centrada en el vínculo. Es en el análisis del vínculo y de las transformaciones que los contenidos del aprendizaje provocan en el vínculo docente estudiante y en cada uno de ellos (Pichon Rivière, 1985). Esa concepción didáctica de formación da paso a la formación del espíritu crítico y de una búsqueda interna que facilita la creatividad y el encuentro

consigo mismo y, en ese sentido, con la emergencia de posibles historias. Vale la pena citar a Castoriadis (1989:30): “Elucidar es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen, y saber lo que piensan”.^{xli}

¿Es esta la formación de un investigador, según los actuales modelos? ¿Es la formación de (como fue en otras épocas el espacio en el que se albergó a artistas) un escritor o un artista? ¿O de un universitario?, que para formarse como escritor o investigador tiene la posibilidad de reconocerse, o de analizarse en su implicación.

Desde ese punto de vista, no me sorprende que sea un grado 2, si no sintoniza con la lógica institucional.

Podríamos pensarlo desde Bourdieu, quien dice que existe un modo de operar en el ámbito institucional académico, un modo de operar, evaluar, intercambiar y legitimar, que no sólo proviene de las jerarquías sino de un sistema de *habitus* que genera una cierta distinción del colectivo. Podríamos decir, también siguiendo a Foucault, que estos procesos son altamente disciplinantes y por lo tanto, el lugar de la creatividad y la innovación o de distintos modos de transitar por esos circuitos resulta difícil de aceptar por algunos, aunque desde cierta epistemología no es contradictorio, desde este punto de vista podemos deducir que alguien

que se considera uno de los mejores docentes de la facultad es un grado 2.

El modo profesionalista de la investigación, tal vez el peso que la investigación tiene en la fundación de la Facultad de Humanidades, no acepta a un docente que no hace una investigación siguiendo los parámetros convencionales, sino que investiga a su manera y es fundamentalmente un siete oficios del arte, "un vampiro espiritual" de sus estudiantes, un apasionado en su área, un creativo. ¿Cuánto tiempo y esfuerzo lleva ese modo de, finalmente, comunicar-aprender-enseñar?

Por último, plantea el tema de la competencia entre los diferentes programas, institutos o lideres de proyectos, expresando su dificultad de comprender o posicionarse en ese contexto, de alguna manera, toma distancia con humor, planteando la comparación con Aquiles o Héctor.

ZH

Este docente grado 5 con DT es un investigador de larga experiencia en la facultad. Respecto al cogobierno, participó en el consejo militando por cada uno de los tres órdenes, en momentos diferentes de su vida. Fue docente cesado por la dictadura militar. Fue investigador en un centro de

investigación privada durante la dictadura. Ha sido un referente muy importante para la FHCE en la reinstauración democrática y una figura muy relevante de la Universidad de la República. Proviene de una familia de no universitarios que ha estimulado sus estudios. Acepta la entrevista inmediatamente, aunque estaba en año sabático. Fue una entrevista muy rica y disfrutable. Él habla de varios de sus profesores como “un finísimo caballero”, creo que así se lo podría definir a él.

ZH. A medida que avanza la vida se vuelve nostálgico, a medida que se va cancelando vida la nostalgia opera como un mecanismo de equilibrio, de desazón, de fin o cancelación y yo no dejo de tener cierta nostalgia por vieja facultad. A veces paso por el viejo edificio de la rambla , nos conocimos allí con mi señora, militamos juntos, hay montón de cosas, mi amigos más íntimos, compañeros de esa época. Si lo pongo , en una valoración desde punto de vista académico, lo que puede concebirse como impacto de una producción académica en el medio, esta situación de hoy o las posibilidades que están abiertas, son mas ricas. Otra cosa es cómo se cumplan las expectativas existentes de forma cabal en los subcampos son infinitamente mayores y mejores que lo que uno puede evocar en términos del potencial disciplinario. Hay otras cosas que no cambiaron para bien, en la época de estudiantes mía teníamos una actitud muy escasamente parricida dentro de quienes eran nuestros maestros, uno podía tener una actitud critica hacia un docente, teníamos un reconocimiento de la mayoría del cuerpo docente, del que militaba, de cómo se brindaba a la formación, muy intensa que nos lleva hoy a los sobrevivientes de esa generación a reconocer gente como nuestros maestros. Eso ha desaparecido, no digo que en todos, pero nadie es discípulo de nadie, es como si fuera por generación espontánea, pero quizás eso es porque la sociedad es más así. También escasean los reconocimientos de la deuda que uno tiene con quienes lo precedieron y la acumularon y que la habilita a lo que uno después recibe, (...), en facultad lo veo muy bien, campea en casi todos los campos. A veces también hay ignorancia. los académicos ignoran la historia de su propio campo disciplinario y mucho, entonces hace difícil advertir como una disciplina opera por acumulación, por una estratificación del saber.

Da lugar a dimensiones de amistad muy fuertes que van mas allá de un vinculo laboral, que se mantiene y se alimentan en la facultad, es un mundo muy competitivo, las posibilidades no son infinitas, en consecuencia, la competitividad es más cruel.

Aporta un nivel original en la vida de la institución, que es la vida afectiva y de las amistades. Corresponde a la instancia grupal de la que hablaba Enriquez o, en el mismo sentido, Kaës, cuando señala que el grupo es el escenario de sostén inmediato de los integrantes de la institución y lo compara con el modo en el que hoy percibe los vínculos. El parricidio y la falta de reconocimiento a los mayores o a los iniciadores de la disciplina en la propia facultad da cuenta de ese aspecto fanático del que hablaba Enriquez, que tiende al desmembramiento y al aislamiento y a un modo más hostil de vinculación entre los integrantes de la institución. Como lo dice el entrevistado, es un modo de vínculo propio de nuestra época, donde prima el éxito personal.

C. 1.2) La Facultad fue en alguna medida frustradora

Algunos de los docentes entrevistados reconocen únicamente una relación de frustración con la institución, Es éste, evidentemente, un reconocimiento consciente a nivel del discurso, porque también podría interpretarse que si hay una permanencia debe haber alguna dimensión de la satisfacción, en tanto que otros docentes reconocen en su relación con la institución aspectos positivos —que ya fueron analizados— y otros que les resultan frustrantes, que presentaremos a continuación.

LB

Docente grado 2 con 20 horas semanales. Tiene un título universitario anterior, ejerció esa profesión durante años con éxito hasta que decidió dedicar su tiempo a lo que era una pasión personal, por eso comienza ya adulta su formación en Humanidades. Es una mujer de edad madura. Tuvimos prácticamente dos entrevistas, una conversación de casi una hora cuando la conocí y la entrevista pautada más adelante. La entrevista se realiza en su escritorio, estamos solas, me costó mucho cortar su discurso para hacer las preguntas que necesitaba. Tuvo militancia política partidaria, pero no en cogobierno.

LB. La docencia tiene el problema de que uno no elige los temas. Uno le tocó trabajar tal tema y es muy poco. Bueno, depende de la relación con el jefe y cómo sea el jefe. Si el jefe es autoritario... Además, hay un problema y es si la línea coincide con la línea del jefe, sino las cosas se entran a complicar.

Me sirve el instituto porque da un cierto nivel de reconocimiento mínimo, pero yo no tengo las libertades para organizar cursos, el grado 2 es bastante limitativo. Me gustaría ser grado 3 y creo que podría ser, pero hay que convencer a los superiores que uno puede y bueno, no es lo mismo que en matemáticas. Las matemáticas uno piensa, la orientación de uno no es la cuestión, porque en matemáticas dos más dos es cuatro y en mi área, cuando se hace de una cierta manera, eso puede gustar o no. Yo presenté un proyecto solicitando la DT, se lo presente a mi jefe y prefiero no mentar en los comentarios, he decidido no presentar más nada, yo necesito una Dedicación Total porque yo gano 8.000 pesos y luego, con la DT se soluciona, porque yo dedico 8 horas diarias a la Universidad, el problema es que el proyecto de DT tiene que aprobarlo, en primer lugar, mi jefe y la línea en la que yo presenté era (...), debería presentar algo más de acuerdo a la línea de él; a mí me cuesta. No te voy a decir que es vender el rico patrimonio de los orientales, pero es algo así, me cuesta armar un proyecto en este momento de esa línea.

Aquí tenemos dos grados 2, que son dos chicas muy jóvenes, y tenemos otro que fue profesor mío, ya era grado 2, es una persona extremadamente capaz, yo no desearía competir con él por un grado 3 moralmente y porque es una competencia fuerte.

Esta es una docente grado 2 que explicita su insatisfacción con un modo de organizar la carrera docente y la adjudicación de horas y tareas.

Ha habido un cambio en los últimos años respecto a la adjudicación de horas de trabajo, que podemos decir que se metaforizan en reconocimiento institucional, ya que puede ser un reconocimiento a la capacidad y a la trayectoria, pero, indudablemente, también tiene un correlato económico importante. Si bien los sueldos docentes han mejorado notoriamente en estos últimos años, algunos docentes han manifestado que aún hoy existe un problema de inserción laboral, problema irresuelto desde la fundación de la facultad, en la que dependiendo del perfil de cada instituto hay escasas oportunidades de trabajo fuera de la facultad, quedando la universidad como uno de los pocos espacios en donde el docente puede vivir de la investigación.

Si bien la estructura organizacional del instituto no es tan estrictamente piramidal como la de las cátedras, igualmente la normativa docente ordena jerárquicamente a los docentes según un grado.

La asignación desigual del presupuesto y la escasez de los mismos determina que la posibilidad de crear nuevos cargos o extensiones horarias es muy esporádica.

En los últimos años la posibilidad de circular horizontalmente en diversos servicios universitarios o en la presentación de proyectos de investigación, extensión, etc., en las distintas sectoriales, por ejemplo, han ampliado la posibilidad de visibilidad del docente y, de esa manera, se equilibran los conflictos que pueden suceder en los grupos de trabajo dentro de las cátedras o, en este caso, los institutos.

Sin embargo, el grado 2 tiene cierta limitación para la presentación de esos proyectos, porque es un asistente y la reglamentación así lo indica.

La entrevista no dio muchos contenidos sobre la historia de vida de esta docente, pero evidentemente es un discurso muy ambivalente en el que, en general, la institución se presenta en un vínculo persecutorio, limitante. Aunque la veracidad de las palabras no están en cuestión, parecería que la docente no ha podido integrar herramientas que le posibiliten formar parte de ese grupo-equipo docente que, como intermediario tanto de las fantasías inconscientes como de las lógicas de poder, le permitieran

mejores oportunidades de visibilidad de sus capacidades y de las oportunidades a las que pudiera acceder.

LB. El problema es quién tiene obra y quién no, el autor no está y la obra queda, el problema es algunos profesores muy apreciados no dejaron ninguna obra contundente o muy poco, es muy difícil valorar por dos o tres artículos.

LC

Docente grado 3 con 20 horas semanales. Es docente de IPA con gran experiencia en Educación Primaria y Secundaria. Es una docente muy reconocida en su área de trabajo fuera de la facultad. A través de organismos internacionales realizó varios diplomas de especialización en Europa. Tiene una maestría por finalizar en la facultad. Tiene cargo docente grado 4 en otros servicios de la universidad. Es una mujer que proviene de una familia con una gran tradición cultural e intelectual en el área en la que se desempeña. La entrevista la aceptó inmediatamente, fue muy franca, poco a poco se estableció un vínculo de confianza que permitió una entrevista muy rica. Es una docente que estuvo en terapia psicoanalítica y maneja algunos aspectos de su historia muy bien .La entrevista se realizó en la cantina, porque no había ningún lugar disponible. Al final de la entrevista, café de por medio, se creó un clima de trabajo inolvidable.

LC. Yo tengo 20 horas acá, y 20 horas en [otra facultad], con lo cual junto muy poca plata, por lo cual tengo que dar clases particulares, entonces, no tengo tiempo de hacer un trabajo de investigación bien hecho, que es lo que hacen casi todos los docentes de acá que tienen *full time*, entonces, si vos tenés *full time*, sabés, ganás un sueldo digno.

No sé qué más decirte, en todos los tejes y manejes, yo no participo de eso porque a mí no me importa, estoy bien como estoy, no tengo ambición de ser, yo qué sé, escalar, o el grado esto o lo demás, no me importa, yo creo que ya estoy, ya llegué a donde voy a llegar y no sé si llegaré a más, no soy una persona ambiciosa en ese sentido.

Entonces perdí el concurso, esteee, digo, chau, me perdí, me parece, no se había presentado nadie más que yo, y bueno, ahí quedó vacante, (...) finalmente más adelante yo quería entrar y entré, pero fue así, fue de las pocas cosas en mi vida que no me salieron, en lo profesional.

Yo ya ahora no soy una mujer joven, no soy joven en el sentido de que tenga años por delante de trabajo, o de investigación, no, yo creo que mis años mejores ya pasaron, no mis años mejores, me parece que mis años pasaron ya.

Me olvidé decirte una cosa que capaz que te sirve, porque me olvidé de decirte que este año gané, con el director del departamento, ahora ganamos un proyecto de CSIC, así que conseguí algo como investigadora, ganamos un proyecto de nueve meses con una buena financiación para investigar, o sea que, ese es el proyecto de investigación que estoy ahora, se puede poner.

Es una docente grado 3 con formación cuaternaria interesante a nivel internacional, pero que, sin embargo, parecería que su especialidad no es prioridad para el instituto o ella no ha podido poner de relieve su importancia.

La docente expresa que no tiene la formación o las posibilidades como para manejarse a nivel organizacional e institucional, por lo cual le resulta más difícil posicionarse en el equipo docente y en la Facultad. Resuena la palabra dignidad respecto al sueldo, evidentemente, esa dignidad la facultad no se la está otorgando en la valorización salarial y en términos de horas docentes asignadas, a la vez declara no luchar para conseguirlo. Dispone de herramientas escasas para manejarse en un contexto competitivo de poder. Cuenta, sin embargo, con la tenacidad, su capacidad y bagaje intelectual y un buen relacionamiento con los estudiantes en la tarea docente.

Es necesario destacar que su trayectoria de vida está marcada por otras frustraciones que, de alguna manera, le han devuelto la imagen impotente de la desvalorización que la facultad (o ella) repite al perder un concurso. Así queda claro que, como decía Kaës, hay fantasías inconscientes que se ponen en juego en la trama institucional y, en este caso, se repiten circunstancias que insisten por ser comprendidas.

“Escalar” tiene que ver con un reconocimiento narcisístico que no siempre es fácil de vivir cuando la vida está marcada por otras huellas que tienen que ver con la desvalorización, sin embargo, al principio de la entrevista la docente cuenta sus logros y el disfrute de su tarea docente. Es al final,

cuando ya cerrábamos la entrevista, que se acuerda que ganó un proyecto en CSIC y me acota: se puede poner. De alguna forma, tranquilizándome (se) de que la entrevista me va a servir para la tesis porque hay un proyecto que la avala como investigadora. La tranquilidad de contar con otro ingreso, pone a la universidad como un respaldo importante, la valorización de la universidad a su trabajo y su trayectoria. El concurso que no le fue aprobado, a modo de ritual de pasaje, configura momentos de tensión en donde los aspectos persecutorios de la institución se ponen de relieve, el rechazo que se manifiesta en la pérdida de un concurso o el considerarlo desierto habiéndose presentado alguien se conecta con sentimientos de exclusión, rechazo, soledad etc. Su tenacidad le permite, más tarde, acceder a ese cargo.

SA

Docente grado 3 con DT. Es una mujer de mediana edad. Fue bastante reticente en la entrevista, contestó escuetamente lo estrictamente preguntado por temor al manejo que de sus palabras se pudiera hacer en una entrevista grabada. Específicamente, no quiso dar información de aspectos más personales de su vida. De todas maneras, la entrevista fue muy rica, por momentos creo que el grabador pasó a un segundo plano. Cuando se apagó el grabador el diálogo fue más distendido.

V. ¿Y eso cómo lo hacés, con un esfuerzo personal? De vínculos o redes, no instituciones.

SA. Es un esfuerzo personal a través de redes, ahora las redes van solas el ejemplo. De hoy, me llamaron hace un tiempo para trabajar en [una organización de derechos humanos] y hoy me llaman otra vez a una mesa sobre un tema que trabajo para que vaya, conocen mi trabajo y ya he trabajado con ese grupo y me conocen, no es que sea un referente pero estoy en esa lista, también he hecho cosas en otro tema que trabajé.

V. ¿Esa red fue construida a partir del reconocimiento como docente universitaria o a través de esos otros espacios de la investigadora? Está en ti y se desarrolla en diferentes espacios.

SA. Acá, pero no sólo y por mí fuera de acá, o acá, pero más que nada, por el relacionamiento con otras instancias por ejemplo. Las investigaciones estas de XXX fuera de Facultad fueron académicas, no eran consultorías sino investigaciones, se hicieron en una ONG y de ahí quedan armadas cosas; yo ahora estoy en contacto desde facultad, pero no hemos podido hacer nada con gente, por ejemplo, de la facultad en derecho, con ellos no hemos logrado avanzar.

V. ¿Tú sentís el reconocimiento de la institución?

SA. No.

V. A través de lo que me decís, siento que tú vas haciendo tu propio camino, la universidad es un medio . No sólo tu medio, sos vos misma, sos vos misma aquí o donde sea.

SA. Sí, es así la universidad, no sé qué te ha contado otra gente de esta facultad. Esta facultad es muy, le cuesta reconocer el trabajo de algunos y el tema que trabajo es un tema menor para la facultad, no lo va a tomar en cuenta, no te estoy hablando de la actual administración, sino como lógica institucional, se da esa doble cosa, los temas que investigo no son los prioritarios.

Es una docente grado 3, tiene Dedicación Total, es difícil poder explicar cómo ella construyó el vínculo con la institución, porque se cuidó en la entrevista de no dar esos datos, lo cual nos provoca pensar en una natural desconfianza de quien es entrevistado por una desconocida con grabador, una vez apagado al equipo su actitud, hasta física, fue más distendida.

Rotundamente, no es el reconocimiento lo que esta docente siente de parte de la institución.

Elegí esta entrevista porque me pareció interesante cómo en el dispositivo institucional, en el que existen determinadas normativas y lógicas de funcionamiento, acuerdos e historias, se mezclan otros modos de relacionamiento humano, como son las redes personales. Esta docente ha creado una verdadera tribu de agentes sociales, investigadores, docentes, profesionales, encabezando instituciones estatales, organizaciones barriales, de promoción, asociaciones científicas y gremiales etc., que forman otro modo de circulación del saber y del poder.

Esta docente no se siente reconocida por la Facultad y no tengo claro si aún lo busca. En este momento es una grado 3. Creo que debe encontrar

la legitimación de su trabajo en el propio campo donde ella circula y de la que es pionera. Sin embargo, el hecho de ser una docente universitaria debe colaborar en esa legitimación que ese colectivo hace de su saber. Existe aún hoy en el colectivo social la imagen valorizada o idealizada de la Universidad de la República, tal vez porque aún hoy y en condiciones de pasividad, la universidad es una institución valorada.

Ella parece moverse en distintas legalidades promoviendo el debate y el trasvasamiento de conocimientos aproximándose a la discusión entre organizaciones y colectivos diferentes. Se trata de un esfuerzo personal de creación de un cierto espacio de discusión extra muros de la facultad, pero que territorializa en sí misma un espacio de reflexión y de investigación. ¿Podemos llamarlo extensión? ¿Actividades en el medio? ¿Trasgresión?

Desde el punto de vista de los objetivos de la Ley Orgánica hay un cumplimiento de lo que se espera de un docente universitario, en este caso, sorteando los entramados y las lógicas de poder establecidas institucionalmente. Digamos que la legitimidad de su trabajo la obtiene más por sus alianzas fuera de la facultad difíciles de homologar, por esa razón es grado 3. Su figura, más que una docente de la facultad, es ella misma como investigadora, líder de un territorio epistemológico. Las

lógicas de las redes sociales, o las lógicas de las redes de las organizaciones sociales, son diferentes en el modo de legitimación y de la circulación del poder, cada una de ellas con un peso específico diferente según la participación política que presente, y como un integrante más de esa alianza, la universidad a través de una docente, pero sin el peso institucional de la Universidad como institución, porque ella participa casi a título personal.

BL

Este docente ya fue presentado en la categoría relación de satisfacción con la institución. Sin embargo, me pareció interesante relevar también este aspecto de su relato.

BL. Voy a decir esto, no sé si podrías utilizarlo, este, yo soy considerado probablemente el mejor profesor de mi instituto Sin embargo, yo soy profesor grado 2, no voy a entrar en los aspectos negativos de la Facultad.

Se relaciona con los mismos aspectos que algunas de las otras entrevistas en las que la carrera docente o los modos de evaluación son los puntos conflictivos. ¿Qué es ser el mejor docente hoy? ¿El que mejor enseña, el que mejor aprende? ¿El que más investiga? ¿El que conoce el entramado institucional como para acceder a mejores lugares de

jerarquía? ¿Quién se somete mejor a las olas discursivas, metodológicas o administrativas?

LM

Docente grado 5 con DT. Es un investigador con posgrados en el exterior y con larga experiencia en la Universidad. Es un hombre que proviene de una familia afincada en el interior. Aceptó inmediatamente la entrevista. Ante mi agradecimiento me aclara que es su obligación. Un hombre que aparece como muy llano, transparente y apasionado por su tarea. La entrevista se realiza en su lugar de trabajo.

LM. A mí como docente me han provocado mil y una sensación, porque la gente viene a formarse y no termina, no valora lo que hace, no lo ve (...), ¡traés gente del extranjero y la gente no va porque tienen que ir a la peluquería!, hay algo generacional que me está poniendo al borde de la comprensión de estos temas. Una oferta de calidad que ha sido un esfuerzo muy grande, se han acondicionado espacios de saber que el Uruguay no tenía, que son salubres para la cuestión mental, pensarse más sanamente como país, quiénes somos como conjunto.

Este docente está muy preocupado por el producto de calidad que puede ofrecer como oferta educativa desde la educación superior, es un discurso diferente al resto de los que hemos escuchado. Va más allá de una postura narcisista, está visualizando una diferencia ética en la manera en que el joven estudiante se acerca a la formación, lo hace desde una

realidad distinta y tal vez con un modo de visualizar su futuro, también distinto; está preocupado y dice que no lo entiende, parecería que tampoco lo acepta.

Recordamos a Cullen, tantas veces citado por la claridad de sus palabras, (Cullen1997:151)^{xlii}:

“Nos toca enseñar en tiempos no solo de ‘nombres desnudos’ sino también de ‘sujetos desfondados’. Que no es otra cosa que tener que enseñar en esta sociedad ‘global’, que excluye un tercio de la población en este modelo de la competitividad salvaje en las relaciones humanas, que quiere ahorrar el sacrificio del encuentro cuerpo a cuerpo y cara a cara, sustituyéndolo con interacciones virtuales, que nos prometen no solo vencer las distancias sino también los intervalos, y en última instancia, los silencios y los cuestionamientos de los otros”.

El mercado que necesita abarcar todo el mundo borrando los espacios propios y diferentes, unificando y haciendo desaparecer lo múltiple, no posibilita un diálogo, el cual solo se da partiendo de la existencia del otro, por tanto, al decir de J. L. Rebellato (2000): democracia y diálogo son contradictorios con neoliberalismo y monólogo. La importancia de pensar desde sí se funda en el reconocimiento del otro como otro distinto.

J. L. Rebellato subraya en estas nuevas características el “terror a la exclusión”, que genera violencia como expresión de competitividad. Esto facilita la construcción de vínculos en donde la extrañeza y la ajenidad están presentes y donde la posibilidad de la reflexión y el acuerdo conjunto es casi una utopía. Esto hace a una ética débil, estructurada en

base a derechos y deberes individuales, quedando los colectivos más devaluados.

“Se pierde el valor del otro como alteridad dialogante y se lo reemplaza por el valor del otro como alteridad amenazante” (Rebellato 2000:24)^{xliii}.

A este docente le cuesta entender la realidad del joven estudiante que vive una realidad distinta y lo decodifica como falta de interés o renegación de la propuesta universitaria.

No puede ser que un estudiante con una materia aprobada esté ganando un proyecto de iniciación a la investigación cuando otros la hicieron honorarios, involucrándose. Se ve una prematura profesionalización del estudiante. No está bien, porque no tiene un correlato en la producción, por eso entiendo que es un poco demagógico, no premia una trayectoria. Lo veo desde las generaciones con las que trabajo.

Creo que es demagógico, entreverado, el que trabajó honorario, el que hizo todo lo que estaba previsto, tal vez no corre con la misma suerte. Hay productos que validan que el viejo *modus operandi* servía, nosotros producimos investigación de primera calidad. Del equipo nuestro, formados acá, hay gente que trabaja en Inglaterra, Francia Brasil, tenemos posgrados montones, es la mejor prueba que el producto es bueno.

El entrevistado denuncia que la existencia de proyectos para estimular el inicio de la investigación entre los jóvenes estudiantes por parte de la universidad ha alterado cierto orden de acceso a la investigación. Como si esos proyectos que ubica como un gesto demagógico alteraran de alguna manera la estructura de saber-poder habitual en la universidad. La

investigación queda ubicada en un lugar de premio y luego de varios rituales de pasaje.

De pronto, los estudiantes tienen acceso a un espacio universitario muy valorado y además, es pago. Por el momento, los únicos que recibían remuneración eran en la universidad los funcionarios y los docentes y los estudiantes estaban en el lugar de recibir y pasar varios rituales de pasaje antes de ser reconocidos con una remuneración económica.

De alguna manera, se asocia con el discurso del entrevistado anterior, cuando el entrevistado habla de un parricidio de los docentes más experimentados. Como si esa alteración de una cadena jerárquica altera la asimetría con la carrera docente. Los estatutos docentes dicen que el grado 1 está reservado para estudiantes avanzados o recién recibidos, el grado 2 como docente asistente que se forma como investigador y docente bajo la responsabilidad de los grados superiores. Asistimos a un desorden a nivel organizacional que repercute en la autoridad del docente, sobre todo, los grados altos.

El docente lo describe como una oportunidad que introduce una variable en su equipo, que él no comparte como grado 5.

En mi área de trabajo nunca tuvimos peso político, tuvimos muy poca creación de cargos, la producción científica, comparada con la presencia en el presupuesto, es desastrosa.

Otros lugares que se comen el 60% del presupuesto se golpean el pecho y tienen un egresado por año. No ganan proyectos concursables y si medís los factores externos de lo que es la evaluación universitaria no podés entender cómo mi instituto tiene el presupuesto que tiene. Tenemos concursos a nivel de iniciación de ID, estamos presentes en todas las publicaciones con referato, también.

Hay clases sociales, el instituto de A y el instituto de B han sido siempre la clase alta de la facultad.

¿Cuántos doctores?, ¿cuánto egresado en universidad de primera línea?, eso pasa por el consejo de la Facultad, se crean espacios de Facultad que son un cáncer para la propia Facultad, que le hacen duplicar servicios. Una persona no puede tener un buen desarrollo de su materia si está en otra facultad. Aquel otro con un buen vínculo político te abre en la facultad espacios de saber que no tienen nada que ver con las humanidades, esto pasa en toda la facultad.

Denuncia, también, el desequilibrio presupuestal en la organización interna de la facultad. Anota, según su criterio, cuáles deberían ser los elementos a tener en cuenta en una evaluación o en una administración de los recursos. El manejo político de los recursos que, en definitiva, tienen que ver con decisiones académicas o de agenda de investigación. Nuevamente nos servimos de sus palabras cuando dice: no es el más capaz sino el que mejor cuadra en la foto, podemos aplicar la misma idea para este nivel de conflicto.

Es un docente que, como decía anteriormente, es muy apasionado por su trabajo dentro de la universidad, con la misma pasión se preocupa por el modo en el que los (sus) estudiantes transitan por ella, los recursos de su

instituto, las medidas que toma CSIC, todas los frentes son vividos con la misma pasión.

Lo político, a veces, cubre el mérito político estricto, hay gente que no publica y sin embargo, está en todas las comisiones, a mí me incomoda mucho, hay cosas que me incomodan, hay gente que es grado 2 y sabe que tiene que hacer el posgrado, tiene que publicar, esto es la universidad, lo más alto que hay, si no somos competitivos aquí, lo digo en el sentido bueno, que tenga mejor retorno la plata que el contribuyente aporta y esto tiene que ser a muerte.

La calidad, no puede haber demagogia, contemplaciones, uno tiene que decir: y bueno, no las leyes del mercado, pero sí las leyes de la propia competencia en el ámbito de la investigación.

Creo que los estudiantes tendrían que estar más despiertos. Capaz no es eso, capaz que como uno conoce el talento porque es docente ve qué injusticia que el veloz cuadra mejor en la foto que el más inteligente. Eso es como los hijos, no hay vuelta.

Se visualiza en estos párrafos la exigencia de este docente con sus estudiantes y con los demás docentes de menor grado, queriendo imprimir su modo de hacer docencia en su equipo. Sería esta postura la que se espera de un líder de equipo, tal vez un líder al que le cuesta reconocer diferencias, pero en un contexto de tanta vulnerabilidad institucional podemos pensar que de esta manera el docente genera la fortaleza de sí, en los otros una imagen del equipo, legitimando claramente conocimientos, procedimientos, actitudes.

Respecto a las leyes de la investigación, se refiere a las leyes de la investigación pautada internacional. En este caso, es claro que el contribuyente es el ciudadano, no el Estado ni el gobierno.

Presenta la preocupación por el más veloz y el más capaz. ¿Es el más capaz para qué? Obviamente, en una institución cogobernada, la capacidad también es la capacidad de comprender y ubicarse institucionalmente.

C. 2) Análisis transversal de la categoría relación: con la institución

Luego de realizar el análisis de cada una de las entrevistas, en la categoría relación con la institución, reconocemos transversalmente algunos elementos que decidimos focalizar para desplegar en su complejidad.

Las categorías que construimos son el producto de una escucha en la que resuenan:

C. 2.1) El conocimiento: evidentemente, como convocante en la institución como una pasión personal y como un campo de problemáticas a dilucidar en la institución. El conocimiento es, además, un escenario de luchas, frustraciones y de posibilidades.

C. 2.2) El grupo: el grupo o el equipo de trabajo aparece en los discursos como un escenario naturalizado. El docente habla de su investigación, no de nuestra investigación. Salvo los grados superiores que se refieren a la formación docente, el resto habla de la facultad o de su grado superior, pero no del grupo como espacio de pertenencia, ni académica ni gremial.

C. 2.3) El reconocimiento de la institución: Está sujeto a las oportunidades que la institución le brinda al docente en su carrera docente y de ubicarse en un lugar, como docente o como investigador, en la trama institucional. Contratransferencialmente, se siente como el clamor de todos. Si no es por más horas, es por el ascenso de cargos, o por partidas presupuestales. Invariablemente, cada uno expresa su necesidad de reconocimiento.

C. 2.4) Los efectos de la fractura institucional e imaginaria que significó la dictadura militar aparecen como un dolor difícil de procesar. Si bien

estamos viviendo otras crisis, otras preocupaciones, creímos importante anotar la relevancia de los impactos que hoy escuchamos de ese período histórico.

C. 2.1) El conocimiento: texto y contexto

No vamos a teorizar sobre el conocimiento, sino que vamos a tratar de explicitar por qué lo elegimos como una categoría en el análisis transversal de los discursos.

Todos los entrevistados expresan que es el conocimiento lo que los sostiene en su lugar como docentes universitarios. Un docente eligió su área de trabajo en la adultez, dos en la adolescencia temprana y el resto en la niñez. Pero todos ellos transmiten que desde siempre se sintieron atraídos por el conocimiento y el saber. Esto nos llamó mucho la atención, la conciencia de una inclinación vocacional-ocupacional a tan temprana edad. Este aspecto merecería otra investigación.

La universidad, como decíamos, se presenta como una institución productora de conocimientos. Entre sus fines se define a la enseñanza, la

extensión y la investigación como estrategias o espacios en donde, en definitiva, el conocimiento se produce y circula con una cierta intencionalidad política. Todos los entrevistados se refieren al conocimiento como uno de los ejes de su proyecto vital. El conocimiento, y la familia en algunos casos, aparecen como pasión, refugio, necesidad. Uno de nuestros entrevistados lo expresa claramente:

Fíjate que el profesor o el aspirante a profesor, como era y soy yo, que tiene, vamos a decir, como una reflexión, que parece casi humorística, pero es la pura realidad, yo soy una especie de vampiro espiritual de mis alumnos, porque yo, si puedo aportarles algo recibo, sin embargo, y les sorbo, el entusiasmo, la avidez de conocimiento, la pluralidad de situaciones que se dan principalmente en la Facultad de Humanidades, porque aquí hay alumnos que tienen 16 años y hay alumnos que tienen 80 años, es decir, hay una multiplicidad de generaciones, que lejos de provocar problemas, por el contrario, la confrontación y el diálogo y la polémica de las distintas generaciones va surgiendo o van surgiendo posibilidades formidables para descubrir cosas nuevas.

La hipótesis de Enriquez se puede aplicar a esta categoría. La idealización atrapa al sujeto en esa relación mítica, que en este caso tiene que ver con la creación de conocimientos y, en ese sentido, la institución le da un lugar, es un lugar social que lo valoriza y lo incluye en una trama social-histórica e institucional. Es una relación en la que están presentes la historia y los personajes que forjaron esa historia.

Está también presente la capacidad de sublimación, como mecanismo que surge del impulso epistemofílico y que, de alguna manera, permite

poner distancia con los aspectos idealizados de la institución, abriendo paso a la novedad, la creatividad, el conocimiento nuevo.

La institución se brinda como soporte de esas fantasías y ansiedades básicas, que habilitan al sentimiento de pertenencia en el sujeto en una pertenencia que colma, a su vez, el deseo de conocer. Conocer, en definitiva, constituye para la institución no sólo un modo de permanecer en el cambio, sino una forma de lograr sus fines y posicionarse en el contexto universitario. La institución atrapa al sujeto en esa representación mítica, y de un mito fundacional cargado de saber, libertad y conocimiento, etc., y es el propio conocimiento fundado en la creatividad singular que posibilitará el crecimiento institucional. El atractivo es inevitable.

Algunos de los relatos recogen el espíritu fundacional de crear una facultad en donde se valore el conocimiento por el conocimiento mismo, como parte de una historia muy lejana, pero muy presente a la vez. Muy lejana porque parece un concepto poco adecuado para esta época, pero valorado por los docentes en la libertad del proceso de investigación.

Quizás primaba en aquel momento un concepto de seres humanos abiertos a aprender unos de los otros, la facultad era un espacio de debate permanente, es decir, concibiendo al vínculo como el encuentro con otro distinto y que, desde ese lugar, sorprende y moviliza.

Parecería que el concepto pichoneano de aprendizaje se aplica muy bien a este modo de plantear la relación con la institución, que es, en definitiva, un modo de vivir los vínculos. Pichón Rivière definía al aprendizaje como un modo de comunicación y de generar vínculo, como una acomodación interna activa a la realidad.

El vínculo, la comunicación y el aprendizaje se daban con docentes que gozaban de mucho prestigio social. Era el tiempo en el que la cultura significaba ascenso social que coincide con una generación de destacados artistas, en especial de la literatura en la década de los 60 o 70.

Dice uno de nuestros entrevistados:

A medida que avanza la vida uno se vuelve nostálgico, a medida que se va cancelando vida la nostalgia opera como un mecanismo de equilibrio, de desazón, de fin o cancelación y yo no dejo de tener cierta nostalgia por aquella vieja facultad, a veces paso por el viejo edificio de la rambla y nos conocimos allí con mi señora, militamos juntos. Hay montón de cosas, mi amigos más íntimos, compañeros de esa época, pero si lo pongo en una valoración del punto de vista académico lo que puede concebirse como impacto de una producción académica en el medio esta situación de hoy o las

posibilidades que están abiertas, son infinitamente mayores y mejores que lo que uno puede evocar en términos del potencial disciplinario.

El entrevistado nos dice que las posibilidades y el impacto académico son mejores y mayores hoy que hace 40 años, es decir, que habla de las condiciones que posibilitan investigar: formarse como investigador, publicar o dar a conocer el producto de la investigación y dedicarle el tiempo suficiente.

Hoy el conocimiento es el producto del trabajo y encuentra legitimidad en el grupo de pares que le da lugar. El conocimiento, entonces, es la más evidente satisfacción del trabajo docente para los entrevistados, ya sea que lo ubiquen en la docencia o en la investigación (ninguno mencionó la extensión).

Generar el conocimiento compromete, a su vez, entonces, la capacidad del docente de compartir ese producto, hacerlo circular y de competir en el contexto grupal e institucional por el mejoramiento de las condiciones y por el reconocimiento del trabajo. Porque en la medida que haga visible su conocimiento se legitima como docente, pero también esa misma estrategia posiciona su trabajo y a sí mismo como docente-científico y lo apuntala narcisísticamente en el grupo de pares y en la institución.

La oportunidad del conocimiento abre a la competencia por el poder-saber o el poder hacer visible el conocimiento en los grupos o colectivos que

pueden legitimizar el conocimiento y la capacidad de generarlo y así consolidar-se como integrante del grupo y de la institución.

El conocimiento en el contexto de una sociedad del conocimiento implica un manejo diferente del conocimiento y del acceso a él. Ello plantea un nuevo orden del poder, en términos de la posibilidad de resolver los problemas locales con autonomía, tendiendo a la libertad, no del investigador, sino de las corporaciones o centros trasnacionales de investigación.

Estos conceptos forman parte importante de la actual globalización productiva y financiera y de las comunicaciones, pero al decir de Arocena y Sutz, no todas las comunidades han logrado que los sujetos que la integran tengan esa capacidad de aprender, adaptar e innovar, lo cual necesariamente sugiere la capacidad de crear los escenarios para que ello suceda.

¿Cuál sería un escenario que brinde las condiciones para el aprendizaje y la innovación científica? Es una pregunta muy compleja. Enunciar el cuestionamiento tiene como fin destacar en primer lugar qué sabemos y qué tenemos por ahora.

Si tomamos al aprendizaje y a la adquisición del conocimiento como la posibilidad de transformarse subjetivamente en una acomodación activa, como decía Pichon Rivière reelaborando conceptos kleinianos, incluye como contrapartida la posibilidad de la pérdida de las posiciones ya conocidas y adquiridas, los conocimientos sabidos.

El conocimiento en las áreas que investiga en FHCE permite un modo de conocer, es decir, de descubrir (se) que, como decía uno de los docentes, invita al cuestionamiento, a la búsqueda de significados propios “para aportar elementos que nos permitan conocernos mejor como sociedad”.

Es un aprendizaje, entonces, de aprehensión de elementos nuevos que convocan a la resignificación o a la significación de saberes. Al respecto uno de los docentes decía:

El taller es formidable porque puedes ir más lejos en cuanto a la capacitación personal y a la búsqueda del camino propio, ¿eh?, vas descubriendo con eso minas de capacidad, minas de capacidad del alumno, se topa con algo que nunca leyó ni se le ocurrió ni sabía que existía, lo lee y lo deslumbra, el deslumbramiento de lo nuevo es una de las cosas fundamentales para mí del estudio del arte, si el arte o el conocimiento no te deslumbra, si el arte no te provoca, si él no transforma, probablemente no está cumpliendo su función.

El docente, de esta manera, y en especial el docente investigador, está interpelado por sus propias preguntas y las respuestas que va

encontrando lo enfrentan con su capacidad de resolver, significar, perder y adquirir en un reconocimiento de sí mismo, en su posibilidad de innovar(se).

Acotamos la función esencial del deslumbramiento. Hanna Segal (1966), Marion Milner, psicoanalistas de la escuela inglesa, teorizan sobre la necesidad del mecanismo psíquico de la idealización, que podemos llamar coloquialmente deslumbramiento, esa especie de éxtasis, promotor del proceso de simbolización, es decir, del proceso que inscribe símbolos en el psiquismo. Es decir, este docente se refiere intuitivamente a un verdadero proceso de aprendizaje, lo que llamamos un proceso de transformación subjetiva, de lo contrario, solamente habría acumulación de información. Esto se relaciona con el hecho de que cada vez que preguntamos a los entrevistados qué significa para ti aprender, hubo un alzar los ojos al cielo —al techo—, una expresión de satisfacción, un suspiro y expresiones como: lo es todo, es lo más, es un placer.

C. 2.2) El grupo: espejismo y realidad

Jerarquizamos al grupo como una de las categorías, porque de acuerdo a los discursos, es el escenario en donde se desarrolla la vida cotidiana del docente: el grupo de clase o el grupo de pares. Es el grupo aquel espacio de problemáticas en donde se juega la capacidad de integración del sujeto-docente y de sus productos. Es el grupo quien puede potencializar la capacidad productiva de sus integrantes o la competitividad tanática. La ilusión trófica permite el crecimiento del grupo como tal en una ilusión de fusión grupal e identificación con el grupo y con los productos. La ilusión tanática estaría impulsada por la pulsión que tiende al desmembramiento del grupo, atacando de esa manera la posibilidad de pensar y producir.

Son las estrategias y el uso que cada grupo realice de sus potencialidades (distintos grupos, académicos, de cogobierno, etc.) que consolidan una correlación de fuerzas tendientes a la posibilidad de adquirir mejores recursos para desarrollar el trabajo y mejores modos de comunicación para visualizar los productos del trabajo.

En ese sentido, el grupo o el equipo de trabajo tiene una importancia fundamental. Es el grupo que, de alguna manera, posibilita hacerse un lugar en la institución, lograr el ansiado acercamiento al conocimiento. Es en ese espacio en donde se generan las primeras tramas de legitimidad del conocimiento.

Es a partir de las individualidades que se construyen los grupos. Por esa razón, las herramientas y las estrategias que cada uno despliegue ante el grupo van a ser decisivas del modo en que se legitimarán los productos en el grupo y del recorrido que ese grupo desarrollará en el contexto institucional.

A partir de la promoción de los fondos concursables de los proyectos financiados de investigación, etc., aparecen otros centros de valorización y evaluación de las producciones científicas. La diferencia entre una y otra evaluación es que en el caso del equipo de compañeros el reconocimiento es simbólico o a mediano plazo en una promoción de grado en la carrera docente. En el caso de las evaluaciones de los proyectos de investigación, además del reconocimiento simbólico y la validación del conocimiento producido está la compensación económica, que también importa.

Es en las herramientas que cada docente dispone, nacidas de su historia de vida que se juega cómo cada uno se integra en el equipo o el grupo. Como vimos, entrevistamos docentes que, por diferentes circunstancias, viven ciertas dificultades en la integración a los equipos de trabajo.

Cada sujeto descubrirá modalidades de enfrentar la competencia, las rivalidades, en general, las cualidades de ese lugar. Evidentemente son distintas las herramientas que utiliza el docente en un equipo académico o en una agrupación de cogobierno, si bien queda claro que conocer los circuitos, alianzas y estrategias consolidadas en la institución y en los grupos facilita posicionarse en la institución:

...haber sido consejero, a veces tuve encontronazos con colegas, no puedo decir que no me favoreció haber estado en el cogobierno, pero tampoco hizo que tuve que dar un concurso muy riguroso.

El grupo es un espacio privilegiado para los cambios. El motor de los cambios no es el placer sino el displacer. En este caso nos preguntamos: ¿cuál será el motor del cambio en un escenario donde lo colectivo está degradado como se presenta el displacer?

Los docentes grado 5 entrevistados nos hablan del equipo de docentes que forman parte de su departamento o instituto como un grupo a formar, una responsabilidad asignada por el cargo llevada adelante con mayor o

menor placer, de alguna manera la competencia ya no es sólo con sus pares por un cargo de más jerarquía sino por obtener los mejores recursos para sus proyectos.

1) Sí ha sido siempre fundamental, reconozco la existencia de grupos de comunidad que no necesariamente es de la misma edad cronológica ni de la misma opción política, pero sí comparten un espacio donde debaten entre sí, pero tienen ciertos objetivos comunes en la tarea y reconocen parámetros que no es posible apartarse y están dispuestos a debatir los resultados, aunque los de uno no necesariamente son los de los otros.

2) Para mí es importante formar gente joven que se involucre en ese proceso.

3) Yo soy investigador en la UdelaR, tenemos que integrar esos estudiantes, formarlos, dicto taller, siempre creé espacios para grados 1, que es lo que corresponde al compromiso investigación, lo he hecho con mucha responsabilidad, como se pide que se haga.

Sin embargo, los grados 2 no se refieren a un grupo de trabajo en el que se sientan incluidos, transmiten trabajar en asistencia a algún docente de mayor grado pero no en un grupo. Parecería que la competencia es muy fuerte en relación a la posibilidad de concursar por un grado 3, lo cual brinda mayor libertad para empezar a generar las propias líneas de investigación o por mayor extensión horaria, que permite mejorar el ingreso salarial.

Ninguno de los grados 2 o 3 transmite sentirse formando parte de un equipo de trabajo. En varias oportunidades nos transmitieron que ni siquiera conocen a compañeros que participan del mismo instituto, pero en otro departamento, y mucho menos enlaces o vínculos interinstitutos.

C. 2.3) El reconocimiento de la institución

Las categorías elegidas están, de alguna manera, diferenciadas por cómo el docente se siente narcisísticamente reconocido por la institución. Tal vez, más precisamente, deberíamos decir cómo el docente se siente reconocido por la institución y el grupo en el que está inserto, que es escenario de los atravesamientos y lógicas institucionales que también le dan vida.

Coexiste en la misma institución el grupo o el equipo que habilita al crecimiento y a la consolidación de los lugares, los saberes y la imagen más desmembrada de los vínculos y de la cohesión de los colectivos y la coherencia de los proyectos.

Uno de los docentes grado 5 nos dice lo siguiente:

Los sobrevivientes de esa generación reconocemos gente como nuestros maestros. Eso ha desaparecido, no digo que en todos, pero nadie es discípulo de nadie, es como si fuera por generación espontánea. Pero quizás eso es porque la sociedad es más así también, escasean los reconocimientos de la deuda que uno tiene con quienes lo precedieron y la acumularon y que la habilita a lo que uno después recibe, en facultad lo veo muy bien, campea en casi todos los campos.

El docente hace una apreciación personal del lugar que él siente que tienen los grados superiores en el contexto de los equipos docentes. De alguna manera, devaluados en sus capacidad de formación y liderazgo y, en consecuencia, de evaluación. Probablemente, esto tiene que ver con el descentramiento de los espacios de poder de los que ya hemos hablado.

Se reconoce que, de cierta forma, el estudiante no se coloca en la cadena generacional o en la trama jerárquica como en otras épocas donde la asunción de jerarquías se correlacionaba con mayor formación, poder simbólico y el poder de administrar recursos. El docente de mayor grado o formación puede apoyar en formación, pero las posibilidades de ganar un proyecto de investigación etc., están dadas por otros grupos o espacios de poder de la universidad que otorgan la legitimación del conocimiento, la financiación del trabajo, ¿un escalón más hacia la profesionalización del investigador?

El docente se refiere no sólo al lugar de mayor experiencia o conocimiento que representa el grado superior, sino que también se refiere a la capacidad de sentir gratitud. No podríamos afirmar si realmente en aquella época lo habitual era la gratitud entre los vínculos, tal vez podemos arriesgarnos a plantear que lo que debe sentir más fuertemente hoy es la competencia.

J. L. Rebelatto subrayaba en estas nuevas características el “terror a la exclusión”, que genera violencia como expresión de competitividad. Esta circunstancia facilita la construcción de vínculos en donde la extrañeza y la ajenidad están presentes y donde la posibilidad de la reflexión y el acuerdo conjunto es casi una utopía. En consecuencia, la ética se debilita, estructurada en base a derechos y deberes individuales, quedando los colectivos más devaluados.

Como decía Rebelatto, en tiempos de globalización financiera y neoliberal: “Se pierde el valor del otro como alteridad dialogante y se lo reemplaza por el valor del otro como alteridad amenazante” (Rebellato 2000:24)^{xliv}.

En consecuencia, surge el refugio de la individualidad. Seguramente, los conocimientos o experiencias reconocidas pueden ser captados como

elementos útiles y no como transformadores de una subjetividad. Y el reconocimiento parece muy difícil de recibir desde el punto de vista afectivo, es menos amenazante recibirlo en términos de horas docentes, cargos, mejora salarial, reconocimiento mediático.

El reconocimiento se visualiza a nivel personal e institucional en la administración de los recursos presupuestales que permiten el desarrollo de la carrera docente y el acceso a lugares más valorados como la investigación.

A nivel personal, se mencionó en las entrevistas de los grados 2 sin DT, la dificultad en desarrollarse como investigador con 20 horas "como tienen la mayoría", según su punto de vista y además, acceder a un sueldo "digno".

El reconocimiento, entonces, estaría dado, en una dimensión, por la facilitación de la carrera docente, por la asignación de mayores recursos para desarrollar proyectos de investigación. Sin embargo, que hay cierta expectativa por otros modos de reconocimiento del trabajo o de las potencialidades, que tienen más que ver con un reconocimiento simbólico, que puede brindar la seguridad en un lugar en el contexto institucional y

académico por una trayectoria de reconocimiento, avalada o legitimada por la institución.

El espacio de la lucha por el presupuesto interno de la facultad es un analizador de los acuerdos y desacuerdos que, respecto a la evaluación del trabajo, (su eficacia, su visibilidad, etc.) alcanza la discusión en la facultad. Dice uno de los grados 5 entrevistados:

Otros lugares que se comen el 60% del presupuesto y tienen un egresado por año, no ganan proyectos concursables, si medís los factores externos de lo que es la evaluación universitaria, no podés entender.

Respecto al reconocimiento en la dimensión grupal e institucional, los entrevistados también aportan la inquietud por la competencia por la administración de los recursos entre los institutos, lo cual es una de las condiciones de posibilidad de desarrollo académico y científico de cada uno de los equipos. A modo de hipótesis, también nos puede dar pistas para entender que también existen institutos de jerarquía histórica en la facultad frente a los más recientemente fundados, sin mencionar el duro proceso de institucionalización de la opción docencia.

C. 2.4) La dictadura y el desmembramiento de la Facultad

Está presente el período de la intervención universitaria como un momento de ruptura de la historia y del crecimiento institucional que conlleva una ruptura de la cadena intergeneracional de construcción de conocimiento.

Lo elegimos como categoría porque fue mencionada por varios docentes como un momento de la historia de la institución que aún hoy está elaborándose y produce impactos.

Elegimos estos párrafos de discurso de distintos docentes.

1) Quienes desarrollaban la investigación estaban fuera de la universidad, han sido cesados o no habían accedido o si habían accedido habían sido desplazados, en el caso de historia, la intervención destituyó a más del 90% de los docentes de la facultad.

V. Un desmembramiento total.

Total, hubo gente que se fue al exterior, el caso de Juan Oddone, la esposa, Blanca Paris, Lucía Sala; otros se jubilaron, Eugenio Petit, Jesús Bentancur Díaz, esos, los docentes de grados altos. Yo era grado 1 cuando se produce la intervención, esos fuimos cesados y se

llenaron los cargos con pañaguados del sistema que estaban lejísimo de la investigación, no tenían la capacitación para eso. Valga el paréntesis, prueba de eso es que cuando se reintegra la universidad a la vida democracia en el 85, nadie de los que había ocupado los cargos en la intervención logra acceder a los espacios por concurso.

2) Aquí se podía saber teoría. Cuando terminé literatura a mi generación se lo entregaba el título el Goyo Álvarez y yo no lo fui a buscar. Dos años después un funcionario me lo tiró por debajo de la puerta. No me dejaron entrar en el IPA a idioma español. En literatura se veía claro, el placer es cercenado por el (...) dar clase. El docente estaba exigido a cierta tipo de lecturas.

3) A mí me interesaba la literatura pero no sólo ese discurso capaz de relacionar con los otros discursos sociales, existe la crítica literaria, pero en ese momento histórico había un vacío en esa área, era un momento inter. Nos habíamos quedado sin personajes míticos: Rodríguez Monegal, Real de Arsúa, Onetti (...) estábamos a la intemperie.

4) En la época de ciencias y letras era un buffet de abogados y en este departamento teníamos a E., que se mantuvo. Hay algunas licenciaturas acá que se iniciaron en dictadura. Lingüística es una de ellas y otra es ciencias de la educación. Esas tres son producto del plan 76'. Es decir, no existían antes de la dictadura como licenciaturas. Por otro lado, perdimos otras: psicología, por ejemplo, que se fueron en ese período, antes de que yo entrara. Teníamos también unas materias de ciencias de la educación que no eran también para todas las licenciaturas y que nosotros veíamos como el lugar de control ideológico. Profesores, entonces (...) proceso de regularización (...) una alemana muy lista que era la esposa del secretario docente. Teníamos a aquel viejo profesor de lingüística de romance, que había sido partícipe en Italia. O sea, teníamos una mezcla muy heterogénea.

5) En menor medida, en la época que éramos estudiantes, ingrese en 68 y terminé en el 73 antes del golpe, era un mundo político e ideológico la facultad, yo comento que habían 17 agrupaciones estudiantiles, ¡17!, que respondían a concepciones ideológicas que no existían en el país más que en la facultad de humanidades, grupos de subgrupos, escisiones de aquí y allá, era un mundo muy especial, donde todo el mundo, sí se debatía en la universidad. En humanidades todo, la filosofía, psicología, todo eso estaba en facultad.

6) Porque ese campo en aquel momento, nadie se fijaba en lingüística. Él es un tipo que es formal desde que tenía 20 años. Siempre fue un señor de trajes y corbata. Pero es de los que usa pantalón con saco y una camisa, en general, de un solo color. Toda la vida

tuvo un aspecto formal. Entonces, yo creo que veían a ese hombre formal sin antecedentes políticos y que estudiaba cosas raras que a nadie le importaban. Como decían: dense cuenta que subversivo que es discutir sobre la ortografía en estos tiempos.

Son estos testimonios de algunos docentes: el primero que vivió como docente el desmembramiento de su instituto y los otros que vivieron como estudiantes la intervención universitaria. El desmembramiento que va más allá de las personas que integran un equipo docente tiene que ver con los proyectos y la posibilidad de sostener una dimensión mítica que sostiene y posibilita la ilusión y la utopía.

La elección de un proyecto de vida implica la elección de un lugar en un colectivo social desde el que asumir una función social o productiva, fueron también desmantelados los proyectos personales. Los proyectos personales y colectivos están enraizados en un espacio socio-histórico que fue determinado por las políticas sociales, educativas y económicas, el desarrollo ideológico y cultural, así como por los medios de producción que sustentan a la sociedad.

“Encontramos a lo simbólico en el lenguaje, pero también en las instituciones y cada una constituye su propia red simbólica” (Castoriadis 1989:40), esto implica la posibilidad de atribuir a determinados significantes ciertos significados haciéndolos valer o legitimados por un

entramado de significaciones que sostienen la posibilidad de crear nuevas significaciones. Las significaciones que en el colectivo testimonian una historia y comprometen proyectos. De alguna manera, los dispositivos ordenan y dan sentido histórico a dicha producción significativa. La intervención universitaria significó una interrupción, suspensión y/o aniquilamiento de dicha red significativa, no sólo la ausencia de personas y experiencias sino el resquebrajamiento de una genealogía, o un encadenamiento histórico de producción simbólica y subjetiva.

Desde el punto de vista individual, la ruptura de un proyecto de vida.

Podemos decir, entonces, que en esta búsqueda de un proyecto personal o un proyecto de vida coinciden diversos procesos históricos, cada uno construyéndose en distintos planos, articulados, pero también cada uno de ellos moviéndose en diversas velocidades y, evidentemente, ninguno puede ser registrado como en un proceso lineal o simple. Su desarrollo implica una apuesta de sentidos y tendría una función subjetivante.

Así, la relación social, siguiendo a Colombo (1989), se realiza en un espacio de sentidos e intercambio de significaciones que aparecen bajo formas institucionalizadas o ritualizadas y que son estos la actualización

de proyectos, la elección de los procesos posibles. Allí es donde el futuro vive en el presente, donde se anuda el proyecto personal con el proyecto colectivo.

Respecto a la ligazón narcisista con la institución, Kaës la trabaja muy profundamente, advierte que las organizaciones y las instituciones preexisten a los sujetos y de alguna manera, los introduce en dispositivos que sujetan y construyen subjetividad.

Tomando a Freud podríamos decir, en síntesis, que el psiquismo se construye a partir de un devenir de identificaciones y que las instituciones podemos considerarlas como objetos de identificación. El sujeto, entonces, se relaciona con ese otro (organizaciones, instituciones, lenguaje, leyes, etc.) como sostén o como adversario, por esa razón, el autor nos habla de un doble apuntalamiento de la realidad psíquica en sus dos bordes, el corporal y el institucional. También la institución es el espacio “extrayectado” del psiquismo como espacio depositario de ansiedades y fantasías del sujeto.

En esta concepción de la relación del sujeto con la institución es que podemos entender en este caso el sostén que significa la institución para estos docentes.

El espacio de la facultad antes del golpe es vivido como un espacio muy satisfactor: "todas las discusiones" estaban allí presentes, el liderazgo de ciertos docentes-artistas fundamentales, en una ilusión grupal apoyada en esas fortalezas, y en la apuesta de cambio social. ¿Fue una batalla perdida? Cada docente, personalmente, tomó distintas estrategias frente a lo que fue el desmembramiento de la Facultad o de su lugar de trabajo o estudio. Cada uno de ellos dependiendo de las estrategias que disponían para enfrentar momentos de quiebre o ruptura. La plasticidad del primero que habiendo cursado su formación de grado antes del 73 se recicla en el ámbito privado, lo cual le permitió seguir creciendo. El segundo que ingresó como estudiante en la dictadura, buscando esa facultad que no encontró, quedó muy afectado por la sensación de vacío, pero, a su vez, logró espacios de crecimiento en el ámbito privado; el último, proveniente de una familia sindicalista, recurrió al repliegue o al trabajo en el colectivo, resistiendo al proceso.

Concomitantemente, hubo institutos que se fundaron en ese período. Sería interesante estudiar de qué manera dichos institutos se integraron al contexto institucional.

Me llama la atención que yo misma haya decidido integrar estos párrafos de discursos, que por sí mismos merecen una investigación, pero parecería que es necesario recordar con estos testimonios ese período tan nefasto de la vida del país y de la facultad en particular. Es probable que esto dé cuenta de la necesidad que aún persiste de elaboración de este momento histórico. Un momento de una gran ilusión de cambio que fue interrumpido, desmembrado, aniquilado, con mucha violencia. La vuelta a la democracia no fue la continuidad de un proceso interrumpido, porque el período de dictadura, lejos de inscribirse como paréntesis, tuvo un impacto muy importante en la sociedad. Siguiendo los comentarios de nuestro entrevistado, a nivel de la investigación hubo cambios que produjeron oportunidades interesantes que luego se integraron a la dinámica institucional.

C.3) Análisis de la categoría Relación con la investigación

Es difícil codificar la relación del investigador con su investigación. Evidentemente, la mayoría de los entrevistados, salvo dos que dijeron considerarse más docentes que investigadores, (coincidentalmente grados 2) rescatan el deseo y la vocación por el descubrimiento, el cuestionamiento y la innovación en el conocimiento y la consecuente satisfacción subjetiva. Son estos elementos que ya hemos descrito teóricamente a través de las teorizaciones de Enriquez, quien, retomando a Freud, destaca la dimensión de la pulsión epistemofílica y su anclaje en la trama institucional.

El marco teórico que usamos para conceptualizar el entramado que se construye entre el sujeto, el grupo, la organización y la institución en un contexto-texto histórico nos ubica epistemológicamente. Analizar cómo ubica cada entrevistado la investigación en esa red de enlaces que conforma la institución y la institución en un colectivo más amplio. Ya analizamos la relación de los entrevistados en la institución, ahora analizaremos la relación de ellos con la investigación, que es uno de los fines de la Universidad de la República y como parte de la labor docente. Las diferencias que podemos encontrar es en la dimensión del para qué investigar. En qué lugar aparece el otro en la investigación. ¿Es el otro

alguien cercano muy identificado con el propio investigador?, ¿es la institución? ¿Otras instituciones? ¿La comunidad? ¿La ciencia? Cómo se ubica como sujeto en ese entramado sujeto-conocimiento-investigación-producto de la investigación-beneficiarios. Podríamos pensar en estas palabras como palabras claves que surgen de las entrevistas. Intentaremos codificarlas para analizarlas.

C. 3.1) La investigación y el deseo de saber

El deseo de investigar y la satisfacción subjetiva que ello provoca aparece como una categoría interesante para analizar según los discursos de los entrevistados. Cada uno ubica a la investigación en su historia personal de forma distinta, pero, en definitiva, se refieren a la investigación como goce personal. La presencia del otro, al cual va dirigida su investigación, aparece más desdibujada, por lo menos en estas entrevistas, que, en todo caso, puede ser alguien de su misma red social.

De algún modo, vemos reflejados los conceptos de Bourdieu cuando habla de la búsqueda de la legitimación en el propio grupo de referencia y competencia, y una relación en donde la identificación con la organización prima ante las instancias institucionales o sociales que ubican a la investigación en un contexto más amplio.

BL

El entrevistado ya fue presentado y dice lo siguiente:

BL. Aparte de eso yo tengo investigaciones, he hecho investigaciones de autores uruguayos y autores extranjeros (...) una tesis que salió como una investigación, de acá de la Facultad de Humanidades, junto con Ediciones de la Banda Oriental, que se atrevió a publicármela (...) Lo académico es, cómo te voy a decir, es una visión un poco..., no de agua corriente sino más bien de agua oxigenada, quiero decirte, una cuestión muy...

V. Exenta de compromiso.

BL. No sólo eso, sino dada a la retórica de la academia, te das cuenta, la tesina tiene que ser tal cosa, el trabajo parcial tiene que ser tal cosa, cada uno de los trabajos en su anaquel.

El docente critica el modelo de investigación requerido para la validación del conocimiento que nos proponen los estándares internacionales y ciertas modalidades de evaluación. Estos son rechazados porque son sentidos como un encorsetamiento de la capacidad creativa del investigador-docente. Evidentemente, es un docente que investiga para planificar su curso y para cada una de sus clases, de manera que, si bien se mantiene actualizado y convoca de manera innovadora a los estudiantes y también realizó muchas publicaciones, estas no pueden considerarse investigación, según los modelos que actualmente nos regulan.

Destacamos que dichos modelos no son acuerdos entre las distintas comunidades científicas, sino que es un modelo propuesto por ciertos centros de poder en investigación y que, de alguna forma, permiten el ingreso de nuestras investigaciones en un contexto internacional del conocimiento y la investigación. Este modo de investigar es muy válido para el propio docente y para la formación de nuevas generaciones de estudiantes en determinadas disciplinas, pero parece tener poco en cuenta el valor político y económico que tiene hoy la investigación y la producción de conocimiento.

AH

La docente ya fue presentada y respecto a la investigación dice lo siguiente:

El asunto es que me fui a Valladolid a vivir, en el 2000, estuve allá, hice los cursos, y, cuando fui allá (...) me elegí los cursos, los aprobé todos los créditos, elegí créditos de obligatorios y como optativos, pude elegir de lo que me interesaba, entonces tuve, en dos cursos, tres grandes profesores, además me fui a Pamplona sola, aunque ahí me sentía horrible, pero bueno, fui igual, no me gustó, ta, pero Murcia y Navarra es muy especial, viste, muy especial, pero me sentí tan mal, tan lejos de todo, la investigación por fuera de acá, porque acá no, bueno, justo se dio y recién en este segundo semestre con mi grado 3 vamos a ver si puedo empezar a tomar el tema de hacer la tesis, o de empezar a investigar más allá de la tesis, viste, eso lo tenemos que ver porque tengo 20 horas.

Esta docente transmite claramente sus vivencias mientras cursó su doctorado. El sacrificio, la soledad, el encuentro con su tema de

investigación como un encuentro que la enfrenta nuevamente con la soledad y la angustia de la incompreensión de los otros, finalmente fue una búsqueda que, además de un encuentro con su tema-línea de investigación, fue un encuentro con ella misma. Dicho proceso termina o continúa con su ingreso a la Facultad de Humanidades como docente grado 2, en donde podemos decir que su proyecto personal coincide con el proyecto institucional. Si bien es una experiencia muy personal por su momento vital, también refleja el potencial de un proyecto académico o profesional de la vida de esta docente. Once años después de haber comenzado el doctorado, no ha podido terminar la tesis, pero proyecta hacerlo este año. Ella piensa que la universidad le da esa oportunidad, de allí que sienta que haber ganado el concurso para ingresar a la docencia más que un trabajo es una oportunidad para que su *hobby* se convierta en investigación validada y su quehacer una profesión.

Desde el punto de vista institucional vale decir que es un esfuerzo por la recuperación de una docente que tiene el deseo de ser investigadora, que ha realizado su formación con su propio esfuerzo y que la universidad la capta para formar parte de su dispositivo institucional.

AE

Docente grado 4, ya fue presentada y dice lo siguiente:

AE. A los 30 años, hasta los 36, hice una maestría y un doctorado. Desanudar algo anudado es conocer. Como que las cosas importantes que he hecho fueron motivadas por momentos difíciles de la vida.

Creo que la investigación que no se hace con todo el goce no sirve para nadie. Yo creo en el goce del conocimiento en sí mismo, un poco es como ir en contra de lo que muchos aspiran, tal vez más en otros servicios de la universidad. Pertenezco a una generación intermedia entre adultos, como este docente que viste allí, que ellos investigaban por investigar y por saber, bien de la época de Vaz Ferreira, creo que está bien esto de investigar por el goce de hacerlo, pero también creo que está bueno el reconocimiento de los pares. Ni soy un juntadero de papeles sin pertenencia social ni soy un sabio vacía de sentido, lo mejor es lo intermedio. Con preguntas propias no se pierde el interés libidinal, por eso te digo que para mi las dificultades en la vida han sido motores de temas de investigación.

Esta docente articula lo que llama el placer de investigar por el conocimiento mismo, es decir, en ese juego de desanudar lo anudado, visualizar, aclarar, comprender lo que está oculto o poco claro, con la legitimación entre los pares y el reconocimiento del trabajo. De esa manera, el otro se encuentra presente en el interés personal. En palabras de Cullen (1997:148):

“Sociedad del conocimiento, significando algo distinto de la tradición de lo universal de la visión metafísica o lo público del buen uso de la razón. La tradición pública del conocimiento se encuentra cuestionada porque esta sociedad del conocimiento, la de la globalización del conocimiento, aparece fuertemente hegemonizada por el mercado de la información, por un lado, y por las negociaciones privadas y corporativas de la ciencia, la técnica, el arte, y hasta la misma ética, por el otro”.

La docente dice no sentirse parte de esa generación de investigadores de la época de Vaz Ferreira, pero tampoco incluye la investigación como mercantizable o una competencia vacía de sentido personal. No opone el

conocimiento por el conocimiento mismo con modelos estandarizados de investigación sino el conocimiento y la investigación validada con el conocimiento mercantilizado o con el interés económico de la actividad, es decir, rechaza la idea de la tarea de investigación burocratizada.

Este discurso nos propone un cuestionamiento muy importante acerca de la profesionalización de la investigación. En otra entrevista se nos aclaraba que fue durante la intervención universitaria que los investigadores asociados a universidades o centros privados de investigación a nivel nacional e internacional se incorporaron a un modo de producir conocimiento científico pautado por objetivos, plazos y financiación y modos de evaluación estipulados por agencias externas. Así, el modo de investigación, al modo de Vaz Ferreira (como dice nuestra docente) fue siendo sustituido por un modo de validar, legitimar y acceder a la financiación que sustenta la investigación, que permitió comunicarse o integrar una comunidad científica a nivel internacional. Este modo de investigar parece estar asociado con la idea o el temor de que la investigación puede ser fácilmente desvirtuada en sus fines para convertirse en un investigador al servicio de intereses poco legítimos o resultar un investigador motivado por un puesto de trabajo o por un sueldo y no por sus deseos. Sería ese un cuestionamiento ético y epistemológico muy importante.

Aquí se abre una dimensión de la investigación que va más allá del reconocimiento narcisístico o simbólico de la institución o del grupo de pares y es la dimensión del docente-investigador como profesional de la investigación.

A esta docente le resulta difícil hablar del valor político de su investigación. Claramente, es una actividad que le permite crecer y aprender a vivir y en ese sentido es que el aporte puede estar dado por algún convenio o algún contacto que pueda establecer en donde aplicar o aportar con sus investigaciones, por ese motivo está codificado de esta manera, porque el aporte parece estar dirigido a su grupo de identificación.

C. 3.2) La investigación como búsqueda personal y compromiso nacional

En esta categoría los docentes entrevistados ubican a la investigación como la satisfacción de un deseo y de una curiosidad personal. El deseo de conocer, como veíamos antes, tiene dos vertientes: la búsqueda de conocimiento a través de procesos de investigación validada y de saber acerca de ellos mismos. En el deseo de saber sobre ellos mismos está incluida la dimensión social y ciudadana que los coloca como agentes de transformación social o de cierto aporte a la comunidad. No queda muy

claro cuál es la comunidad en la mayoría de los casos, ni cómo se realizará el aporte.

LL

La entrevistada es una mujer docente grado 5 con DT, de mediana edad. Proviene de una familia de profesionales universitarios. Ha realizado posgrados en el exterior y mantiene contacto fluido con esos contactos. Aceptó la entrevista inmediatamente apenas me presenté y en ese mismo momento se realizó la entrevista. Se destaca su actitud de responsabilidad ante el pedido. La entrevista se realizó en la cantina de la facultad, porque no había otro espacio disponible. Estuvo ubicada como una profesora que brinda entrevista a otra docente de menor grado, en ese sentido, fue muy generosa en la claridad de sus respuestas. Hubo un momento muy interesante en la entrevista en la que ella se encuentra descubriéndose en su historia, que fue muy emotivo para ambas.

LL. La investigación es una de las tres tareas que los docentes, por el hecho de ser docentes, tenemos que cumplir, esto es así, tenemos que investigar porque así lo exige nuestro trabajo, la violación de un proyecto universitario y la ley que lo regula no es opcional, lo mismo con la extensión, es un deber, francamente.

En mi caso sí una fuertísima convicción, la docencia y la extensión son consecuencia de la investigación, es decir, la parte fundamental del trabajo es la investigación, no puede haber un buen docente que no esté actualizado, que no esté profundizando, no es ir a repetir el código penal.

La condición fundamental del docente universitario, yo no los veo a los tres pilares en el mismo lugar, para mí es absolutamente prioritaria la investigación, si es posible, al servicio de la extensión.

V. En esa diferenciación que haces, ¿cómo elegís los temas? ¿La elección da lugar a esa convicción?

LL. No, lo que da lugar a la convicción son los resultados. Por ser investigadora, puedo decir que son buenos resultados. Cuando uno es investigador tiene resultados a nivel docente muy satisfactorios y a nivel de extensión, también. Me parece que el docente va a obtener mejores resultados si se tiene buena formación como investigador. Mi convicción viene por lo que te digo: La elección tiene que ver con el placer, con la estética, te hablo de mi disciplina.

Estar actualizado es una condición para saber qué se está haciendo, qué está pasando en el mundo, no es suficiente, pero sí una condición necesaria, es importante saber qué está pasando en el mundo. El localismo y mi materia no se lleva muy bien, la disciplina es una disciplina esencialmente universal y tienen que tener una perspectiva lo más universal posible, surgen estas otras relaciones más locales, de lo que se está desarrollando en el país.

La Condición necesaria y suficiente es el placer y el vínculo estético con la investigación, si no los resultados no son buenos, no se puede imponer, puede imponerse estudiar, cuando uno investiga no es así. Hay una diferencia franca entre una cosa y otra, requiere compromiso personal muy profundo, que no lo requiere el estudio. Uno puede necesitar saber determinados temas para poder pensar otro proyecto, el proyecto de investigación compromete al investigador en tanto tal. Entonces, jerarquizo en la investigación: lo estético y lo placentero. El asombro, la curiosidad, es otra cosa, es otro atractor.

Investigar es uno de los modos de mi vida. Que sin ella no puedo vivir. Sencillamente, así como no puedo vivir sin mis hijas, mi marido, el amor. Es lo que me protege. Forma parte de mis sostenes. Me abstrae de las complejidades de la vida cotidiana, un lugar un refugio. Perder eso es perder la vida, es muy entrañable.

Jerarquiza el rol docente como compromiso público con el desarrollo del conocimiento, que alude a los fines de la Ley Orgánica. Para esta docente la investigación es una tarea que tiene que ver con lo estético, porque tiene que ver con el placer y el deseo, y también con determinados dispositivos que se desarrollan. La ética, porque es una responsabilidad asumida con el cargo.

Así, el sentido estético, el refugio, lo entrañable que significa para ella su labor como investigadora, puede tener un peso importante de una concepción de la investigación como la que vivía tradicionalmente la facultad. Es un refugio ante la vida cotidiana. Sin embargo, parece tener, además, otro significado más importante, que es el del compromiso subjetivo con el rol encomendado por la universidad, que se pone en juego en la investigación. Dice Cullen (1997:151^{xlv})

“El ámbito público es el resultado del proceso de relacionarnos con el conocimiento. Lo público emerge solamente en la lucha por el reconocimiento entre el deseo de aprender que nos conecta con la singularidad y la diferencia de la vida, y el poder de enseñar, que nos conecta con lo universal y lo común de la vida”.

La investigación como el pilar más importante de los fines universitarios, es decir, la producción de conocimiento como fundante de la enseñanza y la extensión. La docente señala la dificultad que la propia disciplina impone a la extensión, pero propone a la investigación como la generadora del conocimiento y la actitud que el docente transmitirá al estudiante.

Habla de la formación del investigador y de la necesidad de que el docente esté actualizado. En otro momento, dice que si el docente es investigador, el producto de su quehacer docente es más efectivo, pero

no habla de una investigación en equipo o de un grupo de interlocución, se refiere solamente a la investigación que parece en solitario o así lo transmite.

BG

Docente grado 4 de mediana edad. Es una mujer egresada del IPA. Hizo sus postgrados en el exterior. Proviene de una familia de trabajadores. Acepta de inmediato la entrevista con evidente deseo de colaborar con mi formación. Me regala una de sus publicaciones al final de la entrevista. Fue una entrevista en la que su discurso parecía muy llano, como si tuviera un lugar claro y ganado.

BG. Yo en el 90 resuelvo hacer el doctorado con un tema muy específico. A partir de ahí nunca deje el salón de clase de primaria (...) tengo una estrecha relación con maestros. Doy talleres habitualmente, tenemos un trabajo ahí de ida y vuelta, o sea, que mi relación con la comunidad es fundamentalmente con la comunidad de maestros.

Estar en el escritorio no son las cosas que a mí me interesan. A mí me interesa ir al campo. Yo soy de campo, eso es clarísimo para mí. Yo soy de las que andan con la grabadora bajo el brazo.

Esta docente encontró un escenario de investigación que la acoge y recibe sus investigaciones con aprecio. No sé si podríamos decir que es una investigación aplicada o una investigación que encuentra su sentido en el propio escenario, seguramente con una intervención bastante

directa. De esta manera, el producto de la investigación tiene un retorno inmediato. Sus investigaciones tienen una línea y un escenario específico, como es la Enseñanza Primaria. Parecería que la validación del conocimiento lo da la Universidad de la República, pero Primaria da gran parte de legitimación.

MA

Docente grado 2 con DT, que ya fue presentado. Respecto a la investigación, dice lo siguiente:

MA. Para mí, los docentes que tuve son excelentes investigadores, los que son apasionados de la investigación son buenos docentes. Me vengo a formar como investigador y entonces, es natural que la docencia sea así, es permitir aprender un oficio.

Mi título es licenciatura en G. (...) Termine viendo posibilidades de trabajo en Uruguay en investigación, proyectos muy heurísticos, formas de trabajo, un oficio útil para conocer la realidad social uruguaya y a eso me he dedicado hasta ahora.

Increíblemente, la CSIC me financió [un proyecto de investigación], 500 mil en dos años. Yo trabajaba en la empresa, pero lo podía hacer (...), con los colegas que no eran amigos no funcionó. No podía ponerme en jefe porque era grado 1 y coordinaba un grupo de investigación en condición anómala. El año anterior me había presentado a una beca para jóvenes investigadores. Esta vez competía con otros grados 1 en el otro proyecto. La evaluación estaba a cargo de una uruguaya y un brasilero, éste último decía: el proyecto es bueno, factible, razonable y sin embargo, el proponente hace 8 años que no ha culminado su formación de grado.

La investigación científica es relevante. Acá todo el mundo quiere hacer investigación, todos quieren estar en todo, entonces el panorama está desdibujado. Pero, ¿si soy licenciado?, no soy un investigador. La trayectoria de un investigador es otra cosa. La ciencia no te hace científico, pero los científicos son los que te promueven como científicos. Y esto es así en todas partes del mundo. Política y quehacer científico, que está marcada por la comunidad científica.

Transmite claramente la idea de que quienes forman científicos-investigadores son investigadores y a su vez, son ellos los que

promueven como tal. El docente se siente formando parte de una comunidad científica a la que ingresó en un primer momento de forma anómala, como dice él. De alguna manera, critica los procedimientos por el que él mismo ingresó por un proyecto de investigación para investigadores jóvenes. Me parece que en muchos momentos en la entrevista me habla más de lo que sabe o desde un rol construido que de lo que realmente ha procesado como experiencia personal. Expresa la competencia entre pares en el cuestionamiento de quien está legitimado como científico, la competencia con los ingresantes es por el cuestionamiento de la legitimidad, ya que son investigadores-científicos quienes están validados por otros científicos.

Destaco de este entrevistado la experiencia heurística que significa la investigación. La finalidad de la investigación está directamente relacionada con un deseo de conocer la realidad uruguaya, de la cual él forma parte y el deseo de aportar desde una comunidad científica que lo avale a un colectivo que sea beneficiario de sus investigaciones. Aparece la financiación de proyectos para jóvenes como un proceso anómalo de legitimación apresurada que desdibujaría una configuración tan estructurada de los procesos.

SA

La docente ya fue presentada anteriormente. Respecto a la investigación dice lo siguiente:

SA. No podés investigar si no tenés con quien contrastar, trabajé en centros de investigación donde investigamos fuera de Facultad con gente de sociología e historia, era un grupo de interlocución y con ellas aprendí y fueron los primeros tiempos, luego acá en Facultad se fue formando gente, algunas quedaron por el camino, ya sea porque el tema les dejó de interesar o cosas así, alguna gente sigue, otra se fue a trabajar al sector público en políticas públicas, lo cual esta buenísimo porque tenemos interlocución con lo pragmático.

Te decía que para mí una investigación es válida en la medida que los resultados sirvan de insumo para algo, es mi opinión, que tenga una finalidad política, ampliamente. Busco los canales en los cuales esté investigando y pueda traducirlos en un lenguaje que sea comunicable, a mí me interesa la sociedad civil o en determinados grupos para que los productos puedan llegar a algo.

Investigo acá, pero no sólo y si por mí fuera de acá, o acá, pero más que nada, por el relacionamiento con otras instancias, por ejemplo, las investigaciones estas de violencia de fuera de Facultad fueron académicas, no eran consultorías sino investigaciones, se hicieron en una ONG y de ahí quedan armadas cosas.

Esta docente es una investigadora grado 3. Busca sus propios recursos para continuar su línea de investigación. Esa línea de investigación le da un lugar dentro y fuera de la universidad. Como investigadora trabaja para la universidad. Como investigadora investida por la universidad dirige investigaciones en ONG o centros de investigación, que, si bien dice, no le insumen tiempo, el interés es formar grupos de interlocución en diversos espacios de la sociedad. Dice que la facultad no la apoya en nada, de manera que, según su entender, ella va desarrollando su bagaje de conocimientos, y los pone al servicio de los proyectos que ella misma crea. No queda claro, porque no se preguntó, si los proyectos que dirige

fuera de la Universidad de la República son servicios profesionales pagos por las ONG o la docente los considera como parte de su trabajo como investigadora DT de la universidad. Cuando se crearon las DT se pensó que el docente no realizara servicio alguno fuera de la universidad, luego eso se fue flexibilizando y quizás hoy forme parte de un concepto desdibujado. En el caso que el trabajo se realice bajo financiación de la ONG estaríamos en el plano de la contratación de servicios profesionales. Allí nos podríamos preguntar si el sueldo de un DT, por más que tiene otra compensación, quizás no es aún suficiente como para tomar otro trabajo.

En el caso que fuera una investigación dirigida por ella como docente universitaria, estaría dándole una legitimación universitaria a la investigación de la ONG y los productos estarían avalados por la universidad. De la misma manera, la ONG se beneficiaría en ese sentido, pero también la Universidad de la República se beneficiaría del retorno de dichos productos.

PL:

El docente ya fue presentado y en esta oportunidad se expresa así:

PL. El IPA no tiene como cometido la investigación, por eso me aburrí un poco. Para mí un buen profesor tiene que ser un investigador, sin embargo, en secundaria, si bien la materia es importante, el foco está puesto en la didáctica y la pedagogía.

Es un oficio de soledad, de inversión de tiempo, al mismo tiempo, de apertura hacia el otro. Porque pertenezco aquí, *malgré moi*. Creo que investigar en mi área es buscar la identidad de uno, y de todos, ese es el aporte.

Hay centros de discusión, y poder construir desde aquí y con cabeza abierta es un desafío.

Es uno de los docentes que aporta en la entrevista el concepto de investigación fundamentada desde un punto de vista nacional en un contexto internacional. La describe como una actividad solitaria, pero, a su vez, es esa reflexión lo que lo lleva a elegir ese lugar. Su espacio de investigación está motivado por la recuperación de autores y pensamiento uruguayo en su área. Lo toma como una obligación en defensa de un legado.

C. 3.3) El acceso a la investigación no es posible

En esta categoría presentamos discursos de docentes que por distintos motivos no pueden acceder a la investigación, a pesar de ejercer la docencia desde hace años.

LC

Ya fue presentada y dice lo siguiente:

Yo soy mucho más docente que investigadora, sí, hago investigación, hago investigación para cosas específicas, para esas cosas específicas o para congresos de mi disciplina en otras partes de Sudamérica o incluso en Europa, hago investigaciones que son pertinentes para la temática de ese congreso, pero no estoy haciendo una investigación,

o sea, me encantaría pero no tengo tiempo. Yo tengo 20 horas acá, y 20 horas en otro servicio, con lo cual junto muy poca plata.

Es una docente grado 3 que está formada en investigación, pero que no la desarrolla porque tiene sólo 20 horas en la facultad. ¿Se puede con 20 horas y grupos a cargo investigar? ¿Otorgar cargos de 20 horas implica que el docente no va a desarrollar la investigación? Ella dice que es más docente que investigadora, ¿lo es porque le gusta la enseñanza?, ¿lo es porque la institución no la habilita a la investigación? Tiene las herramientas para investigar, pero no las puede usar. En la categoría respecto a la relación con la institución, habíamos analizado que también esta situación tiene que ver con las estrategias que ella ha podido desarrollar para hacerse un lugar en la facultad.

Si afirmamos que la universidad deja de ser tal si no produce conocimiento, entonces, la investigación está en un lugar de mucha jerarquía para la institución. Parecería que una de las dificultades es la financiación que permite o no la adjudicación de ese beneficio. Como veíamos, hay otros elementos en juego como son: la relación con el conocimiento y con el grupo de pertenencia del docente.

En este caso, ¿es el paso hacia la profesionalización del oficio de investigador? Es decir, acceder a un rol profesional habilitado por la institución universidad, a veces lo desarrolla como esfuerzo personal y escasa legitimación institucional. Podemos pensar que tener horas para investigar es acceder a un lugar de mayor privilegio simbólico, teniendo en cuenta que en la universidad del siglo XXI investigar y crear conocimiento es fundamental. Lugar simbólico que otorga la institución y que activa mecanismos subjetivos de autovaloración.

Para esta docente poder investigar no sólo significa un lugar de reconocimiento de su trabajo y de sí misma por parte de la facultad, sino dejar de dar clases particulares a liceales. Los ingresos de la facultad pueden ser más “dignos”. Si ella lograra otro lugar en la institución , el trabajo para el que está preparada la dignificaría.

L. Me olvidé decirte una cosa que capaz que te sirve, porque me olvidé de decirte que este año, gané con B, que es el director del departamento ahora, ganamos un proyecto de CSIC, así que conseguí algo como investigadora, ganamos un proyecto de nueve meses con una buena financiación para investigar, se llama el proyecto (...), con asistente, con extensión horaria para mí, que me vino bárbaro, o sea, que ese es el proyecto de investigación que estoy ahora, ¡se puede poner!

Cuando terminábamos la entrevista aparece esta información-recuerdo.
Me pareció muy interesante que se acordara para que yo pudiera

“ponerlo” en mis registros. Un proyecto que presenta su director de instituto, en el que la incluye a ella, la convierte en investigadora y le soluciona el problema económico, pero que también la calma en su necesidad de valorización. Es una docente que, completando el análisis de la categoría anterior, le cuesta buscar la habilitación, espera que su director haga ese movimiento incluyéndola en sus proyectos.

LB

LB ya fue presentada y dice lo siguiente:

LB. Se puede encuadrar como tal, tenemos una investigación que saldrá este año publicado financiado por el MEC, ese libro yo considero que es investigación, ya tengo otro, luego las comisiones evaluadoras, la ANII, la CSIC, tienen sus criterios y sus árbitros. Prefiero no hablar de eso.

Hay docentes de alto grado que no publican.

Me sirve el instituto porque da un cierto nivel de reconocimiento mínimo, pero yo no tengo las libertades para organizar cursos, el grado 2 es bastante limitativo. Me gustaría ser grado 3 y creo que podría ser, pero hay que convencer a los superiores que uno puede y bueno, en mi área cuando se hace de una cierta manera eso puede gustar o no. Yo presenté un proyecto solicitando la DT, se lo presenté a mi jefe y prefiero no mentar en los comentarios, he decidido no presentar más nada, yo necesito una dedicación total porque yo gano 8 mil pesos y, luego, con la DT se soluciona, porque yo dedico 8 horas diarias a la Universidad; el problema es que el proyecto de DT tiene que aprobarlo en primer lugar mi jefe y la línea en la que yo presente era..., debería presentar algo más de acuerdo a la línea de él; a mi me cuesta. No te voy a decir que es vender el rico patrimonio de los orientales, pero es algo así, me cuesta armar un proyecto en este momento de esa línea.

Aquí aparece reflejado en el sueldo o en las horas asignadas, la frustración de la docente por estar trabajando como grado 2 (asistente)

sin posibilidades, por el momento, de concursar por un grado 3. Según la entrevista, efectivamente desarrolla funciones asignadas a un grado 3. La docente investiga y publica lo que ella considera, sin buscar la legitimación ni de sus superiores ni de CSIC ni de ANII, sino del MEC, en este caso. Plantea, a su manera, lo injusto de una pirámide jerárquica construida, pone entonces en cuestión lo fortuito de los acuerdos de evaluación de las comisiones evaluadoras de proyectos y de los concursos, así como la permanencia en los cargos. Aludiendo a docentes de grado alto que no publican, sabiendo que es parte de su trabajo hacerlo. Se visualiza ese nivel de imprecisión y de injusticia que está presente en las instituciones y comisiones evaluadoras, Respecto a este nivel, puede ser que a esta docente le resulte difícil comprender que no sólo cuenta la capacidad intelectual y de producción académica, sino las estrategias para incluirse en determinados grupos, que, en este caso, aparecen como depositarios de frustraciones, desde ese lugar es muy difícil encontrar un lugar y sentirse habilitado.

C. 3.4) Investigación, deseo y estrategia

Los casos agrupados en esta categoría son docentes grado 5. Describen a la investigación en distintas dimensiones: el deseo y la curiosidad de investigar, el deseo y la responsabilidad de formar equipos de investigación en la institución como modo de preservar la estructura de

legitimación del conocimiento y de los actores que participan en el proceso de producción. Ubican a la investigación en el contexto de la competencia por la visibilidad de sus producciones y sus equipos de investigación, tanto en el contexto universitario como en el contexto político nacional. Pueden pensar y discutir como parte de su trabajo las políticas y estrategias de investigación y el lugar de la investigación nacional en el contexto internacional de la investigación o a la investigación como recurso a explotar.

LM

El Docente ya fue presentado y habló así de la investigación y de la docencia universitaria; también habló de la investigación como un recurso de las sociedades contemporáneas. El mismo se ubica como grado 5 en sus funciones y describe su función como un formador de docentes jóvenes, ya que el grado 1 está destinado fundamentalmente para el estudiante avanzado y el recién egresado.

LM. Yo soy investigador en la Universidad de la República, tenemos que integrar esos estudiantes, formarlos. Tengo proyectos de CSIC desde hace muchos años y siempre creé espacios para grados 1, que es lo que corresponde al compromiso investigación, lo he hecho con mucha responsabilidad, como se pide que se haga.

Coloca a la investigación en el lugar de quien ostenta cierta cuota de verdad. En ese sentido, parece un concepto de ciencia como el que puede usarse en las ciencias naturales. También podemos pensarlo como

una manera de posicionar la ciencia en el contexto de la discusión o de la agenda pública. Asumir la posibilidad de enunciar productos de la investigación que describen, aclaran y aportan a la discusión pública o a la creación de opinión, es decir, el conocimiento como herramienta de transformación. Es una forma de señalar el lugar que el conocimiento adquiere en la producción significativa. Hablábamos de la relación entre el sector político-académico y productivo como un triángulo que es necesario fortalecer para potenciar distintos ámbitos de poder que benefician la calidad de vida, la producción científica tiene un lugar de relevancia en ese circuito que interpreto de la entrevista, que es necesario cuidar y conquistar. La labor del docente tiene otra significación. El foco no está puesto en la investigación como satisfacción de un deseo solamente, sino que está muy presente el lugar de la investigación en el contexto del desarrollo cultural del ciudadano, y en ese sentido, el docente como un profesional trabajando por un bien público.

No se diferenciaría una producción científica de cualquier otro trabajo de bien público, de allí la valoración del científico como trabajador-ciudadano. Sería un ejemplo de cuál sería el lugar y la participación de la academia en lo que Sutz llama sociedades de aprendizaje.

El aspecto más utópico de la actividad educativa se refleja en esta certeza de que el conocimiento tiene poder de transformación. ¿Utopía o realidad?

Se precisa, donde había especulación e interpretación, el conocimiento original. Está bien que se haga, porque se aumenta la investigación, se hace un plan estratégico en la sociedad, reforzar aspectos de la sociedad donde la investigación está llamada a potencializarla y hay que hacerlo explícitamente. Ejemplo, la validez de gastar plata en eso ayuda para que el ciudadano tenga más herramientas para pensarse él mismo como sociedad.

Somos un país joven, creo que hay etapas que se están transitando. Salir de la historia oficial fue después del Golpe de Estado, nadie tenía orgullo de su pasado indígena, por ejemplo, y eso empezó a pasar luego del golpe, la sociedad es más izquierdista que antes y ahora están integradas, ahora son de interés general, la repulsión de un represor, a pesar del ejercicio para imponer narrativas creo que la gente es más libre para pensar.

Hace una valoración del impacto de los conocimientos que han sido aportados a la comunidad por parte de la academia y que el docente visualiza como transformaciones evidentes. Es un docente que no ha participado personalmente de aquella Facultad de Humanidades anterior al golpe, pero es uno de los dos únicos docentes que ha hablado de la potencialidad de la investigación y de la Facultad de Humanidades en la actualidad, si bien reconoce y utiliza aportes de algunos de aquellos docentes. El resto de los entrevistados siguen sintiendo que el potencial estaba en aquellos tiempos anteriores al golpe. Da ejemplos de esos impactos, dice que el ciudadano es más libre de pensar, libre de las narrativas que se le puedan imponer. Libre de pensar y posicionarse éticamente frente a hechos que tienen que ver con los derechos humanos y la dictadura como transformaciones en las que el aporte del conocimiento científico fue importante.

En algunas cosas sí la disciplina cambia, porque América Latina, no lideramos ni la investigación del corcho, participamos (...) no hay que tener pretensiones. (...) y los sistemas más transparentes son esos. No sé si inventar debates nuestros sirve.

Si la única inversión es para el tamaño de los zapallos, como algún ministro (...) la única investigación que sirve es la aplicada, ahí hay un problema.

Si las ciencias duras te agujerean la capa de ozono y agarran plata para eso y después para ver cómo lo emparchan. Hay un TAO de la ciencia, ya lo conocemos, hay una manera de ficcionar la ciencia.

Europa ya no está para darle clase a nadie, los modelos teóricos (...) y nosotros éramos consumidores, Europa está mostrando su agotamiento para muchas disciplinas (...) nosotros estamos en una circunstancia histórica de producir.

El entrevistado reflexiona el lugar y las estrategias de la universidad o nuestra investigación. Hace consideraciones respecto al contexto de la investigación. Evidentemente, como decía De Souza Santos, las agendas que ordenan la investigación y que la validan no están en poder de América Latina. El entrevistado, consciente de ello, encuentra un intersticio desde el cual puede trabajar aquí en Uruguay y para ello necesita también de un debate en el que se involucrarían intereses surgidos de espacios de decisión a nivel de gobierno, esta vez nacional. ¿Qué investigación?, ¿para qué? ¿Cuál es el lugar de la investigación aplicada y cuál la investigación básica? El intersticio también tiene que ver, según el entrevistado, con una condición de oportunidad y de madurez, dice: Europa ya no lidera, siempre fuimos consumidores de formación y teoría e investigación y puede ser el momento de que eso empiece a cambiar, aunque no plantea cuáles pueden ser esos cambios. Por lo pronto, coincide con los modos actuales de validación y comunicación de la investigación. A propósito, agrega, en el momento que

nos despedíamos, por eso el registro no es textual: está bien investigar como antes ¡pero hay que publicar! Nos pareció que podría ser una brecha interesante para poder empezar a pensar que no todos los modos de investigación de la vieja facultad están deslegitimados, es que le faltaría una condición como la publicación.

Humanidades se fundó con esa idea que no había que legitimar el conocimiento y ese problema lo tenemos aún hoy.

No hay debate teórico, no podés pretender echar luz si no te podés parar sobre eso. Sambarino, en aquella época había gente pesada, decía hacerse cargo de sí mismo, eso me parece interesante.

Hay cosas en Humanidades que no son ciencia. ¿Qué tipo de conocimiento? ¿Procedimiento?, ¿con que explicitación?; la validez de la muestra, todo eso es parte del debate. Dentro del departamento la investigación está dejando de serlo y empieza a ser, no sé cómo decir, servicio social. No ofendo a nadie, porque la originalidad, el tipo de la academia de discusión científica es de intervención social, no es desmérito, muchos saberes de ese tipo tienen mucho mejor alcance en impacto en la sociedad que a veces una medición o una investigación, sólo digo que hay que saber cada ámbito de saber qué son. Cada espacio dice que se está procediendo de manera científica las diferentes instancias. Un producto es científico cuando está desprovisto de ambigüedad, hacia un fin...

Ubica la investigación dentro de la Facultad de Humanidades, critica la falta de discusión teórica, la imprecisión en relación al modelo de investigación. A través de su opinión podemos pensar que dentro de la Facultad de Humanidades coexisten hoy diversos enfoques de la producción de conocimientos. La producción de conocimientos al estilo Vaz Ferreira, el saber por el saber mismo, alejado de toda profesionalidad, incluso la de ser un investigador profesional. La producción atendida a los cánones internacionales de investigación y validación del conocimiento y otras formas de producción de conocimiento

que, según él, no serían producción científica, serían otra cosa de valor académico o universitario, pero no científico.

El docente concibe a la investigación como un proceso validado y legitimado, considera que la falta de debate teórico en la facultad produce vacíos en los acuerdos o, por lo menos, en la posibilidad de conocer y reconocerse en el concepto que cada uno lleva adelante respecto a una de las tareas docentes, como es la investigación.

Destaca un concepto retomado de Sambarino, docente del Instituto de Filosofía antes de la intervención, que, según el entrevistado, hablaba de hacerse cargo de sí mismo, entendido por él como un hacerse cargo de sí mismo en un sentido ético, como ciudadano participe de una historia, trabajando desde ciertos valores producidos y productores de un contexto histórico. Tomar este concepto es un intento de resignificar producciones que son propias de la facultad, en una etapa muy fermental y que el docente considera que debería reincorporarse al modelo de investigación actual.

Si pensamos en falta de debate y en el sentido ético que nos plantea el entrevistado, tal vez puede ser ilustración de lo que teóricamente podríamos plantear así: Desde la concepción de la Ética de la Liberación, J. L. Rebellato (2000) sostiene que ser sujeto es poder elegir, es poder ser autónomo. A la vez, esa autonomía se construye o se conquista con

otros, creando redes que nos permitan encontrar “verdades nómades: verdades no instaladas, sino en desarrollo procesual” (Rebellato 2000:47)^{xlvi}. Esto se une al concepto de que lo ético es contingente, tal vez porque es lo que le da sentidos.

Tomando a Cullen (Cullen 2000:3), podemos agregar que el sujeto en su condición deseante e histórica se va construyendo en el sentido de la posibilidad de producción de identidades en relación a sucesivos “horizontes utópicos”. Suponemos, entonces, la posibilidad de la comunicabilidad con los otros.

Ahora bien, el Estado como Estado bienestar, dador de sentidos, se va agotando y el corrimiento del eje hacia el “Dios mercado” va cambiando la configuración de los vínculos y de las prácticas. Dice Castoriadis: “Crisis de las significaciones imaginarias sociales que mantienen cohesionada a la sociedad” (1993:35). En una época en que las expectativas en relación a la política como asiento de las soluciones sociales ha caído en descrédito, dejando lugar a nuevas modalidades de relacionamiento y subjetivación.

Por tanto, los modos de subjetivación que ya no estarán marcados por los sentidos del Estado, ni aquellos serán soporte subjetivo para él como subjetividad ciudadana. Entonces, se han creado nuevas formas de

subjetivación en las que el soporte institucional hegemónico no es el Estado sino el mercado y sus lógicas.

El mundo actual borra los espacios propios y diferentes, unificando y haciendo desaparecer lo múltiple, y lo distinto no posibilita un diálogo, el cual solo se da partiendo de la existencia del otro. Quizás en ese mismo borramiento de las singularidades y de las modalidades locales es que la ciencia también encuentra sus espacios de legitimación en un modelo validado internacionalmente, que es el que permite acceder a la publicación arbitrada y parecería que sólo es ciencia si se informa de una manera hegemónicamente valorada.

El entrevistado propone un debate para definir qué es científico y cuáles son otras formas de producir o comunicar conocimiento.

Yo creo que el profesor universitario debe transmitir un conocimiento del cual conoce la mecánica de su producción, el estatuto de la prueba para cada problema o hipótesis, etc.

Si no conoce eso, tal vez siempre habrá dudas en lugar de conocimientos. La epistemología y las consideraciones heurísticas hacen parte del mismo conocimiento, su validez y su puesta en debate. Si no se investiga ¿cómo se desarrolla un saber sólido sobre la producción de conocimientos en una disciplina? En definitiva creo que el docente de la UdelaR, poco o mucho, pero debe participar en alguna medida de la producción de conocimiento de su disciplina. Aquí está la única garantía de excelencia para puestos tan disputados.

Producir ciencia es participar de la ciencia. La universidad te da horas para investigación, para prestigiar tu discurso. Me llamaría la atención alguien que no tiene publicación si es un grado 3, por ejemplo.

La Ley Orgánica nos instruye para que la labor docente tenga tres pilares en su función y su formación, que son la enseñanza, la extensión y la investigación. Cada una de ellas retroalimentándose en beneficio de la formación docente, de la formación del estudiante y del beneficio más o menos directo que la comunidad pueda aprovechar. Pero, ¿todos los docentes deben ser investigadores? Algunas facultades han tenido tradicionalmente el cometido de la formación profesional no específicamente científica. Por esa razón se le pregunta al entrevistado su opinión. El entrevistado ubica a la producción científica como la validación del propio discurso docente. Parecería para el entrevistado una exigencia, la posibilidad de valorar la oportunidad que la universidad brinda otorgando horas docentes para investigar y desarrollarse como investigador. Ese proceso ubica al investigador en un lugar de excelencia. Por un lado, el entrevistado valora las horas docentes que la universidad otorga para realizar investigación e investigar y dice que todo docente debe ser un investigador o, por lo menos, participar de la ciencia. Por otro lado, dice que existen puestos muy disputados para desarrollar la investigación. Seguramente se refiere a aquellos docentes que sólo se dedican a la investigación y esporádicamente brindan enseñanza.

De manera que, si bien todo docente debe ser un investigador y formarse como tal, existen algunos docentes-investigadores que por ser tales gozan de mayor prestigio o reconocimiento. Es fácil deducir que en una

institución cuyo proyecto está soportado hoy, fundamentalmente, en la creación de conocimientos, la investigación será la actividad de mayor valoración. En otros tiempos en los que lo importante era formar profesionales que pudieran brindar servicios a la comunidad y ser espacio de ascenso social, ¿qué lugar tendría entonces la extensión? La mayoría de los docentes entrevistados consideran que hacer extensión desde Humanidades es muy difícil, pero tampoco fue parte de las preguntas que se le solicitaron.

ZH:

El último de los entrevistados ya fue presentado y tiene larga experiencia como investigador. Una entrevista en la que se refleja su capacidad para la exposición de sus ideas, para la transmisión de la experiencia y la comprensión de las inquietudes de alguien que se está formando en la investigación. Se refiere a varios aspectos de la misma:

Los investigadores que permanecen buscando estrategias laborales de sobrevivencia, porque la mayoría de ellos son desplazados de la labor de enseñanza etc., empiezan a montar mecanismos que ponen el énfasis en la tarea de investigación, tener recursos destinados a solventar la investigación, aunque parezca un contrasentido, en un periodo tan difícil de la vida del país, comienza a configurarse el perfil de un investigador que trabaja en eso y vive de esa actividad.

Ahí se fue configurando una noción de profesionalización de la investigación que antes en la universidad no existía. ¿Con qué se vinculaba esto?, venían fondos que no eran gratuitos, tenían contrapartida en investigaciones. Se realizaba la investigación y esa investigación, en el plazo que se había determinado, se culminaba y se evaluaba y la eventualidad de un nuevo aporte de la misma fuente estaba en relación directa con los logros académicos que se habían alcanzado. Los investigadores comenzaron a ajustarse

a ciertas prácticas de rigor profesional. Antes en la universidad una investigación era sine die. Los plazos siempre se corrían, igual uno estaba allí y seguía trabajando en el campo de la investigación, eso también vinculado con la publicación, ya sea en libro o en revistas, lo cual empezaba a poner otro tipo de exigencias; las revistas internacionales en buena medida son arbitradas. Había que someter la publicación al arbitraje de investigadores externos de los cuales no necesariamente había vinculación previa, un fortalecimiento del perfil profesional, lo interesante cuando se produce el retorno de la vida democrática por lo cual lo integraron y no quedaron con aquello que era lo bueno.

Y con ello, el retorno de los investigadores a la universidad, de alguna manera, en ese retorno son portadores de estas pautas y es, entonces, que después de la recuperación democrática en el 85 la universidad empieza a incorporar. Ahora con la aparición de fondos concursables, de fondos mediante proyectos que, de alguna manera, contribuyen a reafirmar esa dimensión profesional, la universidad recuperada en su régimen autonómico de la mano de experiencias que vivieron los universitarios excluidos de la universidad. Durante la dictadura un proceso interesante que no siempre se conoce y no sé cuanto se ha tenido en cuenta como una consecuencia de ese periodo tan nefasto.

La profesionalización de la profesión de investigador como consecuencia de una práctica que durante los años 70 y 80 se modificó. A propósito de la intervención de la universidad, los investigadores encontraron un modo de seguir trabajando en espacios de producción de conocimientos privados. No sabemos qué hubiera pasado si estos mismos investigadores no hubieran salido de la Universidad de la República, si se hubiera dado el mismo fenómeno, lo cierto es que el entrevistado coloca el inicio de la profesionalización de la investigación en ese escenario en el que el investigador se incluye en otra institución que tiene que ver con el conocimiento.

Hasta el momento la investigación había estado, por lo menos en el área que el docente participa, unida a las significaciones fundacionales de la

Facultad de Humanidades, de alguna manera expresadas inicialmente por Vaz Ferreira (el conocimiento por el conocimiento mismo).

La facultad en su proceso de institucionalización, tomando los aportes de nuestro informante calificado, fue deviniendo en un servicio que fue organizándose como los demás, armando sus licenciaturas, sus metodologías de evaluación etc., en una institución educativa, guiada por una Ley Orgánica que le da sentido a las prácticas de educación, de extensión y de investigación.

Francisco Sanguñedo transmitió muy claramente la tensión que ha existido en Uruguay y en otros países referentes en materia de investigación. Tanto aquí como en otros países la investigación nace como necesidad del Estado, en otros la investigación se ha desarrollado en centros dependientes del Estado. Siempre con investigadores egresados de las universidades.

La Ley Orgánica le otorga a la Universidad potestad para la investigación y ello es uno de los aspectos más importantes de la autonomía universitaria, sin embargo, la universidad también se arriesga a que la investigación tome mayor distancia de las necesidades productivas o del bienestar colectivo si no logra un vínculo que efectivamente le permita crear conocimiento significativo para la comunidad.

La intervención produjo que estos investigadores se pusieran directamente en contacto con centros de investigación, universidades, ONG, que colocó a la investigación en otro contexto institucional en donde el valor del conocimiento no tiene tanto que ver con la dinámica institucional de la educación, cuyo peso puede estar dado por la formación o con el conocimiento por el conocimiento mismo del investigador, sino que tiene un valor de estratégico, en un contexto en el que el conocimiento ya comenzaba a formar parte de las herramientas fundamentales de la capacidad de innovación y cambio de los países.

El entrevistado, según entiendo, transmite que el investigador vuelve a la universidad siendo portador de dinámicas institucionales y *habitus* correspondientes a otro escenario donde la investigación se desarrolla y esto causa un cambio en la Universidad que, de algún modo, va cambiando el valor y el lugar de la investigación en la institución educativa.

Trabajamos intensamente, [durante la dictadura] se produjeron investigaciones que nunca se habían realizado en el país, investigaciones muy importantes y nosotros en eso estábamos motivados por el presente, pero no pensábamos que la explicación estaba en los siete años antes del golpe, sino que había que ver cosas anteriores. Trabajábamos en esas investigaciones porque creíamos que íbamos a poder devolver a la sociedad o cuestionar las interpretaciones de manera tal de contribuir a la mejor comprensión social del sistema.

Tiene que ver con las líneas de investigación, el periodo dictadura fue clave, en donde trabajaba fijamos una línea, trabajábamos sobre ella no porque sí, sino porque el país estaba viviendo situaciones que para nosotros había que encontrar sus raíces en ese

período. Un sentido, unos orígenes, las razones por las cuales un país se reconocía tan democrático, eso había que indagarlo, no con el surgimiento del pachequismo o el MLN.

El entrevistado habla del lugar del deseo o la motivación en la elección del tema de investigación. Durante la dictadura y con financiación externa, su investigación se centró en conocer y entender su presente. El tema a investigar es: una motivación personal, pero se genera en el nosotros. En el investigador-ciudadano que aporta a la comunidad desde su especialidad y en beneficio de cuestionamientos surgidos de la vida comunitaria.

¿Ayudó en esta gran producción científica el haberse sentido apartado de la universidad? O sea, la necesidad de comprender y ordenar el desarraigo, el desbaratamiento que significó la intervención institucional en la Universidad de la República y continuar dando sentidos a ese momento histórico, dice el entrevistado: que fue tan nefasto para los derechos humanos, para la participación, pero que, sin embargo, se produjo tanta investigación en su área.

Quizás los tiempos y las exigencias productivas de centros financiadores de investigación dan un lugar y nombran a esos trabajadores como investigadores, en tanto la universidad los nombra, por lo menos en sus estatutos y escalafones, como docentes. Más allá de que haya docentes dentro de la universidad que trabajan como investigadores, con un

ingreso y condiciones de trabajo acordes a la tarea, con un cargo docente. Es esta una tensión que pone de manifiesto, más que un concepto de investigación, el peso institucional o determinados *habitus* correspondientes a dispositivos de investigación históricamente determinados de manera distinta.

Lo más alejado de mi actitud era ser intelectual orgánico de nadie. Pero lo que pasa es que en las líneas de investigación elegidas hay intereses creados sobre los resultados de la investigación. Hay que reconocer que en la vida de un investigador hay momentos y momentos.

Se desprende de las reflexiones anteriores que si hay una financiación para la investigación, ya sea por parte del Estado, de centros de financiación internacional o de la universidad, parte importante del problema que enfrenta el investigador es quién(es) es el beneficiario de su investigación y al servicio de quién esos productos serán utilizados. Este es un problema que compromete el proceso de investigación. Evidentemente, luego que la producción está terminada y entregada, cada lector la hará propia de la manera que crea pertinente y ese es un aspecto que escapa a las posibilidades del investigador. En toda labor profesional está presente el problema de la propiedad de los productos, los posibles impactos de la investigación, pero, en este caso, el entrevistado se refiere al cuidado de la autonomía de su trabajo. La labor del investigador y del docente: formar un equipo de investigación.

Sí, ha sido siempre fundamental, reconozco la existencia de grupos de comunidad que no necesariamente es de la misma edad cronológica ni de la misma opción política, pero sí comparten un espacio donde debaten entre sí, pero tienen ciertos objetivos comunes en la tarea y reconocen parámetros que no es posible apartarse y están dispuestos a debatir los resultados, aunque los de uno no necesariamente son los de los otros.

Pero he volcado mucho tiempo a la formación de recursos humanos de investigadores en esa tarea, siempre me he sentido entusiasmado, cómodo en la tarea, a esta altura varias generaciones he ayudado a encontrar un sentido a la investigación y realizarla con apego, con cierto criterio de rigurosidad, curiosidad y a su vez, ese otro lado del aporte.

Me dicen: vos investigarás hasta el día de tu muerte. Es una vocación fuerte, mantengo el entusiasmo que tenía a los 20 años, por otras circunstancias físicas puedo reconocer el pasaje del tiempo, pero en eso sigo entusiasmándome.

El modo de concebir la investigación en el debate, en equipo, y para ello se necesita en paralelo formación de los miembros del grupo y de ese equipo como tal. Pone énfasis en el debate de ideas y el crecimiento del equipo en relación a una tarea que es la investigación y la formación de investigadores nutriéndose de la diversidad de las personas que lo componen. Nuevamente este entrevistado se compromete en una postura ética sobre la investigación y el investigador, de respeto a lo diverso, de responsabilidad en la formación de los más jóvenes y de la concepción de otro diverso a conocer. Es el único docente que transmite con este entusiasmo y claridad la gratificación que significa para él la formación de investigadores, que va más allá de la responsabilidad y que tiene la misma jerarquía que la investigación en sí misma. Sería este un aspecto fundamental para consolidar un equipo de interlocución que, a la vez, lo sostiene en su lugar.

Si pienso que uno produce una investigación que se traduce en un libro. ¿Cuándo ese producto, que ha llevado años de trabajo, filtra socialmente? Yo calculo, lo hemos conversado con colegas, creo que no baja de 10 años. De los éxitos inmediatos estoy de vuelta, no creo, si se venden ejemplares es otra cosa. Cuando al producto de una investigación se le ha puesto pasión, buen rigor científico, filtra en la sociedad y otros adquieren los mejores instrumentos para incorporarlo, calculo que hay una década entre la producción y esa llegada, la transferencia a estamentos que, absorbiendo críticamente, van a realizar una labor de capilaridad que el autor no está en condiciones de hacer. El autor puede participar de mesas redondas, ser entrevistado en radio o TV, pero el mundo de receptores directos es limitado, aun los colegas que han tenido más llegada, como Barrán, el mundo real de llegada inmediata es limitada, 500 o 1.500 ejemplares. Eso es lo que uno espera, si no es condenarse a la inanidad del producto.

Tiene que llegar a quienes están en una tarea, pero tienen el efecto de la difusión de incorporarlo a la labor docente etc., cuántos profesores, maestros, comunicadores, van leyendo, incorporándola, dialogando con el autor y luego la labor de mayor amplitud y va calando en distintos estamentos de la sociedad que lleva su tiempo, por eso, a veces, uno no debe desanimarse si vuelca sus fuerzas en una investigación y alcanza un producto final y a la semana siguiente ve por ahí en el saber popular aquello que debatió en su labor de investigación; lo he conversado con colegas.

El entrevistado nos transmite una idea interesante y es que si en la investigación se ha puesto pasión y rigor, es decir, que articula la dimensión subjetiva de la motivación y el deseo por investigar, que también tiene que ver con la satisfacción de la curiosidad. Si, además, el trabajo se realiza según cierto rigor científico se constituye más tarde o más temprano en un aporte a la sociedad. En este párrafo se ubica como investigador en su rol de descubrir o de construir conocimiento. Ubicado en cierta red social que le posibilita contrastar y legitimar su investigación entre aquellos que de alguna manera se encuentran cerca científicamente. Grupos académicos, profesionales y de educación directamente involucrados con el tema y la tarea de investigación.

Él los llama un proceso de capilaridad, se refiere a los cambios que un nuevo conocimiento provoca en los diferentes grupos sociales y que es necesario trabajar para hacerle un lugar al nuevo conocimiento. De la misma manera que Pichon Rivière concebía el aprendizaje como acomodación activa a la realidad, en un trabajo de elaboración de las angustias emergentes, así, también el docente concibe la acomodación activa que progresivamente deberán realizar distintos grupos de la sociedad. Pone de relieve la importancia de la comunidad educativa como espacio privilegiado para la comunicación de la nueva información y la contención de las dudas-ansiedades que puedan surgir. El lugar al nuevo conocimiento deben dárselo también las ciencias o disciplinas afines que sufren un reacomodo de los conceptos anteriores. También, y comprometiendo otros agentes sociales, si el cambio debe realizarse a nivel popular. En ese sentido, el docente transmite la calma de un docente experiente que no necesita la aprobación inmediata para sentirse seguro de la validez y la oportunidad de su investigación.

C. 4) Análisis transversal de la categoría: relación con la investigación

Luego de realizar el análisis por categorías de cada uno de los entrevistados, elegimos tres problemáticas para destacar que, de cierta forma, atraviesan a todas las entrevistas y constituyen nudos problemáticos de relevancia respecto a la investigación. Las categorías que elegimos se contienen y se asocian unas con las otras, sin embargo, ensayaremos una posibilidad como modo de facilitar el análisis.

C. 4.1) La investigación en proceso

A través de las entrevistas hemos asistido a distintos modos de concebir la investigación. Las significaciones que se desprenden de dichos discursos son parte de un proceso histórico. La investigación o la creación de conocimiento ha ocupado diferentes lugares en ese proceso, como consecuencia de encrucijadas socio-históricas, políticas, económicas e ideológicas que ubicaron a la creación de conocimientos en relación a las

fuerzas resultantes de dichos procesos y tensiones. Si pensamos en la investigación que se realiza en la Universidad, hay evidentemente un continente legal que la legitima y le da sentido. La Ley Orgánica señala a la investigación como uno de los tres pilares de las funciones de la universidad. Dicha ley organiza nuestras prácticas, nos regula y legitima. Sin duda, el concepto de investigación concebido en el momento de la promulgación de la ley es diferente del actual, porque estamos viviendo un momento histórico distinto. Sin embargo, sigue siendo, como dice la ley, la investigación uno de los pilares de las funciones de la universidad. En este caso, los pilares se mueven de lugar según un devenir histórico, aunque a veces no nos demos cuenta.

A la luz de la historia de la investigación ésta nace en el Uruguay moderno como una necesidad del Estado de resolver problemas surgidos de ese proceso de modernización. La investigación práctica que resolvía asuntos productivos, del mundo agrícola, por ejemplo, o de salud. Tanto aquí como en otras zonas del mundo, si bien las estrategias fueron algo distintas, siempre estuvo presente esa tensión que ubica a la investigación en el ámbito educativo, al servicio de la formación y la creación de conocimientos o en la órbita del Estado en su interés político y productivo más claramente, ambos capitalizando los resultados de las investigaciones de manera distinta.

Si pensamos a este mismo problema a nivel internacional vemos, según Francisco Sanguineto, que en algunos casos la solución se zanjó con la creación de un tercer dispositivo gestionado de forma más o menos articulada entre ambos espacios, dedicado a la investigación.

También surge de las entrevistas la fuerza de las ideas fundacionales de la facultad de Humanidades. Vaz Ferreira insistió durante varias décadas, en un espacio de formación muy abierto, donde el conocimiento por el conocimiento mismo fuera lo que diera sentido a las prácticas y el sentido de la formación. La idea se completaba con un espíritu muy democrático de la administración de ese conocimiento. Parecería que la ilusión de un progreso colectivo estaba presente ¿Una utopía?; seguramente, una sociedad muy distinta.

Respecto al lugar del conocimiento y del aprendizaje señalamos la valorización del conocimiento como promotor social. De alguna manera, la propuesta era la de crear una facultad en donde la investigación no fuera estrictamente la de formación de profesionales. En las entrevistas se rescata, más allá de lo que puede haber sido la realidad en esa época, el respeto al deseo de investigar, y en consecuencia, al docente que elige dedicarse a la investigación. Diríamos que la posibilidad de elegir la

investigación desinteresada dentro de la universidad podría ser una realidad.

Pronto, la lógica institucional de la universidad fue involucrando a la Facultad de Humanidades y de a poco fueron apareciendo licenciaturas y modalidades de evaluación.

Si pensamos qué aspecto de todo aquel debate fundacional se visualiza en las prácticas de la facultad antes de la dictadura podemos elegir dos niveles, uno respecto a la significación de la investigación y del investigador y otro en la comunicación de dichos productos. Quizás lo que se sostuvo durante el periodo anterior a la dictadura, del movimiento fundacional y de las ideas de Vaz Ferreira, fue la valorización del conocimiento, el placer de investigar y la proximidad de los docentes-investigadores con otros colectivos de la cultura de nuestra sociedad. Así, según nos transmiten los entrevistados, docentes de la talla de Ardao o de Ibañez, para nombrar sólo dos de ellos, también ejercían la docencia en secundaria. Otros, además de prestigiosos docentes, fueron escritores o periodistas que alcanzaban con sus publicaciones a otro sector de la sociedad, promoviendo, de esta manera, el acercamiento, lo más abierto posible, del conocimiento hacia otros agentes de la vida social. Parecería que cada vez con mayor claridad el compromiso con la realidad social fue

muy importante. Uno de los entrevistados rescataba las ideas de Sanbarino respecto al proceso de investigación como un compromiso ético de responsabilidad ciudadana y él decía “hacerse cargo de sí mismo” en ese proceso de investigación. Lo explicaba más que como un concepto de vigilancia epistemológica o un hacerse cargo en el sentido de las ansiedades que provoca la investigación, como hacerse cargo de un sí mismo como ciudadano en la elección de los temas que se necesita investigar. El mismo docente señalaba que un investigador debería paralelamente recibir un curso de ciudadanía, de responsabilidad social respecto al lugar que se ocupa y que la ciudadanía le confiere como empleado público.

¿Otra investigación? Investigar, como el conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno. Pensando en el área humanística a la que nos acercamos, podríamos ensayar otra definición que construyó uno de los entrevistados:, como la creación de nuevos significados que nos permiten describir, o crear un cierto discurso acerca de alguna pregunta. Hoy exigiríamos otro modo de comunicación de los productos y tal vez, de diseñar los procesos Aunque también uno de los entrevistados más añosos decía:

Ahora la investigación (...) no de agua corriente, sino más bien de agua oxigenada, quiero decirte una cuestión muy dada a la retórica de la academia, te das cuenta, la tesina tiene que ser tal cosa, el trabajo parcial tiene que ser tal cosa, cada uno de los trabajos en su anaquel.

El entrevistado valora más el proceso interno y el compromiso con su capacidad crítica. Esa postura lo transforma en, según su propia metáfora, un vampiro espiritual. Esto es, un investigador de la crítica y del mundo interno del estudiante y del docente que lo habilita en la búsqueda creativa y singular, una verdadera innovación subjetiva. Es decir, ese proceso de transformación interna y de reconocimiento subjetivo que está en estrecha relación con la posibilidad de la creatividad y la innovación, o sea, de encontrar sus propios significados.

Seguramente, serían en aquel momento investigaciones que se planteaban otras formas de comunicación de conocimientos, bastante efectivas en el contexto anterior a la dictadura. No podemos dejar de lado que la sociedad civil tenía otra receptividad del conocimiento universitario y por lo tanto, podía ser más claro que el conocimiento tuviera un circuito de comunicación diferente al actual.

Hoy se vendieron miles de entradas para ver a Peñarol de un costo que ronda los 500 pesos, ¡si se vendieran así los libros!. Es impensable que se dé en este momento un fenómeno como el de *100 años de soledad* de G. Márquez, con una edición tan enorme.

De esa manera se entiende por qué este docente transmitía la sensación de que después de la dictadura habían quedado "a la intemperie", obviamente, porque aquellos docentes tan destacados ya no estaban, pero también, seguramente, porque la respuesta o la receptividad de la sociedad civil respecto al conocimiento tampoco fue la misma. Quedar a la intemperie porque se había roto una cadena intergeneracional de formación, de procesos ideológicos y de conocimientos, si no que quizás, también el otro espacio que sostiene la práctica universitaria, que es la sociedad civil, tampoco sostenía, o por lo menos, desde el mismo lugar, a los frutos de la investigación. Se transmite aún como una fractura muy dura la de la dictadura militar sobre la Facultad de Humanidades y un nacimiento "en mal momento" para las licenciaturas que se fundaron en esos años.

Lo que sí queda claro en las entrevistas, sobre todo en el discurso de los que no vivieron esa época anterior a la dictadura, es la idealización de aquel potencial, de la facultad como un espacio de visibilidad de las ideas, los conocimientos y los debates, a nivel social.

Obviamente, la violencia que ocasiona una ruptura tan importante en la transmisión intergeneracional de formación, de *habitus* y de conocimientos aún se refleja en los discursos en la dimensión de la

pérdida. Un desmantelamiento institucional que provocó un quiebre también en lo que llamamos la esfera narcisística. Por esa razón, aparece como algo irrecuperable.

Luego de la dictadura la institución se reorganizó y se retomaron las actividades y funciones universitarias, pero desde otro lugar, legitimado en la legalidad de los concursos universitarios, pero escasamente apoyado en los conocimientos y en los procesos de creación de conocimiento.

Había antes de la dictadura, en aquel modo de crear conocimiento, un peso muy importante puesto en el deseo del investigador, por una línea de trabajo y su investigación. La investigación realizada sine die, como decía uno de nuestros entrevistados, no carente de seriedad y validez científica, sino que cada investigador tomaba su tema de investigación como una responsabilidad propia.

Vale decir que también en esa época, según lo transmitido por los entrevistados, la investigación implicaba la formación de un equipo o grupo de investigadores. El equipo se transformaba en interlocutores a medida que se iban formando como investigadores con una o varias figuras orientadoras, dadas por los grados superiores. Este modo de

concebir la formación en investigación generaba un orden jerárquico y una contención importante, tal vez, también, cierta repetición en los *habitus*. Siendo el conocimiento un valor socialmente aceptado, la comunicación y la participación “en el festín del conocimiento” quedaba ubicado en un enriquecimiento subjetivo (nutritivo) de un bien, que prometía un lugar destacado, porque representar el saber o el conocimiento brindaba valorización social y personal.

Como el conocimiento que circulaba estaba, como decíamos, cargado afectivamente de un valor social positivo, la posibilidad de brindar la participación al otro, podría generar ese sentimiento de gratitud hacia los docentes que enseñan el oficio, y nutren afectivamente.

Hay otras cosas que no cambiaron para bien, en la época de estudiantes mía teníamos una actitud muy escasamente parricida dentro de quienes eran nuestros maestros. Uno podía tener una actitud crítica hacia un docente, teníamos un reconocimiento de la mayoría del cuerpo docente, del que militaba, de cómo se brindaba a la formación, muy intensa, que nos lleva hoy a los sobrevivientes de esa generación a reconocer gente como nuestros maestros, eso ha desaparecido. No digo que en todos, pero nadie es discípulo de nadie. Es como si fuera por generación espontánea, pero quizás eso es porque la sociedad es mas así también, escasean los reconocimientos.

De ese escenario los entrevistados transmiten únicamente aspectos positivos: la disposición al debate de las ideas tanto a la interna de la facultad, como el debate que se generaba a partir de publicaciones,

conferencias, etc. El debate que deja entrever la posibilidad de un diálogo, es decir, de un lugar para el otro, respetado y escuchado y por otro, lado la fundamental importancia que la facultad le daba a la investigación y al tiempo que cada docente se daba para su proceso de investigación, Es esta la descripción de una institución muy contenedora, satisfactora de necesidades afectivas y epistemológicas, además de otorgar un lugar social valorado. En ese escenario la investigación tiene un lugar, como decía antes, en la gratificación del deseo de investigar, y en la posibilidad de que ese deseo se convierta en un aporte para el otro y que ese aporte contribuya al progreso colectivo.

La facultad era un espacio en el que se exponían grandes figuras de nuestra cultura, pero también un número muy reducido de personas tenían el privilegio de acceder a la docencia. Dice uno de los entrevistados: “antes del 73 era impensable, nosotros nos sentíamos realizados de ser colaborador honorario de una cátedra, con un docente que lo guiaba o lo ayudaba y muy pocos teníamos cargos docentes”.

Queda claro que no era la investigación, (ni la docencia universitaria) una actividad en la que un docente pudiera plantearse la expectativa de tomarla como un medio para ganarse la vida.

Francisco Sanguñedo anotaba en la entrevista que, seguramente, los mismos investigadores que actuaban en las facultades también lo hacían en los centros de investigación del Estado. Pero no es este el caso de las disciplinas agrupadas en Facultad de Humanidades.

Durante la dictadura aparecen dos escenarios distintos. El de los docentes que una vez destituidos continúan su trabajo como investigadores en centros privados aquí en Uruguay o en el exilio. Entrevistamos docentes que en ese período vivían otra situación, se estaban formando en la facultad y pudieron comenzar sus investigaciones en temas que no fueran censurados. Decía una entrevistada:

Entonces yo creo que veían a ese hombre formal sin antecedentes políticos y que estudiaba cosas raras que a nadie le importaban, alguien más o menos confiable. Como decía: dense cuenta qué subversivo que es discutir sobre la ortografía en estos tiempos.

Sólo esta docente logra valorar las investigaciones de esa época, porque le dieron inicio al instituto y a su carrera docente y realmente discutir sobre ortografía y otros temas de su especialidad.

Los docentes que trabajaron como investigadores, en centros privados en Uruguay o en el exterior, se incluyeron en una dinámica de trabajo que,

según uno de los entrevistados, formó parte de un jalón muy importante hacia la profesionalización del investigador.

El valor del conocimiento asociado a determinados criterios de validación de los procesos y los resultados, realizados en un tiempo acordado previamente, siguiendo un modo de publicación y comunicación de ellos, tiene como contrapartida una financiación. Encontrar esas fuentes de financiación también fue parte del aprendizaje que estos investigadores asumieron.

La investigación en este contexto de “sociedad del conocimiento”, como la llaman algunos autores, es evidentemente la preeminencia, según los aportes de Rehaume, del conocimiento aplicado. La eficacia y la validación del conocimiento y del proceso de investigación se ha filtrado en la Facultad a través de las oportunidades que CSIC otorga a los docentes para la presentación de proyectos de investigación, así como a estudiantes, justificados realizados e informados según protocolos.

La Facultad de Humanidades, creada con fines de investigación, forma licenciados, sin embargo, la importancia y la valorización de la investigación está muy presente.

En este momento, la segunda reforma universitaria, gestionada en este período, también jerarquiza la investigación como un modo de contribuir a la producción de conocimiento propio, de interés local. La finalidad política tiene que ver con reafirmar la capacidad científica y académica local y el corolario económico posibilita la independencia de la capacidad científica e innovadora externa. Por esta razón, se han propuesto varias modalidades para estimular la formación y la capacidad de investigación de docentes y estudiantes. Esta jerarquización de la investigación está acompañada de una mejora en la remuneración de la investigación a través de fondos concursables, DT, proyectos I + D, etc., que generan un buen atractivo para muchos. Gracias a un mejoramiento en estos últimos años del presupuesto universitario.

Acceder a esas oportunidades depende, según nuestro análisis, de diversos factores que se ponen en juego en la institución: lo institucional y organizacional que estaría pautado por los espacios de decisión de las políticas universitarias, y del propio servicio. También se juegan otras dimensiones, como las dinámicas grupales que vehiculizan o promueven líneas de investigación o impulsan a ciertos docentes, como resultado de múltiples cruces de intereses y simpatías, ansiedades y estrategias.

Por último, la capacidad de cada uno de integrarse a esos grupos, confirmarse en sus deseos de ser un docente universitario o un investigador. Este último es el resultado de un proceso que es la historia de vida del sujeto, es la historia de vida que le brinda las herramientas que va a poner en juego en los grupos por los que transite. Como vimos, la imagen que cada sujeto haya logrado de sí mismo y de sus capacidades también se actualiza en el modo de posicionarse frente a su trabajo, sus deseos, sus ideales y proyectos. Digamos que los modos de relacionarse con esos aspectos en cierta forma es repetición de vínculos antiguos o ya dados, que si son efectivos o consonantes con el trabajo será un éxito y, de lo contrario, constituirá un obstáculo para la realización del sujeto en su espacio de trabajo.

El proceso de la investigación en estos distintos escenarios históricos ha sido acompañado, determinado y tensionado por un proceso institucional y social. Los distintos escenarios sociales y políticos han determinado movimientos en los proyectos y estrategias que la institución universitaria se ha planteado. En cada uno de ellos la formación, el conocimiento y la investigación ocupó un lugar diferente. Podríamos decir que este entramado forma cierto dispositivo que crea un modo de investigar, pero también crea subjetividad. Cada sujeto elige la pertenencia en la institución, según el lugar que se vaya creando en ella, con los nudos con los que cada sujeto toma contacto y lo enlazan a la institución en un

contrato narcisista o en un sostén pulsional, si tomamos a Enriquez. En síntesis, parecería que hoy viven en el entramado institucional, fundamentalmente en el imaginario de quienes entrevistamos, todos estos modos de reconocer la investigación que atienden esos modos históricos de construir subjetividad o de construir subjetivamente la investigación y al investigador.

Las imágenes o personajes referentes que aparecen en los discursos lo demuestran: Ardao, Petit Muñoz, Barrán, Oddone, Ibañez, Sambarino, Silva García, Darcy Rivero, Elizaicin, Otero, Juan Flo, son algunos de los nombres aportados por los entrevistados que hoy encabezan el sentido y la originalidad de la investigación en Facultad de Humanidades.

A los más jóvenes les resulta más difícil ubicar una imagen orientadora de su labor. Uno de ellos ni siquiera nombró un personaje o autor del exterior, solo dijo: "algunos compañeros", lo cual nos refuerza, desde otro lugar, la idea de lo multifacético que resulta la imagen de la investigación y de qué significa ser un investigador en Facultad de Humanidades.

Todos válidos, todos trabajando en la misma institución. No podemos decir que sean concepciones antagónicas de la investigación, pero sí que

posicionan al investigador y su investigación en un lugar diferente en el plano institucional, en el grupal y fundamentalmente, en el reconocimiento o la habilitación de cada uno como investigador. Si la trayectoria institucional fuera una película: ¿protagonista de qué película es cada investigador? Seguramente, cada uno ha elegido la propia.

C. 4.2) Los productos de la investigación

Desde el sujeto que investiga, el destino de la investigación es un aspecto fundamental de la labor de investigación. Como vimos, el deseo de investigar tiene fundamentalmente el cometido de aportar a alguna dimensión a la comunidad o grupo social.

Por un lado, aparece la valorización de la institución que habilita como investigador, así como la habilitación del grupo de pares que legitima y valida la investigación, pero dentro de la Universidad de la República la investigación tiene un fin político importante que es el aporte hacia la transformación social. En alguna medida, todo nuevo conocimiento implica cambios en las personas y en los grupos humanos. A su vez, este problema forma parte de la eficiencia de los objetivos de la institución

universitaria. Pone en cuestión no sólo su capacidad de comunicar los productos, sino de seleccionar los temas de investigación que serán pertinentes o adecuados para cada momento o necesidad. El modo en que la universidad cumple con ese mandato surgido de la Ley Orgánica y de su lugar en el contexto público excede las posibilidades de este análisis. Forma parte de las políticas universitarias que, de alguna forma, la determinan y de una cierta formación de sus docentes-investigadores. La visibilidad de los productos o el impacto que éstos puedan tener, en términos de generación de transformaciones en algún espacio social, son concebidos de manera distinta entre los docentes-investigadores. El destino de los productos tiene que ver con la intención y la habilidad del científico para comunicar, pero también nos posibilita pensar en las herramientas que la institución se ha dado para crear puentes de comunicación con otras instituciones o grupos sociales. Nos preguntamos acerca de la visibilidad, el impacto, así como la valoración que la propia Universidad de la República hace de la investigación en Humanidades. Algunos de los entrevistados ensayan su respuesta.

¿Qué pasa luego de finalizada la investigación con ese producto? Fue una pregunta muy difícil de responder para la mayoría de los entrevistados. Aparecían respuestas muy variadas.

C. 4.2.1) La intencionalidad del producto de la investigación

Uno de los entrevistados expresaba:

Me sirvió para mí más de lo que aporté. Mi crítica no fue (...) tuve intención, pero fue más meritos académicos que en el campo de la gente que trabaja.

Respuestas como estas, más o menos explícitas, marcadas por un sentimiento de frustración o de impotencia. Se refiere, este entrevistado, a la dificultad para encontrar modos y canales de comunicación con aquellos que pueden ser buenos beneficiarios o interlocutores de su investigación. El docente narra que su investigación no fue tomada en cuenta por las personas que toman decisiones en esa área de la vida ciudadana, pero también acota que luego se dio cuenta que existen profesionales tecnológicos-experts en esa área. Estos profesionales no provienen del ámbito de la ciencia, pero venden sus servicios y de alguna manera, decía el entrevistado, “son ellos mismos parte del problema”. Expertos que pierden la posibilidad de intervenir, a conciencia del uso que el sistema le da a su aporte.

El investigador reconoce haber posicionado erróneamente su investigación en la red. Una investigación financiada por CSIC, es decir, avalada institucionalmente, pero que no pudo encontrar aún el modo de que ese sistema solicite esa información. Tal vez, como decía en otras palabras el entrevistado, que ese problema persista genera un gran interés económico para algunos y por eso su investigación no pudo ser escuchada. Podríamos considerar que este problema fue un aprendizaje para este investigador, aunque aún lo sienta más claramente como una frustración.

Otro de los entrevistados, decía:

Yo soy evaluador científico de otros lugares, si el tema es interesante, es original, se justifica gastar plata de los contribuyentes para ese tema, tiene que ser explícita en un escenario concreto. Está bien que se haga, porque se aumenta la investigación, se hace un plan estratégico en la sociedad, reforzar aspectos de la sociedad donde la investigación está llamada a potencializarla, y hay que hacerlo explícitamente.

La validez de gastar plata en eso ayuda para que el ciudadano tenga más herramientas para pensarse él mismo como sociedad, lo han intoxicado tanto con la narrativa del fin del siglo pasado, ejemplo, esas cosas, que Artigas nació en el Sauce y esas cosas falsas, imperfectas, malintencionadas, que uno podría decir: esto es interesante.

Ambos entrevistados estaban muy preocupados por la intencionalidad del aporte científico. Todos los investigadores entrevistados, profundamente comprometidos con el fin político de la investigación que nos propone la Ley Orgánica, que es la de aportar al reconocimiento de nosotros mismos

como sociedad, en nuestro presente y en nuestra historia. En el caso del último testimonio, con gran responsabilidad de cómo se usa el dinero público, es decir, con la conciencia de estar ocupando un lugar dentro del servicio público. El mismo entrevistado decía que el que se forma como investigador debería formarse paralelamente como ciudadano, dando a entender en la formación como un servidor público, pero también entendedor de la cosa pública, lo cual le permitiría elegir los temas que, según su entender, pueden ayudar a esclarecer incógnitas, construir una versión de la historia, o potenciar discusiones que necesitan del aporte científico.

C. 4.2.2) La educación pública y la administración del conocimiento

Llama la atención la cantidad de docentes entrevistados que, o son egresados del IPA, o han transitado por esa institución. Dos de los entrevistados decían que es muy difícil para un adolescente de 18 o 19 años elegir la investigación como modo de vida, dados los pocos lugares de trabajo que existen. Se rescata entonces, como decíamos antes, la pasión por el conocimiento.

- 1) Doy talleres habitualmente, tenemos un trabajo ahí de ida y vuelta, o sea, que mi relación con la comunidad es fundamentalmente con la comunidad de maestros. Aunque no soy maestra.
- 2) Ahora estamos tratando, con unos jóvenes que me están esperando allí, de crear un programa de educación de estos temas, en primaria.

Las investigaciones del primer caso nacen y se desarrollan centradas en un escenario que la investigadora conoce y es reconocida. Conoce y reconoce tanto el ámbito universitario como el de la Educación Primaria, en donde su modalidad de comunicación es muy directa, en talleres. Los objetivos de la investigación impactan directamente sobre el aspecto pedagógico y didáctico del trabajo de aula, en el segundo caso tiende a una transformación subjetiva del estudiante y del clima de clase a través de propuestas temáticas.

La segunda entrevistada trabaja más ampliamente y es a partir de sus publicaciones que un grupo de docentes se acerca para proponer una idea que coincide con los intereses de la docente. La posibilidad de la comunicación, en este caso, está dada por la propia disciplina con docentes o maestros interesados en sus investigaciones.

De alguna manera, el ámbito de la Educación Primaria y Secundaria aparece como espacios de comunicación relevantes en todas las entrevistas realizadas. De una u otra forma, casi todos se han referido a la vieja discusión Vaz Ferreira-Grompone como una discusión con cierta actualidad. Más allá de ello, parecería que el ámbito de la educación pública se visualiza como un espacio oportuno para la comunicación de

los conocimientos generados en la Facultad, dice otro de los entrevistados, con mucho enojo.

La educación es fundamental. ¡Esto es culpa de la educación! (...) Las maestras que le dijeron eso, hoy en día, de sexto y de segundo de liceo, que es donde se ven esas cosas, no le dijeron que los charrúas tenían plantas, que tenían tres órdenes de decisiones políticas. Como país tenemos problemas en saber lo que somos.

La expectativa de que los conocimientos sean inmediatamente escuchados, recibidos y generen transformaciones, también se relaciona con aspectos subjetivos de cada uno de los investigadores, la capacidad de confiar, en definitiva, en los procesos y en el tiempo que esos procesos implican, o la posibilidad de hacerlo, dependiendo de las encrucijadas en las que la investigación lo colocan al investigador.

La óptica de un investigador muy experimentado nos aporta otra postura:

Si pienso que uno produce una investigación que se traduce en un libro. ¿Cuándo ese producto, que ha llevado años de trabajo, filtra socialmente? Yo calculo, lo hemos conversado con colegas, creo que no baja de 10 años. De los éxitos inmediatos estoy de vuelta, no creo, si se venden ejemplares es otra cosa. Cuando al producto de una investigación se le ha puesto pasión, buen rigor científico, filtra en la sociedad, tal vez algunos tengan mejores instrumentos. Calculo que hay una década entre la producción y esa llegada, la transferencia a estamentos que absorbiendo críticamente van a realizar una labor de capilaridad que el autor no está en condiciones de hacer. El autor puede participar de mesas redondas, ser entrevistado en radio o TV, pero el mundo de receptores directos es limitado. Aun los colegas que han tenido más llegada, como Barrán, el mundo real de llegada inmediata es limitada, 500 o 1.500, que es lo que uno espera, si no es condenarse a la inanidad del producto. Tiene que llegar a quienes están en una tarea, pero tienen el efecto de la difusión de incorporarlo a la labor docente etc.

Cuántos profesores, maestros, comunicadores van leyendo, incorporándola, dialogando con el autor y luego, la labor de mayor amplitud y va calando en distintos estamentos de la sociedad que lleva su tiempo. Por eso, a veces uno no debe desanimarse si vuelca sus fuerzas en una investigación, alcanza un producto final y a la semana siguiente ve por ahí en el saber popular, es decir, dichos en la calle, en una emisora radial, una revista, aquello que debatió en su labor de investigación, lo he conversado con colegas.

Por un lado, ubica a la Enseñanza Primaria y Secundaria como un ámbito privilegiado para la administración del conocimiento, pero también, de alguna forma, le quita al investigador el peso o la responsabilidad de la difusión. El investigador, investiga y ubica a la comunicación-difusión en otra lógica que no siempre es de la competencia del investigador.

Como lo trabajaba Bourdieu, la red de sujetos y disciplinas más cercanas al investigador que van a validar y legitimar al nuevo conocimiento y al investigador, es la institución universitaria y la academia, nacional o internacional, pero que forma parte de la red de sujetos interesados en ese conocimiento.

También es interesante el valor que el investigador le da a la crítica de quienes reciben el producto de la investigación y en esa discusión que va “calando” en distintos sectores de la sociedad.

C. 4.2.3) Otros canales de comunicación posibles

Hay otros espacios posibles para generar interlocución, debate o resonancias de la investigación realizada. Una de las docentes entrevistadas aporta claramente el caso de su trabajo en ONG. Considera a ese vínculo como propio, es decir, no reconoce que sea un canal ni generado ni favorecido por la universidad.

Te decía que para mí una investigación es válida en la medida que los resultados sirvan de insumo para algo, es mi opinión. Que tenga una finalidad política ampliamente, cuando trabajaba en los temas de X y mercado de trabajo di cursos en el PIT CNT y sobre las cuales trabajaba, vestimenta por ejemplo. Ahora que estoy trabajando en ZZ, a veces me han llevado el apunte, a veces no, asociaciones de civiles que se dedican al tema. Hoy me invitaron a dar una charla en una asociación de derechos humanos. Busco los canales en los cuales esté investigado y pueda traducirlos en un lenguaje comunicable. Entonces, no es que sea un referente para nadie sino que capitalicé. A mí me interesa que la asociación civil o determinados grupos para que puedan llegar a algo.

Esta docente busca sus propios grupos de inserción y su formación académica, así como su afiliación a la universidad la usa al servicio de la validación de su discurso en un ámbito muy distinto como es el de las ONG o asociaciones civiles. Coincidentemente o no, es una de las docentes que no se siente reconocida por la institución, eso la ha llevado a buscar otros modos de trabajo y de comunicación de su producción. Quizás estos modos de trabajo, un poco en solitario, o, según ella,

distintos, le han costado el reconocimiento institucional. Seguramente a las asociaciones civiles también les interesa este tipo de alianza con alguien que, representando a la universidad, a la academia o al ámbito científico, aporta lo propio y legitima la producción de un saber. Destacó que la finalidad es igualmente política, es decir, que los aportes puedan ocasionar una transformación en ese grupo social, en ese aspecto comparte las mismas expectativas que todos los entrevistados.

C. 4.3) La profesionalización de la investigación

En este capítulo intentaremos enfocar sobre el problema de la profesionalización de la labor de investigación. Es un campo de problemáticas en la que podemos divisar distintos focos.

C. 4.3.1) La problemática de la habilitación

Si bien Facultad de Humanidades es una facultad pensada para la formación de investigadores, algunos docentes se sienten investigadores

y otros no. Hubo docentes que no aceptaron ser entrevistados por no considerarse investigadores. Este es un punto muy importante y difícil de trabajar; ¿quién es un investigador en la Universidad de la República o en FHCE?

Por un lado, tenemos el mandato de la Ley Orgánica que nos exige que todo docente debe desempeñarse en el área de la investigación y de la extensión, así como en la enseñanza. Sin embargo, hay docentes que se consideran investigadores y otros no, por más que han realizado varias investigaciones. En el caso de la Universidad de la República, no hemos encontrado en los registros del personal otro que no sea docente-no docente. No existe el cargo de investigador como tal. Ni siquiera CSIC, hasta el momento de la entrevista realizada al pro-rector, tenía un registro de investigadores. Sí existe de grupos de investigadores autoidentificados.

El proceso de habilitación hacia la investigación estaría dado por varios niveles, uno de ellos es el deseo de investigar del docente. Lo que llamábamos el impulso o pulsión epistemofílica, que de alguna manera se satisface en los objetivos de la institución universitaria.

Sería apoyado en este aspecto del sujeto y del singular modo que el sujeto encuentra de incluirse en la trama institucional, que el fin de la docencia universitaria basada en la investigación cobra sentido.

En ese proceso de habilitación, también tiene un rol fundamental el grupo de pertenencia, que es el grupo que comparte, impulsa y legitima los nuevos conocimientos y al investigador como integrante de una colectividad que, en definitiva, funciona según el proceso de cualquier grupo humano en cooperación y competencia. El siguiente elemento que hemos destacado en la investigación es el del reconocimiento de la institución hacia el investigador o la investigación. Esta dimensión del problema se juega en otro plano, que implica el reconocimiento narcisístico, pero que estaría mejor representado por la legitimación o la visibilidad que la institución le pueda dar a los productos de la investigación del investigador o del grupo de investigadores. Es decir, el reconocimiento está asociado con el sentimiento de afiliación, de sentirse parte de la institución, contribuyendo al proyecto institucional o siendo parte de él. De manera que la habilitación hacia sentirse o concebirse un investigador podría estar dada, por lo menos, por estas dimensiones, aunque, seguramente, existen otras que no estén expresadas en esta investigación.

Aparece en los discursos un cierto antagonismo entre ser un buen docente y dar una buena clase y ser un investigador y lograr buenos productos. Es este un tema que deberíamos trabajar desde el punto de vista didáctico o de diseño curricular, ya que, de esa manera, podríamos precisar cómo concebimos esa relación de enseñanza-aprendizaje, cómo la llevamos adelante, qué lugar tiene la duda, la creatividad, la exploración en la docencia universitaria, tanto en el aula como en la investigación.

C. 4.3.2) Hacia un cambio institucional: la investigación en cuestión

Ya hemos intentado plantear cuáles pueden haber sido los cambios que han ocasionado que el conocimiento haya tenido diferentes lugares en los distintos momentos históricos. De la misma manera, la universidad toma la responsabilidad de la investigación y le hace un lugar en su dispositivo institucional. Creemos que así se instala una tensión que sigue aún presente en la pluralidad de significaciones que presenta la investigación entre la investigación básica y la investigación aplicada, con todos los matices que se pudieran analizar.

La relevancia de la investigación, tanto en las propuestas de la reforma universitaria actual, como en la evidente significación de la creación de conocimientos en un contexto global, donde la tecnología y la innovación abren posibilidades políticas y económicas, nos exigen pensar en la profesionalización de la investigación como una categoría emergente de las entrevistas.

Tomando la entrevista de Francisco Sanguñedo vemos que dentro de la Universidad de la República, la investigación tuvo su proceso de institucionalización.

En ese momento hay dos medidas fundamentales, que es en el rectorado de Cassinoni (1956-1964). El Dr. Cassinoni, aparte de ser un médico relevante, empezó a cambiar la imagen de la Universidad, empezó a plantear la idea de la necesidad de la investigación para ejercer la docencia, y que la universidad no es universidad si no hace investigación. Toma dos medidas, una que es política y otra que es el principio de algo importante. La primera es la creación de una comisión de investigación dentro del CDC y la otra, la creación de una comisión del mismo carácter pero de extensión. Las dos comisiones seguirán derroteros muy distintos. La otra medida importante, también, es que crea el *full time*, en la Universidad lo llamamos la DT. En aquel momento eso implicaba la prohibición de ejercer en otro ámbito y la duplicación del sueldo, que ya no eran malos comparados con los actuales. Era el primer paso de fortalecimiento de la investigación en la Universidad. Luego, esa comisión de investigación científica honoraria empezó a estructurar normas, más adelante se llamó Comisión Sectorial de Investigación Científica, más adelante se le propuso un pro-rector...

Desde el inicio quedan claros los dos aspectos fundamentales del impulso a la investigación: el político y el económico. El aspecto político es el que tiene que ver con la formación y la habilitación de la investigación y del

producto de la investigación. Evidentemente, el impulso de la investigación forma parte de una propuesta en la transformación institucional y organizacional de la universidad.

Intentamos analizar algunos elementos de la historia institucional y de la investigación en la FHCE, para poder entender el discurso de nuestros entrevistados. Cómo la institución vive en ellos en este momento de cambios y cómo ellos le dan vida a partir de sus deseos, opiniones y temores.

En estos últimos tiempos se ha reafirmado la generación de espacios de formación y de profesionalización de la investigación a través de los llamados a fondos concursables, proyectos I + D, proyectos para iniciación a la investigación, etc.

Estos llamados han ocasionado diversas opiniones y sentimientos entre los docentes entrevistados. Los sentimientos creemos que son los que nos ayudaron a crear las categorías de análisis: la rivalidad: "hay algunos que no son los más inteligentes, pero son los que cuadran mejor en la foto"; la molestia porque hay que aprender cómo aprovechar esas oportunidades; la satisfacción de encontrar la habilidad para hacerlo; la tristeza "porque ahora hay docentes y hay investigadores, y enseñar no

está de moda”; el alivio por haber logrado el reconocimiento que en su equipo no encontraba:

...ganamos un proyecto de CSIC, así que conseguí algo como investigadora, ganamos un proyecto de nueve meses, con una buena financiación para investigar, se llama el proyecto XXX, con asistente, con extensión horaria para mí, que me vino bárbaro, o sea, que ese es el proyecto de investigación que estoy ahora, se puede poner.

Muchas sensaciones contradictorias conviviendo en una misma institución, provocadas por un aspecto de la labor docente como es la investigación.

El discurso de los entrevistados intenta ordenar el imaginario, las relaciones con esta universidad, con la que fue y con la que será. En un contexto grupal, de equipos de trabajo y asignación de tareas, cada uno habló de sus proyectos.

Algunos entrevistados consideran que es una provechosa oportunidad que un estudiante empiece su formación como investigador tempranamente. Otros opinan que ese comienzo desordena un orden de formación y de jerarquías dentro de los equipos, que aseguraba un cierto liderazgo de quienes llevan adelante las investigaciones. Un liderazgo que se aprecia como un modelo identificador y de formación en la

investigación. Las críticas a estas propuestas de la universidad son varias. Una de ellas es que los estudiantes avanzados pueden estar compitiendo en dichos concursos con sus propios docentes grados 1 o 2, quienes muchas veces no logran acceder a la investigación desde sus cargos, porque tienen muy pocas horas y destinadas a enseñanza. Desde este punto de vista no es visualizado por los docentes (tanto grado 2, como 5), como una oportunidad rentada para empezar la formación en investigación, sino como un modo de acceder a un mercado de trabajo o a un ingreso económico acotado pero seguro.

La CSIC me lo financió, XX mil pesos en dos años, yo trabajaba en una empresa, pero lo podía hacer, entrevistar a quienes necesitaba, evidentemente con los colegas que no eran amigos no funcionó, no podía ponerme en jefe porque era grado 1, coordinaba un grupo de investigación en condición anómala. El año anterior me había presentado a una beca para jóvenes investigadores. Esta vez competía con otros grados 1 en el otro proyecto, la evaluación de un brasilero de la comisión decía: el proyecto es bueno, factible, razonable (...) sin embargo, el proponente hace ocho años que no ha culminado su formación de grado. Tenía razón.

El entrevistado se refiere al problema que se genera en el equilibrio interno de la institución respecto a la carrera docente. Aquel reconocimiento que posibilita integrar espacios de trabajo más valorados o mejor rentados como reconocimiento del mismo se fractura. De alguna manera, el modo de evaluación del trabajo muy centralizado en el grupo o equipo de trabajo deja de serlo, porque la evaluación última de la postulación del investigador en un proyecto no es exclusiva ni de su

equipo ni de su servicio. Por un lado, aparece como un modo de evaluación menos personal, pero a su vez, algún docente nos plantea que constituyó una oportunidad que, de otra manera, no hubiera tenido. Parecería que se altera el modo y las estrategias de evaluación y de acceso a las oportunidades porque aparecen otros espacios de poder. No está claro que sea el servicio o el grupo que se beneficie de los ingresos y de la apropiación de los productos de la investigación, sino que parecería que están sentidos por los entrevistados, como a título personal.

De esta forma, la investigación en la Universidad de la República propone una dispersión en los ingresos económicos de los docentes y ahora, también de los estudiantes, a través de horas docentes, proyectos de diverso origen y destino, adjudicación de DT, todo ello provoca un cambio en la competencia dentro de los grupos, un cambio en el modo de establecer el reconocimiento institucional. En definitiva, el lugar de la compensación económica del docente, provocada por una lógica distinta como la de la investigación, provoca un cambio, genera cambios en el relacionamiento de los docentes entre sí, con la institución y con el producto de su investigación. Es decir la investigación comienza a proponerse como un modo *per se* de ganarse la vida y de transitar por la institución.

Tal vez nutre este imaginario la posibilidad de la postulación en la ANII, cuyas condiciones de ingreso identifican a un docente como investigador. En este momento, la universidad ha tomado resoluciones tendientes a que los docentes puedan aumentar sus horas efectivas para dedicarse a la investigación. Parecería un modo de solucionar este problema, que al momento de esta investigación se plantea de esta otra manera. Hay opiniones que encuentran en los cambios una pérdida y una oportunidad:

Empieza a abrir fondos a los estudiantes. En nuestra época eso no existía, era impensable, esto que existe ahora, que hay fondos destinados a fondos de investigación para estudiantes, la gente lo ve como natural, antes del 73 era impensable, nosotros nos sentíamos realizados si éramos colaborador honorario.

Podemos usar este párrafo para reafirmar que en el momento que se refiere el entrevistado, el estudiante se acercaba a la investigación motivado por una fuerte vocación intelectual y de pertenencia a la institución y que ahora es natural que el estudiante que ingresa a la investigación lo haga de forma rentada, lo cual no menoscaba su vocación, sólo podemos decir que ahora es natural pensar que la labor de producción de conocimiento o de formación en investigación es una actividad valorada y por lo tanto, rentada. Esto es más democrático para quienes no tienen otro modos de sustento que su propio trabajo y alentador para quienes pueden de esta manera involucrarse de lleno en la universidad, volcando todo su tiempo y energía.

D) Conclusiones

El saber exige el renunciamiento de la certeza de lo sabido,
querer aspirar a la certeza implica el rechazo de reconocer
que todo saber es un movimiento continuo.

Piera Aulagnier

Las conclusiones no pretenden aproximarse a una verdad, ni dar por finalizado el tema. Nos proponemos cerrar el análisis de los objetivos planteados, pero, probablemente, se abrirán otros espacios de análisis, nuevas preguntas.

Hemos trabajado desde una epistemología compleja porque nos permite visualizar al sujeto en un escenario e iluminar en el análisis distintos momentos, espacios o discursos. En algunos casos, las imágenes, las vivencias o los sentimientos parecen contradictorios en los discursos. Sin embargo, cada uno de estos ocupa un lugar en la trama institucional y en la historia colectiva. La tensión, el conflicto, o la adhesión y la creatividad forman parte de la vida institucional, que en ese devenir se va

construyendo. Es una historia que la pensamos más que como una línea de tiempo, como una figura arborescente.

Las conclusiones tienen que ver con las distintas dimensiones del análisis que logramos realizar. Vamos a delinear algunos ejes sobre los que enfocar el análisis.

D. 1) El conocimiento-la investigación-la intimidad del sujeto

Nos preguntábamos sobre el sujeto que conoce e investiga: ¿qué significa para el docente conocer e investigar?

Es una dimensión en la que situamos el foco en el sujeto, pero al sujeto sujetado institucionalmente, protagonista de una historia, social e institucional.

Planteábamos antes, siguiendo a Enriquez, que podemos pensar en una ligazón inconsciente y primaria del sujeto con la institución, una relación imaginaria e idealizada, que en definitiva es una relación con la instancia, mítica al tótem o a Dios, que implica una suerte de relación de sumisión y amor. Es en esa relación que el sujeto-docente se siente sostenido o

formando parte de una trama institucional y de una genealogía. Son estos conceptos muy abstractos, pero que se visualizan claramente, más que en las palabras, en los gestos. Cuando el docente contesta qué significa para él (ella) conocer, se abren las manos en un gesto que parece de recepción, se alza la mirada hacia el cielo. Más que las palabras es un suspiro, una pausa. Conocer esencialmente es algo que en su significado podríamos decir que faltan, o fallan las palabras.

Evidentemente, el placer de la búsqueda de conocimientos, que es uno de los fines de la Universidad de la República, la sublimación y el deseo de conocer como contrapartida de la idealización, organiza el pensamiento. Cada docente, integrándose en distintos lugares de este escenario institucional, ligándose con las diferentes versiones de su proceso histórico, esboza o ensaya de forma improvisada una respuesta. Las respuestas que escuchamos, pensamos que tienen más que ver con qué significa crear conocimientos que con qué significa conocer. Qué significa conocer es una experiencia muy íntima, difícil de poner en palabras. Al ensayar una respuesta, la enunciación es más intelectualizada. Algunas de las respuestas son elocuentes:

Es un placer que proviene de una angustia a calmar, es un aporte a la sociedad para ser más conscientes de quiénes somos, es una necesidad

estética, es poder saldar conflictos que la ciencia puede ayudar a dilucidar.

El conocimiento tiene en todos los discursos, una finalidad transformadora: de la subjetividad, en definitiva, es un fin político. Se busca la transformación subjetiva del estudiante, del colectivo que se acerque al producto de la investigación y del propio investigador.

A partir de las entrevistas realizadas, consideramos que los investigadores de la FHCE lo hacen desde una concepción donde la investigación es vivida como proceso y su producto es un producto histórico, construido a través de distintas versiones creadas en un devenir, condicionado institucional y políticamente.

D. 2) La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la investigación

La Facultad fue fundada en 1945 luego de largos debates. La figura que lideró dichas discusiones con la certeza de la necesidad de un espacio universitario de investigación, entendida como conocer por el conocimiento mismo, fue el Dr. Vaz Ferreira. Esta concepción de investigación estuvo sujeta a un momento histórico y científico muy

particular. Fundar una institución-organización con el fin específico de la investigación (como contraposición al saber profesional) es uno de los mojones que abren un camino sin retorno para el proceso de la investigación en la Universidad de la República. Otros serían: la creación de la comisión de investigación y la creación de cargos *full time*, más adelante, en el rectorado de Cassinoni.

El lugar que ha tenido la investigación en los diferentes momentos históricos, retomando a Rehaume, se concibe por una concepción de ser humano, de sociedad, y en ese sentido, se define la cualidad de los productos del conocimiento humano, es decir, el qué, para qué y para quiénes. Finalmente, como decía nuestro informante calificado, la investigación tiene un aspecto político y otro económico.

Retomando a Ansart, los mitos fundacionales constituyen una red de significaciones que se ofrece como espacio de identificación para los sujetos y son referentes de las lógicas institucionales. La institución continúa su proceso instituyente que le da vida y la transforma. Sin embargo, hay aspectos de esa historia institucional que vive en los miembros de la organización como modelos, discursos, fantasías, que también forman parte de ese entramado significativo institucional, así como de una postura epistemológica frente al conocimiento, a la investigación y al aprendizaje.

En el caso de la FHCE no sólo hay discursos y fantasías, sino que aún ejercen la docencia profesores de la escuela de Vaz Ferreira: el conocimiento por el conocimiento mismo. Encontramos docentes de la época previa a la dictadura militar, protagonistas de una investigación de compromiso social, que albergaba personalidades importantes de la cultura universitaria. Lo ubicamos como un momento de altísimo debate de la cosa pública: muy pocos docentes rentados, y una investigación sine die. Ser docente o investigador pensamos que era casi un acto militante.

Luego, el nefasto período de la dictadura, que desde el punto de vista de la investigación universitaria tuvo como fortaleza la creatividad de la resistencia al sistema.

La reapertura democrática reformuló el escenario universitario, que ya no era el mismo, porque el lugar del conocimiento y de los productos de la investigación habían variado casi dos décadas después.

No es este el relato de una historia, sino que son aquellos recuerdos que constituyen aprendizajes, modelos, imágenes, que aparecen en los discursos, significados de esta manera.

Parecería que la libertad del investigador, el conocimiento por el conocimiento mismo, el debate intelectualizado son parte de una historia que circula y otorga identidad a los miembros de la FHCE y a la investigación.

Irrumpe desde hace algunos años la necesidad de gestionar la investigación a nivel universitario de manera diferente. La pertinencia de la creación de conocimientos local y la protección del investigador, es un movimiento político jerarquizado institucionalmente. Conjuntamente, una concepción, más que de investigación, de los procedimientos de ejecución y comunicación validados de investigación, tendiente a su legitimación. Dicha legitimación encuentra, va a estar dada por el grupo de pares y por un nivel de validación a nivel de internacional.

De esta manera, la investigación, que desde hace muchos años formó parte de la labor docente y de los fines universitarios, pasa en el imaginario a un espacio de jerarquización diferente, pero muy importante, dado por estrategias de formación y financiación de la investigación.

Se nos desliza, casi sin darnos cuenta, el problema del poder. Cuando hablamos de legitimación o de validación aludimos a espacios de poder.

Se funda en el país, durante el gobierno anterior, una agencia de investigación e innovación (ANII), entre otros fines, para el cuidado del

investigador formado en Uruguay y para crear una agenda nacional de investigación. Una agencia de interés ministerial, que controla, evalúa de acuerdo a pautas establecidas que categorizan la investigación y los investigadores.

Ya en el rectorado de Cassinoni, se había fundado la Comisión que daría apoyo a la investigación dentro la Universidad de la República, que luego y con características diferentes da paso a CSIC, como intento de planificar e impulsar la investigación universitaria.

De Souza Santos nos habla de un mercado transnacional de investigación. ¿Qué investigación? Una investigación al servicio de una cierta producción de bienes y servicios. Financiadas estas por intereses económicos provenientes de un sector de alto nivel de consumo de ciencia y tecnología con una altísima jerarquización de las ciencias biológicas, ingeniería, las tecnologías al servicio de la comunicación, etc. Un mundo en el que las ciencias del hombre, nacidas de una epistemología que introduce al investigador como sujeto en la investigación, y en la que la pregunta puede ser tan local como: ¿quiénes somos?, ¿cómo se piensa desde aquí?, parece no concitar mayor interés, aparece devaluado.

Retomando a Rehaume, la jerarquización de la ciencia aplicada, de un productivismo al servicio de un mercado global de consumo, unido a una concepción de progreso típicamente hipermoderno, explica la fortaleza de una ciencia que responde a esos requerimientos. Se excluye la posibilidad de pensar desde un nosotros, también en el escenario de ciencia, las ciencias humanas quedan en un espacio de opacidad.

Es esta una discusión que uno de los docentes aportaba como una asignatura pendiente dentro de la FHCE, ¿cómo se puede jerarquizar la investigación en ciencias humanas dentro de la propia universidad de la República y su modo particular de procesar y comunicar los productos? Esto requiere repensar en los modelos o formatos de presentación de las investigaciones, que puedan ser adecuados a las temáticas, metodologías y conclusiones de éstas ciencias humanas.

D. 3) El problema de la validación

La tradicional organización más o menos piramidal de los institutos estructuraba un sistema de jerarquías a nivel del poder-saber académico y del poder de gestión, legitimado por ciertos rituales de pasaje, al decir de Bourdieu, que aseguraban determinados liderazgos con poder de evaluación.

La gestión de la investigación introduce otro espacio de posibilidades, u otro centro de atracción para docentes y estudiantes que se sientan en la posibilidad de presentar proyectos de investigación para ser financiados. Esto genera en el imaginario otra dinámica en la competencia, en donde un estudiante puede eventualmente competir con un grado 1 o un grado 2. Y, a su vez, la evaluación del proyecto de cualquier docente no está en la órbita del inmediato grado 5 o superior. Esto conlleva un cambio en el posicionamiento jerárquico. Los docentes de grados superiores no se sienten, porque no lo son, absolutos referentes de los docentes de su equipo. La investigación como uno de los pilares de su labor se escapa parcialmente de su control.

Fundamentalmente, uno de los docentes grado 5 opinaba que el estudiante, el docente grado 1 o grado 2, son cargos concebidos como lugares de aprendizaje, no de dirección de investigaciones. De esta manera, tanto estudiantes, como grados 1, grados 2 o grados 5 están igualmente dirigiendo investigación.

Produce un desequilibrio en un sistema tradicionalmente aceptado que cambia el lugar de la validación y tal vez, de la legitimación de la investigación. Esto también tiene consecuencias en la construcción identitaria del docente-investigador. Ya no son sólo los modelos de su instituto, de su área de trabajo que lo van formando y habilitando como

tal. Son otros los modelos, ahora los modelos que hay que seguir o que hay que tratar de imitar, para lograr la aprobación de un proyecto de investigación. Son otros espacios, que, de alguna manera, igualan o homogeneizan a investigadores o investigaciones provenientes de distintas especialidades de la Universidad de la República.

De cierta forma, la singularidad de un proceso histórico de formación en investigación específica, en este caso de FHCE, corre riesgo de perderse. Nuevamente, las olas globalizadoras tiñen los dispositivos institucionales.

Es así sencillo entender que el período anterior a la dictadura haya permanecido en el imaginario institucional como un período muy rico de la vida de la facultad. Tal vez las oportunidades y el espacio para investigar no fueran tan importantes, pero entre los docentes persiste asociado a esa época la imagen del docente valorado en su saber, tanto por sus compañeros como por el colectivo más cercano. La valoración de la discusión y del saber o el aprendizaje por puro placer así como la profundidad de los vínculos humanos.

La jerarquización de la investigación y las diversas estrategias puestas al servicio de la profundización de la formación de investigadores y los modos de financiación convocan a los docentes a un escenario de

competencia diferente. Una competencia que está unida a la valorización simbólica que otorga la posibilidad de realizar un proyecto de investigación y la que da la financiación. El mejoramiento del salario o del ingreso del docente según proyectos presentados y ganados, torna a la evaluación del desempeño docente en una competencia permanente por la calidad y la productividad del trabajo, realizada según modelos y evaluadores que no pertenecen, en la mayoría de los casos, al propio servicio universitario. Evidentemente, surge subjetivamente el estrés o la tensión en función de los llamados para permanecer en la institución o para lograr el mejoramiento del salario.

D. 4) ¿El conocimiento como resultado de la investigación?

Surgen de la investigación dos elementos interesantes respecto a los productos de la investigación. Uno de ellos tiene que ver con los canales de comunicación que la Universidad de la República o la FHCE, como institución o como colectivo académico, genera con la comunidad. Esa comunidad que busca transformar.

Otro de los cuestionamientos que se plantean es si sólo podemos considerar como conocimiento científico al conocimiento validado por un cierto modelo de investigación dominante.

Cada uno de estos elementos fue puntualizado en el análisis transversal de la categoría investigación, donde señalamos que aparece el ámbito de la educación pública y las ONG como espacios ganados o naturales de dialogo y difusión de los conocimientos creados.

No aparecen tan claros otros espacios del sostén del conocimiento creado en la Universidad de la República, como institución de educación superior, como, por ejemplo, la sociedad civil. Dicho sostén se refleja en la disposición a la recepción de los conocimientos creados.

Parecería que se abre otra discusión muy removedora que excede el ámbito de la investigación, porque involucra directamente la extensión y la enseñanza. Nos referimos al cuestionamiento de si la extensión o la propia enseñanza producen conocimiento o es sólo el ámbito de la investigación que puede lograrlo. Si bien en FHCE se hace extensión, la mayoría de los docentes dijeron que es muy difícil desde su área plantearse un proyecto de extensión, lo cual cuestiona la capacidad de

relacionamiento de la facultad con la comunidad y coloca a la creación de conocimiento sobre la investigación. Dice uno de los entrevistados: "no todo lo que se hace en FHCE es ciencia". Ese es parte del debate: ¿qué es hacer ciencia hoy? ¿De qué ciencia estamos hablando? La Universidad de la República, ¿sólo hace ciencia?

Por último, quisiéramos señalar otro punto que nos parece relevante recoger en la conclusión, que es la dimensión de la grupalidad. Veíamos que es el grupo el espacio de formación, habilitación y legitimación de los conocimientos, así como de la identidad del investigador.

Si bien el discurso central es el fortalecimiento de los equipos de trabajo, no hemos constatado, en líneas generales, que los docentes nos hablen de su pertenencia a un grupo o equipo de investigación, salvo los pertenecientes al CEIL y dos de los grados 5 entrevistados. Los primeros hablan de un nosotros en el CEIL; los segundos, hablan de su trabajo como formadores de investigadores. En el resto de los entrevistados parecería que el grupo o el equipo de trabajo es un espacio naturalizado, como un lugar dado, pero no cargado afectivamente como un espacio contenedor y nutricional.

Sí nos hablan de algún docente referente o algún docente en formación, como ser referente de o ser asistente de. Escasamente es el grupo un espacio de satisfacción, ella está más claramente puesta en la tarea de enseñanza o en la tarea de investigación. Nuevamente podemos pensar que el escenario universitario no escapa a las reglas de un modo hipermoderno. En un modo de vincularnos que busca el refugio de la singularidad, en un modo de competir por un espacio destacado porque, de lo contrario, el temor es a la exclusión.

Esto nos pone nuevamente ante un problema que podemos enfocar desde la ética.

En tiempos en donde en nuestra sociedad parecen predominar las racionalidades instrumentales, con sus efectos sobre los vínculos y las personas, entendemos que la acción universitaria debería desarrollar su potencial, enmarcada en un compromiso ético.

Sin embargo, entre penumbras y confusiones, también se necesita valorar espacios e iniciativas que nos permitan proyectarnos en un nosotros, reconocernos en un sí mismo.

Asistimos en este momento a un cambio respecto al lugar de la investigación y el docente-investigador, lo cual exige múltiples espacios

de reflexión para ubicar la orientación de los proyectos. Lejos de una iniciativa que se deje caer por los derroteros del sin sentido y los espejismos, o desde lo que dice ser sin serlo, se trataría de desempolvar nuestra querida y antigua Ley Orgánica para redefinirla, en su espíritu fundamental, en un contexto de cambios, también muy vertiginosos.

Las transformaciones implican una nueva concepción de la enseñanza terciaria, del lugar del conocimiento en el mundo actual, en un intento de que la universidad y los universitarios puedan tomar en su responsabilidad su proyecto personal, pero articulado con un proyecto colectivo y académico propio de nuestra universidad y del contexto social y económico. Sería necesario que desde cada servicio se abra la discusión con la certeza de que en ella los equilibrios se darán de manera distinta a la tradicional, entre las fuerzas y las jerarquías disciplinarias, los espacios de poder. En este sentido, la discusión ética cobra singular importancia.

Bibliografía consultada

- Alonso. L. E. (1998). La mirada cualitativa en Sociología. Una aproximación interpretativa. Madrid: Fundamentos.
- Altbach P. (1998). Educación superior comparada. El conocimiento, La Universidad y el desarrollo. Cátedra UNESCO. Universidad de Palermo.
- Araújo A. M. El sujeto en el tiempo vértigo, incertidumbre en la sociedad hipermoderna: www.centroadleriano.org/publicaciones/sujeto.pdf
- Araújo, A. M. (1997) Montevideanos: distancias visibles e invisibles habitus socio-psico-culturales de la sociedad montevideana. Montevideo: Roca Viva.
- Araújo, A. M. (comp) (2011) Sociología Clínica. Una epistemología para la acción. Montevideo: Psicolibros.
- Araújo A. M. (2003) Impactos del desempleo. Transformaciones en la subjetividad. Montevideo: Argos.
- Arocena, R., Caetano, G. (coord.) (2007) Uruguay: Agenda 2020. Montevideo: Santillana.
- Arocena, R. Sutz J. (2001) La universidad Latinoamericana del futuro. Tendencias-escenarios-alternativas. México: Colección UDUAL.
- Aulagnier, P.(1989) El aprendiz de historiador y el maestro brujo. Buenos Aires: Amorrortu.
- Barceló, J. (comp) Sociología Clínica (1) Documentos de Sociología e historia social del Uruguay. Ficha de circulación interna Facultad. de Psicología Universidad de la República.
- Behares, L. E. (Dir) (2004). Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros. Waslala.
- Bertaux, D. (1980) El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Traducido por TCU Universidad Costa Rica
- Bolívar A, Domingo J, Fernández M (2001) La investigación biograficonarrativa en educación enfoque y metodología. Editorial La muralla Madrid
- Bourdieu, P. (1993). Cosas dichas Barcelona: Gedisa.

- Bourdieu, P. (2008). Los usos sociales de la ciencia. Madrid: Nueva Visión.
- Brovotto, J. (1994). "Formar para lo desconocido." Serie Documentos de Trabajo N°5. Universidad de la República 1994.
- Brunner, J. J. (1980). Universidad y Sociedad en América Latina. México: Universidad Autónoma Azcapotzalco.
- Carro, S. (comp) (2001). Psicología y educación: Construyendo andamios. Montevideo: Trapiche. CEUP Facultad de Psicología.
- Castoriadis, C. (1990). El mundo Fragmentado. Montevideo: Nordan.
- CODE.(2006) "Informe al Congreso Nacional de Educación. Primera Parte. Aportes de las asambleas territoriales". Montevideo: IMPO.
- Conteras, C. (2000). Modelos de evaluación de la calidad de la educación Superior en Avaliação, Revista da rede de avaliação institucional da educação superior. Año 5 vol 5 N°1 (15) marzo 2000.
- Cullen, C. (1997). Críticas de las Razones de Educar. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (1988). Ética y posmodernidad en VVAA ¿Posmodernidad? Buenos Aires: Biblos.
- Cullen, C. (1998). El debate ético contemporáneo. En: Enoikos. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Buenos. Aires. Número especial.
- Cullen, C. (2003). La configuración ética del espacio en Revista argentina de arquitectura.
- De Alba, A. (1996). Currículum: Crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Davila Editores.
- De Brasi, J. (1990). Subjetividad, grupalidad identificaciones. Búsqueda. Colección propuestas.
- De Gaulejac, V., Rodríguez, S., Taracena, E. (2005). Historia de vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica. México: Editorial Universidad Autónoma de Querétaro.
- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce UdelaR.

- De Sousa Santos, B. (2000). Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. En Cuadernos pedagógicos de la escuela 6 universidad en el s.XXI
- Devereux, G. (1997). De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México: Siglo XXI.
- Errandonea, G. (2003). La creación de un instrumento específico: La muestra probabilística en ciencias sociales en Revista de Ciencias Sociales Universidad de la República N°21 año 2003
- Freud, S. (1972). Psicología de las masas. Madrid: Alianza.
- Fernández, A. M. (2007). Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires: Biblos.
- Fernandez, A. M. (comp.1999). Instituciones estalladas. Buenos Aires: EUDEBA.
- Fernández, L. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G., Poggi, M. (1996). El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Buenos Aires: Santillana.
- Fried Schnitman, D. (1994). Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- Gatti, E., Kachinovsky, A. (2005). Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Gentili, P. (2004). La educación salva (a los ricos) en La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Buenos Aires: UNL.
- Guattari, F. (1968). Psicoanálisis y transversalidad. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Guattari, F., Lapassade, G., Lourau, R., Mendel, G., Ardoino, J., Dubost, J., Levy, A., (1987). La intervención institucional. México: Folios.
- González, F. (1994). Ilusión y grupalidad: acerca del claro oscuro objeto de los grupos. México: Siglo XXI.
- Guyot, V. En Alternativas, serie: Espacio pedagógico. Estudios sobre la Enseñanza Matemática y Estadística Ciencias Naturales. La enseñanza de las Ciencias. Año IV, N° 17. San Luis, Argentina .

- Guyot V. (2002). Educación y Complejidad en Educación Superior Antecedentes y propuestas actuales Alternativas, año 6(26) 3-16 Editorial Universidad de San Luis.
- Hernandez, R., Fernandez Collado, C., Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Buenos Aires.
- Isaacs, S. (1962). Naturaleza y función de la fantasía en Desarrollos en Psicoanálisis. Klein, M., Heimann, P. Riviere, J. Buenos Aires: Home.
- Kaës, R. Faimberg, H., Enriquez, M., Baranes, J. (1993). Transmisión de la vida psíquica entre generaciones. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaës, R., Blejer, J., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Roussillon, R., Vidal, J. P. (1987). La institución y las instituciones. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (1960). La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo. en Contribuciones al psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (1987). Envidia y Gratitud Emociones básicas del hombre. Buenos Aires: Home.
- Larrosa, J. (1995). En Escuela, poder y subjetivación . Tecnologías del yo y educación. Madrid: De la Piqueta.
- Lewkowicz, I. (2001). Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea. Grupo 12 año. Buenos Aires.
- Lipovestky, G. (1986) La era del vacío. Barcelona: Anagrama.
- López Gómez, A. (2009). Perfil del cargo. Plan de trabajo UdelaR Facultad de Psicología Unidad de Apoyo a la investigación.
- López, N. (2005). Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. IPE UNESCO.
- López, C., Kachinovsky, A., Pensar y aprender una mirada psicoanalítica.
- Loureau, R. (1975). El análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu.
- Masse, V., Martínez, C. (2004). Acto creativo creación de una actitud en VII Jornadas de Psicología Universitaria. Facultad de Psicología UdelaR.
- Milner, M. (1965). El papel de la ilusión en la formación de símbolos. en Nuevas direcciones en Psicoanálisis. Klein, M. , Money-Kyrle, R. E. Buenos Aires: Paidós.

- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva visión.
- Morin, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Obiols, G. A. Di Segni de Obiols. (1996). Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria. Buenos Aires: Kapelusz, 1992
- Oxman Claudia (1998) La entrevista de investigación en ciencias sociales. Buenos Aires: Eudeba.
- Pacheco T, Díaz Barriga. A. (2005) La profesión universitaria en el contexto de la modernización. México: Pomares.
- Perinat, A. (2004) Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI. Buenos Aires: Paidós.
- Puches, E., Díaz Genis, A. (comp) (2011) Inquietud de sí y educación. Hacia un replanteo de la filosofía de la educación. Editorial Vmagro.
- Puiggros, A. (1993) Universidad. proyecto generacional y el imaginario pedagógico. Buenos Aires: Paidós.
- Pujadas. J. J. (1982) El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Cuadernos metodológicos. España, vol 5.
- Rebellato, J. L. (2000) Ética de la Liberación. Montevideo: MFAL.
- Riviere, Pichon (1985) La teoría del vínculo. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Roudinesco, E. (2002) La familia en desorden. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Segal, H. (1966) Notas sobre la formación de símbolos. en Revista uruguaya de Psicoanálisis Tomo 8 N° 4 1966.
- Seminario: "Universidad, Desarrollo y Siglo XXI" julio 1996. Agrupación universitaria del Uruguay.
- Sautu, R. (2003). Todo es teoría. Objetivos y método de investigación. Buenos Aires: Lumiere.
- Saviani, D. (1998) Escuela y democracia. Montevideo: Monte sexto.

- Selener, G. (2000) Nuevas marcas para una historia singular: la subjetividad adolescente. en III Jornadas Nacionales Teoría y clínica vincular psicoanalítica. Federación Argentina de Psicoanálisis de las configuraciones vinculares. Buenos Aires.
- Sistematización Proyecto Comunidad de Aprendizaje Montevideo UdelaR (Facultad de Psicología) IMM El tejano (2004).
- Vaz Ferreira, C. (1945) Facultad de Humanidades y Ciencias-Cámara de Senadores ROU: Ley Antecedentes y discusión parlamentaria.
- Vessuri, H. (comp) (2006) Universidad e investigación científica Convergencias y tensiones. Buenos Aires: CLACSO Libros.

Bibliografía citada

- ⁱ Araújo, A. M. (2002). *Impactos del desempleo. Transformaciones en la subjetividad*. Montevideo: Argos.
- ⁱⁱ Araújo, A. M. (2002). *Impactos del desempleo. Transformaciones en la subjetividad*. Montevideo: Argos.
- ⁱⁱⁱ Araújo, A. M. (2002) *Impactos del desempleo. Transformaciones en la subjetividad*. Montevideo: Argos.
- ^{iv} Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ^v Ferry G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y letras UBA Ediciones Novedades Educativas Formación de Formadores Serie Los documentos, nº 6 p. 98.
- ^{vi} Ley de creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias. 1945 p 175.
- ^{vii} Paris, B. (1995). *Historia y Memoria Medio siglo de la facultad de Humanidades y ciencias de la Educación*. Coordina Blanca Paris de Oddone. Dpartamento. de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación.
- ^{viii} Lapassade G. (1980). *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa.
- ^{ix} Lourau R.(1998). *El análisis institucional*.
- ^x Enriquez E. (1987). *El trabajo de la muerte en las instituciones en La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- ^{xi} Enriquez E. (1987). *El trabajo de la muerte en las instituciones en La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- ^{xii} Kaës, R. (1985). "El tiempo en los grupos" Ficha de la Primera Escuela Privada de Psicología. Social,Buenos.Aires.
- ^{xiii} Kaës R., Blejer, J., Enriquez, E., Fornari ,F., Roussillon, R.,Vidal, J. P., (1987). *La Institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Colombo, E., Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad* en^{xiv} El imaginario social y la institución. Montevideo: Nordan.
- ^{xv} Castoriadis, C.(1993). El taparrabos de la ética. Numero 202 setiembre 1993.

-
- ^{xvi} Colombo, E. (1989) *La utopía contra la escatología* en *El imaginario Social*. Montevideo Nordan
 - ^{xvii} Cassirer (1972). *La filosofía de las formas simbólicas*. Paris: Minuit.
 - ^{xviii} Ansart, P. (1989). *Ideologías, conflictos y poder*. en *Imaginario social*. Colombo, p. 95.
 - ^{xix} Selener, G. Los dioses actuales ideales y proyecto adolescente. *Revista del Área de Psicopatología de la Facultad de Psicología*.
 - ^{xx} Paris, B. (1995). *Historia y Memoria, Medio siglo de la facultad de Humanidades y ciencias de la Educación*. Coordina Blanca Paris de Oddone. Departamento. de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación.
 - ^{xxi} Paris, B. (1995). *Historia y Memoria, Medio siglo de la facultad de Humanidades y ciencias de la Educación*. Coordina Blanca Paris de Oddone. Departamento. de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación.
 - ^{xxii} Cáceres, Esther de; Vaz Ferreira y la Cultura Uruguaya, en *Cátedra de "Historia de la Cultura Uruguaya"*, Instituto de Estudios Superiores de Montevideo, Dirección General, Montevideo, 1943. pp. 9–23. Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
 - ^{xxiii} *Diccionario de la Lengua Española Larousse ilustrado*. (1993)
 - ^{xxiv} ^{xxiv} Ley Orgánica N° 12.549 de 29/10/958. Fines de la Un iversidad.
 - ^{xxv} Ares Pons, J. (1989). *Ética y Universidad*. *La Gaceta Universitaria*. año 3, N° 2-3.
 - ^{xxvi} ^{xxvi} Resolución N° 67 del C.D.C. 8 de Mayo de 1990 .
 - ^{xxvii} Ley orgánica N° 12.549, de 29/10/958. Fines de la Universidad.
 - ^{xxviii} Enriquez, E. .(1997) *Le jeux du pouvoir et du desir dans le entreprise*. Paris: Desclée de Brouwer.
 - ^{xxix} Roudinesco, E. (2003) *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
 - ^{xxx} Enriquez, E. .(1997) *Le jeux du pouvoir et du desir dans le entreprise*. Paris: Desclée de Brouwer.
 - ^{xxxi} Bourdieu, P. (2008). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva visión.
 - ^{xxxii} De Souza Santos, B. (2004). *La Universidad en el siglo XXI Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Bogotá. Cuadernos pedagógicos de la escuela. N° 6.

-
- ^{xxxiii xxxiii} Arocena, R. Sutz, J. (2001) *La universidad Latinoamericana del Futuro*. Colección UDUAL 11. México.
 - ^{xxxiv xxxiv} Arocena, R. Caetano, G. (2007).p 428. *Uruguay: Agenda 2020*. Montevideo: Santillana.
 - ^{xxxv xxxv} Fernández, A. M. (1999). *Instituciones Estalladas*. Buenos Aires: Editorial EUDEBA. (p 27).
 - ^{xxxvi} De Sousa Santos, B. (2005) “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad”. Buenos Aires: Miño y Dávila SRL. 2005.p. 50.
 - ^{xxxvii} De Sousa Santos, B. (2005) “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad”. Buenos Aires: Miño y Dávila SRL. 2005.p. 50.
 - ^{xxxviii} Arocena, R. (2009). Democratización del conocimiento. Intervención realizada en la Mesa de cierre del Seminario Internacional sobre Investigación e innovación para la salud, 2 de abril, Montevideo. Organizado por GFHR, UdelaR, MYSU, ANII y IDRC.
 - ^{xxxix} López Gómez, A. (2009). Concepción del cargo y plan de trabajo. Encargada de la UAI, Facultad de Psicología, disponible en la página de la Facultad.
 - ^{xi} Frigerio, G., Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
 - ^{xii} Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad, El imaginario social*. comp. E Colombo, Montevideo: Nordan.
 - ^{xiii} Cullen, C. (1997). *Critica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Cuestiones de educación. Paidós.
 - ^{xiiii} Rebellato, J. L. (2000) *Ética de la Liberación*. Montevideo: MFAL.
 - ^{xv} Cullen, C. (1997). *Critica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Cuestiones de educación. Paidós.
 - ^{xvi} Rebellato, J. L. (2000) *Ética de la Liberación*. Montevideo: MFAL.