

LA INVESTIGACIÓN, LA PREGUNTA Y LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

MAG. MARIELA LEMBO¹

RESUMEN

En momentos en que en la Universidad de la República (Udelar) se propone discutir el tema de la formación docente para este nivel, examinándola bajo el interrogante de qué implica que tenga un carácter universitario, resulta pertinente preguntarse ¿en qué se diferencia el ejercicio de la docencia en esta casa de estudios de la que se supone pertinente para otros ámbitos?

Esta ponencia realiza un breve recorrido histórico por los aportes de destacadas figuras nacionales que refirieron a dicha temática: Vaz Ferreira, Massera y Maggiolo. Se contrastan estas ideas con las formas de concebir la práctica del oficio de enseñar en Udelar de destacados docentes-investigadores contemporáneos.

Se propone explorar qué lugar ocupa la pregunta en la enseñanza universitaria: qué tipo de interrogantes circulan en las aulas, cuál es su frecuencia en el devenir didáctico, qué produce (o no se produce) a partir de ellas en ambos términos de la díada docente (enseñante-aprendiente o enseñante-grupo), cuál es su papel en el proceso mediante el cual se crean nuevos conocimientos/procedimientos y cuál es el tipo de relación con el saber que establece el sujeto que pregunta; temática que se aborda en la tesis doctoral en curso.

INTRODUCCIÓN

A partir de la década del sesenta, especialmente en Latinoamérica, la universidad se define como la conjugación «indisoluble» entre enseñanza, extensión e investigación. Sin embargo, esta afirmación —que está integrada en la producción discursiva contemporánea al punto de encontrarse prácticamente naturalizada— no tuvo una presencia significativa en el devenir universitario desde su fundación. En efecto, los análisis realizados por Ribeiro (1968) muestran que hasta hace un siglo la investigación estaba ausente como proceso consolidado en la estructura de estas casas de estudio. En el caso concreto de Uruguay, la Universidad de la República (creada por ley en 1833) abarcó —en una primera etapa— toda la enseñanza pública o estatal en consonancia con el modelo napoleónico que le dio su impronta fundante. Fue en el transcurso del siglo XX que se produjo un viraje hacia el llamado «modelo berlinés» (propuesto por Wilhelm von Humboldt), en el que se

¹ Departamento de Estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

rescata la indisolubilidad de la producción de conocimiento y de su enseñanza.

En la actualidad se encuentra ampliamente propagada la concepción de que, para ser un buen profesor universitario, es importante ser un buen investigador, porque este tiene una visión más sistemática y un mayor conocimiento del campo científico. Se afirma, por lo tanto, que la práctica investigativa es indispensable en la formación del docente universitario: la indagación ayuda a pensar, a dudar, a comprender y —al menos en teoría— genera mejores docentes, ya que las mencionadas son cualidades importantes en esta profesión. Se supone que la reflexividad necesaria para la práctica del oficio de enseñar está contenida indirectamente en la capacidad de abstracción o en una formación para la investigación. Profundizar en la incidencia que tiene en la enseñanza esta idoneidad para investigar, es el núcleo central que se pretende abordar en la tesis doctoral en curso. La investigación está directamente vinculada con la capacidad de formular interrogantes y hacer de ellos hipótesis de trabajo. ¿Qué lugar tiene entonces la pregunta en la enseñanza universitaria? El estudio de este aspecto convoca a explorar la forma en que emerge lo que podría llegar a constituirse como un descubrimiento, un hallazgo o una novedad. La formulación de interrogantes, auténticos motores de búsqueda, sintetiza a la vez que denuncia la imposibilidad de conocerlo todo. El tránsito por el ámbito institucional donde se generan conocimientos debería ser entonces *otra cosa* que la repetición de lo mismo. De lo antes señalado se puede inferir que la temática que se pretende abordar, si bien actual, no es nueva, sino que posee una longevidad filosófica que ha acompañado las reflexiones vinculadas al problema del cambio, del movimiento y de la creación. Todos ellos aspectos medulares, verdaderos pilares que sostienen la existencia de la universidad tal como hoy se la concibe.

¿CÓMO SE CONCIBE LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD? APORTES DE DESTACADAS FIGURAS DEL ÁMBITO NACIONAL

El debate sobre la relación entre la enseñanza y la investigación no es nuevo, tampoco es específico de nuestro país. En el memorándum que sirvió para la fundación de la Universidad de Berlín, en 1810, en el que Humboldt postuló que la existencia de esa casa de estudios tendría su fundamento en el cultivo de la ciencia (*Wissenschaft*), entendida como objeto de constante investigación y que se debía plantear la docencia siempre «como si constara de problemas todavía no resueltos» y, por tanto, siempre en modo de investigación (Humboldt, [1810] 2005, p. 284). Esta idea de *forschendes Lernen* o «aprendizaje en modo de investigación» implica que el estudiante debe indagar por sí mismo guiado y orientado por el profesor. Su plan consistía en la creación de unidades de investigación y enseñanza en las cuales se relacionaran alumnos y profesores. En ese modelo fundacional, la universidad se orientaba contra la ideología de la «utilidad», encarnada por las

escuelas especializadas. De ahí su oposición a entenderla como una formación profesional de grado superior.

La influencia del pensamiento de Humboldt se hizo sentir en países de habla alemana (y posteriormente fue un modelo seguido por otras universidades). En nuestro país, el debate sobre la relación entre enseñanza e investigación fue planteado por tres reconocidos miembros de la Universidad de la República quienes se pronunciaron sobre estos temas en sus obras publicadas: Carlos Vaz Ferreira, José Luis Massera y Oscar Maggiolo.

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

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

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

El tema se continúa planteado un tiempo después, cuando Oscar Maggiolo —Rector en el período 1966-1972, presentó su *Plan de reestructura de la Universidad de la República* (1967). En él manifestó expresamente su admiración por el modelo berlinés (Maggiolo, ([1967] 1986), p. 9; 1968,

pp. 10-11). Entendía que: «la enseñanza superior y la investigación científica deben estar juntas» y que «la investigación científica pura y la investigación aplicada forman una unidad» (Maggiolo, ([1967] 1986), p. 11). En este documento la enseñanza está pensada en su imbricación con el ternario y siempre ligada a los objetivos de la investigación. Allí señalaba el error de pensar lo profesional —y su enseñanza— desligado de la investigación básica. En su plan también se incluye un proyecto para crear una Facultad de Educación (cuya finalidad sería la formación de los docentes de primaria, secundaria, técnica y universitaria) y el Instituto de Ciencias de la Educación (un espacio donde estudiar e investigar en la teoría y la práctica «de la formación de los jóvenes» (1986, pp. 49-52).

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

ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

La Ley Orgánica vigente, promulgada en 1958 establece:

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

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

Cuando se menciona el «ternario enseñanza-extensión-investigación» es a este artículo de la ley al que usualmente se hace referencia. En un estudio detallado, se advierte, no obstante, que esta enunciación resulta de una jerarquización de las varias funciones que el texto expresa (donde la

extensión no aparece nombrada como tal). Tampoco figura en el citado artículo la palabra «indisoluble» —con la que *a posteriori* se le califica-. Sin embargo, de esa forma se le evoca en los discursos que se constituyeron luego de la promulgación de la normativa —y que se incorporaron como tal en la tradición universitaria de nuestro país-. El «ternario» permanece fuertemente valorado y ha ejercido su poder organizador tanto sobre la institución como sobre los actores que en ella se han desempeñado desde entonces.

En función de lo expuesto, la complejidad de la enseñanza universitaria radica en que no puede pensarse —al menos en la actualidad— con independencia de la investigación y la extensión, pues se nutre de ambas, y también las promueve. Si bien estos aspectos fueron enunciados hace poco más de sesenta años, la rigurosa investigación educativa que toma como objeto de estudio a la institución universidad en sí misma, se comenzó a implementar en la última década del siglo pasado. Las fechas en que se crearon la Comisión Sectorial de Enseñanza (1993) y la Cátedra Unesco-AUGM «Nuevas técnicas de la enseñanza e Innovación Pedagógica en la Educación Superior» (1996) son un claro indicio de ello.

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

Algunos investigadores coinciden en señalar que la preocupación sistemática y formal por la enseñanza universitaria comienza a producirse luego que en la década de 1960 creciera la demanda de ingreso —al igual que en la mayoría de las universidades a nivel mundial— (Biggs, 2006; Behares, 2011b). En algunos servicios donde la numerosidad es señalada como una constante, la investigación acaba siendo «acorralada» por las urgencias de la docencia.

En nuestro país, la implementación de algunas políticas concretas señala cierta jerarquización de la función de investigación (sobre las otras dos). Son ejemplo de ello la creación del régimen de dedicación total para la investigación en la Facultad de Medicina (1946), en la Facultad de Ingeniería (1949) y para toda la universidad (1958), el establecimiento de la Comisión de Investigación Científica como asesora permanente del Consejo Directivo Central (1957). Desde 1950 la universidad fue avanzando hacia un fuerte perfil investigativo, siendo responsable en la actualidad de un 80 % de la investigación científica nacional en las cinco áreas de conocimiento (Científico— Tecnológica, Ciencias de la Salud, Ciencias Agrarias, Área Social y Área Artística).

Investigar cómo se conjugan estos dos aspectos formaron parte de la tesis de maestría de la autora de este artículo —La articulación entre enseñanza e investigación en la trayectoria académica de reconocidos investigadores universitarios— se focalizó en indagar las complejas relaciones que se establecen entre estas funciones en el seno de la UDELAR. Se caracterizaron tres posibles formas de ejemplificar cómo los entrevistados conciben el vínculo entre ambos constructos: de manera simbiótica, conflictiva o complementaria. El estudio del tipo de *relación con el saber* al que aludieron los entrevistados habilitó a profundizar en torno a los motivos que podrían estar determinando ese tipo de nexos (Lembo, 2019). Se pudo constatar que la caducidad y provisoriedad del conocimiento ocupa un lugar destacado en su discurso al igual que su capacidad para interrogarse y también para plantear interrogantes. Esto les permite crear saberes que entienden efímeros y que a su vez son tomados como objetos de enseñanza. Un hallazgo emergente de la aludida tesis fue la conceptualización de *dos* formas de poner en práctica la función de enseñanza. Por un lado, el ejercicio de la **docencia «en modo de investigación»**, que se encuentra más próximo a la transmisión de interrogantes. Su objetivo es la propagación del saber creado por el propio investigador o de las herramientas necesarias para perseguirlo (aunque no necesariamente conseguirlo). Este tipo de actividad la oponen a la **«docencia de información»**, que vinculan más específicamente a la transmisión de enunciados (conocimientos). Los saberes con los cuales se trabaja en uno y otro caso son de diferente procedencia.

Algunos de los entrevistados advirtieron que, en el intercambio que se produce en esa docencia en modo de investigación, el alumno puede hacer aportes interesantes al discutir en esa primera arena pública las hipótesis que se van formulando para poder ir ajustándolas, puliéndolas, precisándolas o para incluir nuevos puntos de vista a ser considerados. Cuestionamientos que al oficiar como antítesis permiten generar nuevas síntesis investigativas. Se distinguen —o proponen— estrategias propias de la investigación que otorgan un lugar de saber al estudiante, se reconocen y valorizan sus aportes, estos se toman en cuenta para contrastarlos, discutirlos o profundizarlos. Investigación y docencia confluyen entonces en el incremento de conocimiento de la materia que se estudia y se enseña. Se divisa una vinculación entre ambas funciones, pero —a diferencia de la creencia mayoritaria— es precisamente la función de transmisión de saberes (enseñanza) la que puede realizar aportes a la función de creación de dichos saberes (investigación). Es en este hallazgo de la tesis de maestría de la autora de este artículo en el que se pretende profundizar en la tesis doctoral. Se procura indagar qué acontece cuando en la dinámica del encuentro emerge un cuestionamiento auténtico, que pone al descubierto un *saber en falta* cuando la materia prima con la que se trabaja son incógnitas que impulsan a «las fronteras de lo conocido» o, más bien a tomar contacto con lo no sabido —o tal vez con lo aún no pensado-. Examinar el efecto que esto tiene tanto sobre quien adopta la *posición de aprendiz* como sobre quien ocupa la *posición de enseñante* lleva a

considerar cómo se juega la «transferencia didáctica» (Beillerot, 1998) y a problematizar su impacto en lo que podría conceptualizarse como una didáctica específica de este nivel. En este sentido la tutoría académica que resulta de la producción de conocimiento, como efecto exclusivo del saber y de un modo de vínculo enseñante-enseñado (Fernández, 2012) es uno de los espacios formativos más interesantes de estudiar, precisamente porque remite a un «aprendizaje en modo de investigación» (Humboldt, [1810] 2005, p. 284).

Se propone entonces que la docencia de información y la docencia en modo de investigación (que emergieron como hallazgos de la tesis de maestría) sean incursionadas en tanto prácticas de enseñanza como una línea previamente no percibida. El objetivo es explorar qué lugar ocupa la pregunta en la enseñanza universitaria: qué tipo de interrogantes circulan en las aulas, cuál es su frecuencia en el devenir didáctico, qué produce (o no se produce) a partir de ellas en ambos términos de la díada docente (enseñante-aprendiente o enseñante-grupo), cuál es su papel en el proceso mediante el cual se crean nuevos conocimientos/ procedimientos y cuál es el tipo de relación con el saber que establece el sujeto que pregunta.

Para ello se entiende oportuno efectuar entrevistas a estudiantes, a docentes que oficien como tutores, así como realizar una triangulación con observaciones de clase en aulas universitarias que tengan como objetivo generar procesos formativos de este tipo. Considerar la especificidad del curso en el cual se realice la observación es de vital importancia. Es probable que las preguntas que emerjan sean diferentes si el curso es teórico o bien si es un taller, si dicho proceso formativo se encuentra al inicio de la carrera, al promediar o bien al final, tendrá sus particularidades de acuerdo con la epistemología disciplinar a la que refiera, al número de estudiantes y de docentes que lo conforman, al enclave institucional en el cual se encuentre inserto, etc. A estos aspectos se sumarán otros, también muy significativos, como la (o las) concepción(es) de aprendizaje que «pone en escena» el docente, a cómo se juega en el espacio didáctico su propia relación con el saber —entre otras—.

ANTECEDENTES

La búsqueda de antecedentes permite afirmar que la mayor parte de los artículos encontrados remiten a otro enfoque teórico al adoptado en esta investigación y, fundamentalmente, a otro campo disciplinario. Existe abundante literatura sobre el tema de la pregunta en la enseñanza que no se inscribe desde la perspectiva de la «Relación con el Saber» (Beillerot, Blanchard-Laville, y Mosconi, 1998), sino que remite en forma preponderante a objetivos pedagógico — didácticos. Los trabajos en cuestión no siempre constituyen rigurosas investigaciones, sino testimonios de actividades que cuentan con una buena evaluación personal o institucional. La mayor parte de los

antecedentes encontrados —con formato de investigación— son de orientación cognitiva, constructivista o sociolingüística.

Entre los materiales consultados predominan las publicaciones que abordan el tema de la formulación de preguntas en la enseñanza. Al valorar el efecto que tienen las estrategias didácticas sobre el aprendizaje, se está valorando al mismo tiempo, el efecto que tiene la pregunta en dicho proceso. Su objetivo consiste en proveer ayudas para la comprensión de problemas; son más abundantes los estudios en el área de las matemáticas o bien en asignaturas donde se prioriza la aplicación del método científico. Uno de los temas que ocupa la investigación en torno a la pregunta como estrategia didáctica, es la cuestión de la metacognición y del cambio conceptual en especial cuando se fomenta el tomar nota de las propias preguntas y también de las que se han formulado en clase, pero quedaron sin contestar (Lin, Gorrell, Porter, 1999).

En el ámbito de las ciencias humanas, la temática de la pregunta es estudiada en su vertiente lingüística (se focaliza en la enseñanza de segundas lenguas (Al-Kouny, 1997; Orlando, 2006, Gómez, 2010, etc.) o de las interacciones en el salón de clase (Gabbiani, 1991, 2000, 2006; Coscia, 2013; Gobba, 2017), en la enseñanza de la filosofía (Espinel, 2020), o bien se la aborda desde la óptica de la formulación de preguntas orientadoras de los procesos de indagación dentro del campo de la metodología de la investigación.

Se podría concluir que las investigaciones referidas a los aspectos de la enseñanza más conscientes u observables son las que ocupan la mayor parte de los artículos relevados. Los aspectos subjetivos de los grupos humanos vinculados a las funciones de enseñanza, aprendizaje e investigación son un campo de estudio que se encuentra menos visitado por los investigadores. En este sentido, preguntarse por la relación con el saber que entablan los sujetos que se preguntan, nos sitúa en un terreno que se descentra de la exclusiva mirada a la dimensión cognitiva que es la preponderante entre los antecedentes hasta el momento localizados.

ETIMOLOGÍA DE LOS PRINCIPALES TÉRMINOS EMPLEADOS

Preguntar proviene del latín *percontari* que significa ‘someter a interrogatorio’ (Corominas, 1973, p. 473). El verbo *cunctari* tiene el sentido de retrasar, demorar, dudar y vacilar. A partir del valor de la *duda* (vocablo que deriva de *duo*: ‘dos’ por las alternativas que la causan), se desarrolla el sentido de dicho término. Su origen etimológico también remite a *contus* (*Kontós*, en griego), remo empleado por los navegantes para tantear o sondear el fondo del lecho de un río. Tomó luego el sentido figurado de ‘informarse de’, ‘preguntar por’, ‘interrogar’. (Una *percuntatio* era un ‘interrogatorio’, una ‘consulta’, un ‘sondaje’). Filosóficamente el sentido de «preguntar» no significa tanto la búsqueda de una solución como un profundizar en lo que se inquiere.

Cuestionar: proviene del latín *questionare*: ‘buscar’, ‘indagar’, poner en duda lo afirmado por alguien. (Nótese que tanto en inglés como en francés el vocablo *question* se traduce por ‘pregunta’). Toda búsqueda implica cierto conflicto: el de *no tener lo que se busca* y, a la vez, *estar necesitado/a* de ello. Tal como lo indica la etimología de *cuestión* (*quaestio*, *-onis*): ‘interrogatorio’, ‘problema’, que deriva de *quaer~re*: ‘buscar’, ‘inquirir’, ‘pedir’ (Corominas, 1973, p. 184). Las fronteras semánticas de ciertas palabras son muy tenues: en algunos casos se puede sustituir «preguntar» por *dudar*,² *desconfiar*, *cuestionar*; en otras situaciones incluso el verbo *sospechar* puede también ser reemplazado por: *desconfiar*, *preguntar* y *cuestionar*.

Enseñanza procede del latín *insignare*: *in* (en) y *signare* (señalar). *Signare* proviene de *signum* (seña, indicación o marca, insignia, bandera), y *signum* viene del indoeuropeo *sekw*, que significa ‘seguir’. Transmite la idea de brindar una orientación sobre qué camino seguir (Corominas, 1973 p. 531).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general: Explorar el lugar ocupado por la pregunta en la enseñanza universitaria.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar el tipo de interrogantes que circulan en las aulas universitarias, en distintos momentos del desarrollo de un curso.
2. Estudiar cuál es su frecuencia en el devenir didáctico.
3. Indagar qué se realiza con las preguntas en ambos términos de la díada docente (enseñante-aprendiente o enseñante-grupo) a partir de la observación de distintos momentos en el desarrollo de un curso.
4. Identificar posibles nodos conflictivos que las preguntas pudieran denunciar. Vincular su emergencia con diferentes maneras de establecer relaciones con el saber o con distintos formatos de concebir la enseñanza.

PLANTEO METODOLÓGICO

Este proyecto se enmarca en una investigación cualitativa, interpretativa, de carácter exploratorio — descriptivo que procura aproximarse en profundidad a la singularidad de la problemática tratada. Debido a su filiación cualitativa se procurará un abordaje intensivo de lo particular que estará

² En portugués *duvidar*, suena similar a *dividir*, separar en partes. En alemán, *dudar* es *Zweifeln* la relación con el número dos *Zwei* podría remontar a su significado de oscilar entre opciones distintas. Hegel hizo esa observación en sus discusiones sobre escepticismo. Descartes unos siglos antes, había pretendido sostener una duda metódica con la intención de examinar la totalidad de sus creencias (Cfr. Junqueira, 2005, p.150 y siguientes).

orientado a examinar, describir y comprender el fenómeno estudiado. La perspectiva de los participantes constituye un aspecto crucial para una investigación de este tipo. Cobra especial relevancia la aplicación del enfoque clínico de investigación en ciencias humanas. Como herramientas de recolección de datos se incluirá la observación y entrevistas.

Se realizará un estudio de casos de tipo instrumental (Stake, 1999), apropiado como plataforma de investigación cuando se quiere estudiar un interrogante, un fenómeno, un objeto o una relación causal, ensayar una hipótesis y desarrollar teoría (Hernández Sampieri et al., 2010). El interés se concentrará en el análisis de un problema conceptual y empírico más amplio que el o los casos en cuestión. Se buscará dar cuenta de un *proceso* que tenga lugar en el semestre observado. Se apelará a que posea una representabilidad analítica, es decir que el caso estudiado sea apropiado para el tipo de discusión teórica que se quiere dilucidar con su análisis. Las conclusiones a las que se arribe no se podrán extrapolar a un universo, sino «al conjunto de teorías que el caso se dirige» (Coller, 2005, p. 30). Importa consignar que la pregunta que motoriza cualquier investigación «involucra un problema teórico y no el interés particular por los casos» (Kazez, 2009, p. 77).

CONTRIBUCIÓN QUE SE ESPERA REALIZAR

Con este proyecto de investigación se aspira, por un lado, aportar elementos a considerar en la formación de los docentes universitarios. Dicha formación presenta características y problemáticas que la hacen diferente, tanto de la tradición normalista como de la formación de los profesores de secundaria. Este elemento es de suma importancia a la interna de una institución que en las últimas tres décadas ha dado signos de procurar pensarse a sí misma; se autoevalúa y problematiza su función de enseñanza, en especial cuando, luego del retorno a la democracia, comenzó a ser interpelada por un exponencial crecimiento de la matrícula. El hecho de que el número de estudiantes universitarios censados se cuadruplicara en la década de los noventa —respecto a las cifras existentes en los treinta años anteriores—³ comenzó a suscitar algunos conflictos para poder poner en práctica ese modelo de «enseñanza en modo de investigación» al que aludía Humboldt.

Entre el último cuarto del siglo XX y los albores del siglo XXI, la Udelar llevó a cabo un sustancial proceso de transformación institucional. En este marco, una investigación que indague acerca de cómo se vincula la interrogación en la enseñanza con esa «enseñanza en modo de investigación» es de vital importancia porque podría arrojar luz sobre la supuesta complementariedad de las funciones universitarias —que suscita apasionados discursos en el mundo académico—. Es asimismo relevante porque la indisolubilidad se sostiene como un valor implícito, que es aceptado

³ En 1960 fueron censados 15.320 estudiantes, en 1988 se computaron 61.428. (En el último censo de 2012 el número asciende a 108.886 estudiantes de grado por Servicio mientras que en el posgrado se contabilizaron 6.351 alumnos. Fuente: Censo Web 2012, Udelar).

universalmente en el contexto de la educación superior sin atreverse a preguntar si es posible llevarlo a cabo en todos los enclaves universitarios en las actuales condiciones. Es relevante también porque es un problema que trasciende fronteras y porque existen pocos estudios empíricos realizados acerca de esta temática. Son menos aún las pesquisas que intentan ahondar en la dimensión del conflicto que la emergencia de preguntas podría denunciar, haciéndolo desde una perspectiva psicoanalítica como es el caso de este proyecto de investigación.

En el momento actual se suman nuevos desafíos a ser asumidos institucionalmente: la implementación de entornos virtuales de aprendizaje, la búsqueda de formas alternativas a la evaluación tradicional, la puesta en marcha del proyecto de curricularización de las tutorías entre pares, la jerarquización de los aprendizajes colaborativos —entre otros temas—. Todos estos aspectos —resultantes tanto de los avances tecnológicos como de los aportes efectuados en el campo de la psicología del aprendizaje— ponen en jaque a los diversos modos de ejercer la función de enseñanza. Más aún, cuestionar el supuesto de que la eficacia investigativa permea *per se* sus efectos benéficos sobre la enseñanza es un aspecto que merece ser estudiado y que señala otro factor pertinente a la relevancia del tema elegido y a las contribuciones que se espera realizar.

Por otra parte, dado que la vida humana y social contiene múltiples verdades —y es una función de los investigadores hacer visible esa complejidad— se pretende arrojar luz sobre algunos aspectos de orden subjetivo, vinculados a cómo se origina la vocación de estos los docentes por enseñar e investigar; cómo fueron configurando su particular relación con el saber, con su creatividad, con sus mentores, con sus pares y con sus alumnos. Se procurará asimismo entrevistar estudiantes para inquirir sobre las mismas temáticas.

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

Se pretende ahondar en algunos aspectos teóricos que, eventualmente, podrán ser aportes a la hora de diseñar políticas —tanto de investigación como de enseñanza— que tengan como objetivo mejorar la profesionalización de los docentes universitarios y promocionar la carrera académica. Varios escritores —Bioy Casares, Borges, Cabrera Infante, Cortázar, Fuentes, García Márquez, Neruda, Paz, Puig, Vargas Llosa— fueron interrogados acerca del modo en que definirían la palabra *palabra* (Paris Review, 1996). Encontraron múltiples, sinonimias (diecinueve). Algunas obvias: *vocablo, término, santo y seña de una estirpe*. Otras podrían causar sorpresa, tal es el caso de *herida*. Una en particular impacta: *esperanza*. Cuando la palabra es accionada, hay siempre una

esperanza de cambio (o mutación) en juego.

En el marco de este proyecto se podría pensar: ¿qué tipo de esperanza podría la pregunta (en tanto palabra) traer aparejada? Tal vez la dé una cierta posibilidad de sustituir un vacío (de saber) por una expresión semántica, articulada gramaticalmente. El lenguaje y la palabra, como instrumentos simbólicos, son cruciales en ese proceso de análisis que una enseñanza en modo de investigación requeriría. ¿Qué podría estar sucediendo en la dinámica de la *transferencia didáctica* (Blanchard Laville, 2001) cuando no se puede formular —bajo la forma de un interrogante— el conglomerado de representaciones necesario para dar cuenta de un saber en falta?

Freud llamó «represión» a la exclusión de un representante psíquico de la conciencia. Para la teoría psicoanalítica las posibilidades de cura se centran en la esperanza de sustituir un síntoma por una representación gramatical compleja. ¿Qué podría estar pasando en el interjuego comunicacional en un aula universitaria si se constatará una «crisis de representabilidad» en cualquiera de los polos de la díada docente(s)— alumno(s), si ese aspecto de la gramática colapsara? ¿Podría llegar a afirmarse que no se estaría dando paso a un acto investigativo/ creativo/ tal como se propone al nivel de la enseñanza universitaria?

Entonces la pregunta —y las posibilidades de cambio— podrían ser consideradas como el anverso y reverso de una misma medalla. Un «símbolo», vocablo que en griego indicaba una acción muy precisa: la reunión de dos partes de una misma tablilla que había sido rota por dos personas que habían contraído un pacto; esta reunificación solo podía darse cuando el acuerdo había sido cumplido. ¿Cuál sería el pacto o convenio que, a nivel universitario, alumnos y docentes contraen respecto a la puesta en juego de la *relación con el saber*? ¿Qué lugar ocupa en ese escenario la formulación de interrogantes? ¿Podrán ser una forma de continuar el pensamiento?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Behares, L. (2009). La investigación de la enseñanza en el marco de referencia del ternario investigación-enseñanza-extensión en la Universidad Latinoamericana. En S. Isaia, D. De Vargas. (Orgs.), *Pedagogia universitária e desenvolvimento* (pp. 389-416). Porto Alegre: Edipucrs.
- Behares, L. (2011a). Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Comisión sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Behares, L. (2011b). Formación de investigadores como Enseñanza Universitaria en el grado. El caso de la Universidad de la República. En Silvia Maria de Aguiar Isaia (Org.), *A Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação*, Vol. 2. (pp.73-89). Río Grande do Sul: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-Edipucrs. Recuperado de <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf>
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: Madrid.
- Blanchard Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. París: PUF.

- Caamaño, C. (Coord.). (2009). *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Unidad Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo: CSIC, FHCE, UNOD, Udelar.
- Caamaño, C. (2011). *Reflexión crítica, experiencias e investigación en docencia*. Montevideo: Magró.
- Camilloni, A. W. De. (1995). El lugar de la enseñanza y el aprendizaje en un programa de evaluación de la calidad. En *Evaluación de la calidad en la universidad* (pp.141-153). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- Coller, X. (2005). Estudio de casos. *Cuadernos Metodológicos* (30). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Corominas, J. (1973). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Coscia, P. (2016). Los formatos interrogativos en las aulas universitarias. *InterCambios*, 3(1), 63-69. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/79>
- Coscia, P. (2013). *La importancia del diálogo y las preguntas en el salón de clase. Análisis de estrategias comunicativas en aulas universitarias*. (Tesis Maestría en Enseñanza Universitaria). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar-CSE. Recuperado de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/06/tesis_patrizia_coscia_2017.pdf.
- Espasa Calpe (2005). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid: Espasa Calpe. Recuperado de <https://www.wordreference.com/sinonimos>
- Da Cunha, M. (1989). *O bom professor e sua prática* (19.º ed.). San Pablo: Papirus.
- Da Cunha, M. (2005). *O Professor universitário na transição de paradigmas* (2.º ed.). San Pablo: J.M. Editora.
- Da Cunha, M. (2011). Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva*, 29(2), 443-462. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p443>.
- Espinel, O. (2020). Enseñanza y filosofía. Una mirada desde la perspectiva del aprender. *Childhood & philosophy*, 16. <https://10.12957/childphilo.2020.52641>
- Fernández, A. (2012). *La figura didáctica tutoría académica como estructura y acontecimiento en la enseñanza universitaria*. (Tesis de Maestría en Psicología y Educación. Montevideo, Facultad de Psicología, Universidad de la República).
- Gabbiani, B. (1991). Estrategias de interacción en el aula: implicancias pedagógicas de la tríada pregunta-respuesta-evaluación. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 18(1), 29-38. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639164>.
- Gabbiani, B. (2000). *Escuela, lenguaje y poder. La organización de la conversación como un medio de regulación del poder en el salón de clase*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Gabbiani, B. (2006). Formas de silenciamiento de la voz de los niños en el salón de clase. En B. Gabbiani e I. Madfes (Orgs.), *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios* (pp. 35-76). Montevideo: Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Gatti, E. y Viñar, M. (1996). Formación pedagógica del docente universitario. O. Buschiazzo, C. Contera y E. Gatti (Comps.), *Pedagogía Universitaria. Presente y perspectivas*. Montevideo: Udelar-Unesco-AUGM.
- Gatti, E., y Kachinovsky, A. (2005). *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Gobba, C. (2017). *Las prácticas de enseñanza de los profesores de Derecho a nivel terciario*. (Tesis Maestría en Enseñanza Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar-CSE, Montevideo). Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20212/1/tesis_c_gobba_2017.pdf
- Gomes, M. (2010). La cortesía en el aula: Formas de mitigación en la corrección de errores en el

- salón de clase de ele. En I. Madfes (Org.), *Aproximaciones al diálogo institucional* (pp. 17-30). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Humboldt, W. Von ([1810] 2005). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. En: *Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden*, Stuttgart. 1964. Tomo IV. (pp. 255-267). Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. En: *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*. Vol. 38. (2005) (pp. 283-291) (Texto completo en Universidad Complutense de Madrid: <http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM0505110283A/15932>).
- Junqueira, P. (2005). Dudas y sospechas sobre «dudas y sospechas». *Diánoia*, L(54), 141-159. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/584/58433518007.pdf>
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 71-89. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102009000100005&lng=es&nrm=iso
- Leite, D. (2007). Innovaciones y el control del conocimiento: proposiciones y postulados. *Revista IIICE*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Lembo, M. (2019). *La articulación entre enseñanza e investigación en la trayectoria académica de reconocidos investigadores universitarios*. (Tesis Maestría en Enseñanza Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar-CSE. Montevideo). Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/02/tesis-M-Lembo.pdf>.
- Lin, H., Gorrell, J., y Porter, K. (1999). *The road to preservice teachers' conceptual change*. (Reporte de investigación presentado en el encuentro anual: Mid-South Educational Research Association, Point Clear, KY). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436508.pdf>
- Maggiolo, O. ([1967] 1986). *Plan de reestructuración de la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República.
- Massera, J. (1952). Docencia e investigación en la Universidad. *Boletín de la Asociación Uruguaya para el Progreso de la Ciencia*, (2), 12-14. Recuperado de <https://www.fing.edu.uy/biblioteca/revistas/197373.pdf>.
- Orlando, V. (2006). Poder, cortesía e identidad en el salón de clase de lenguas extranjeras. En B. Gabbiani, e I. Madfes (Orgs.). *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Paris Review. (1996). *Confesiones de escritores: los reportajes de The Paris Review, escritores latinoamericanos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Ribeiro, D. (1968). *La universidad latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vaz Ferreira, C. (1914). Educación Superior. *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza* (t. XV, v. 2, 1957, pp. 88-107). Montevideo: Cámara de Representantes.
- Universidad de la República. (1968). *I Censo de Docentes de la Universidad de la República*. Recuperado de http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/informe-i-censo-de-docentes-1968/
- Universidad de la República. (1999). *V Censo de Estudiantes Universitarios*. Recuperado de http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/informe-del-v-censo-de-estudiantes-universitarios-1999/.

- Universidad de la República. (2000). *II Censo de Docentes de la Universidad de la República*. Recuperado de http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/censo-docente-ano-2000/.
- Universidad de la República. (2007). *VI Censo de Estudiantes Universitarios Universidad de la República*. Recuperado de http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/informe-del-vi-censo-de-estudiantes-universitarios-2007/.
- Universidad de la República. (2009). *III Censo de Docentes de la Universidad de la República*. Recuperado de http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/informe-censo-docente-ano-2009/.
- Universidad de la República. (2012). *VII Censo de Estudiantes de Grado de la Universidad de la República*. Recuperado de http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/vii-censo-de-estudiantes-de-grado-2012/.
- Universidad de la República. (2012). *I Censo de Estudiantes de Posgrado de la UDELAR*. Recuperado de http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/i-censo-de-estudiantes-de-posgrado-2012/.