



La formación académica y profesional a partir de la enseñanza

Academic and professional education based on teaching

Educação acadêmica e profissional baseada no ensino

Eduardo Martínez
González

Instituto Superior de
Educación Física.
Universidad de la
República, Uruguay.
eduardo.martinez293@
gmail.com

Jorge Rettich Martínez

Instituto Superior de
Educación Física.
Universidad de la
República, Uruguay.
jrettich@gmail.com

Historia Editorial

Recibido: 00/00/2018
Aceptado: 00/00/2018

Citación recomendada

Martínez González, E.,
Rettich Martínez, J. (2018).
La formación académica y
profesional a partir de la
enseñanza. *InterCambios.
Dilemas y transiciones de la
Educación Superior* 5(1),
94-103.

Resumen

Este trabajo es una síntesis de un estudio comparativo entre dos planes vigentes del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), que tiene por afán dar cuenta desde el estudio de un caso particular, posibles discusiones que tienen un carácter más general en la Universidad de la República (UdelaR).

Por un lado se desarrollan los conceptos de educación, enseñanza y didáctica marcando sus delimitaciones teóricas e históricas y sus diferentes implicancias. Por otro, se ingresa brevemente al debate respecto a la tensión entre lo académico y lo profesional, a fin de establecer qué tipo de relaciones se pueden visualizar con los conceptos anteriores.

Es en ese punto donde entendemos se realiza un aporte novedoso, que si bien requiere de mayor estudio y profundización, establece una línea de trabajo por donde discurre parte de los trabajos de tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria que nos encontramos desarrollando.

Palabras clave:

Educación, Enseñanza y didáctica; lo académico y lo profesional.

Abstract

This paper is a synthesis of research comparing the two curricula in force at the Higher Institute of Physical Education (ISEF). From the study of a particular case, it aims to realize a more general problem applicable to the University of the Republic (UdelaR).

On the one hand the concepts of education, teaching and didactics are developed, pointing out its theoretical and historical boundaries and its various implications. On the other, it briefly enters the debate about the tension between academic and professional, in order to establish what kind of relationship can be identified between the above concepts. Identifying these relationships is what we understand as a novel contribution. Although it requires further study and a deeper analysis, these results allow us to establish a line of work through which pass the Master's thesis in University Education that we are developing.

Keywords:

Education, teaching, didactic, professional, academic

Resumo

Este documento é uma síntese de um estudo comparativo entre dois planos existentes do Instituto Superior de Educação Física (ISEF), que tem o intuito de realizar a partir do estudo de um caso particular, possíveis discussões que têm um mais geral na Universidade de República (UdelaR). Por um lado, desenvolvem-se os conceitos de educação, ensino e didática, marcando suas delimitações teóricas e históricas e suas diferentes implicações. Por outro lado, entramos brevemente no debate sobre a tensão entre o acadêmico e o profissional, a fim de estabelecer que tipos de relacionamentos podem ser visualizados com os conceitos anteriores. É neste ponto que entendemos que se faz uma nova contribuição, que, embora exija maior aprofundamento e aprofundamento, estabelece uma linha de trabalho por meio da qual parte da dissertação de mestrado funciona no Ensino Universitário que estamos desenvolvendo.

Palavras-chave:

Educação, Ensino e didática; o acadêmico e o profissional.

Educación y enseñanza una relación a clarificar

Educación y enseñanza integran un campo que en su dimensión práctica es común que se confundan, esto hace que haya una utilización indistinta a pesar que conceptualmente cabe su distinción. En el campo educativo, estas tensiones se ven reflejadas en los resultados de las evaluaciones propuestas para los programas (Bordoli, 2011). Si delimitamos estos conceptos observamos que según Bordoli, tomando a Kant como referencia, señala que la educación es una tarea de los seres humanos y tiene directa relación con el cuidado y la conservación de la especie. Esto se debe a que las personas llegan al mundo con cierto grado de inmadurez.

Estos conceptos del cuidado de la especie fueron incorporando otros aportes a lo largo de la historia relacionados con cuestiones morales. Así fue que el disciplinamiento y la conducción de los niños se ubica históricamente dentro de la educación, pero en cambio, lo concerniente a la instrucción es asociada con la enseñanza, (Behares, 2008a). Esta última pone en relación tanto al enseñante como al enseñado, con el saber y el conocimiento.

Para poder despejar estos elementos es necesario un posicionamiento teórico, ya que:

La escena en la cual tienen lugar la educación y la enseñanza, en su pura empiricidad, no nos devuelve un objeto claro y delimitado, nos

devuelve un conjunto de hechos más o menos indeterminados: para decir algo de ellos se precisa de la teoría. (Rodríguez Giménez, 2012, p. 204).

Las orientaciones clásicas que plantean un análisis sobre la educación, han sido dirigidas a la población infantil y enfocadas a su cuidado y desarrollo. Esto es fácilmente visible en un autor clásico como Durkheim:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1975, p. 53).

En la Modernidad la educación se ha orientado a promover el desarrollo de diversas facultades de regulación y control, pero no solo a nivel infantil como se mencionó anteriormente, sino que se ha ocupado también de la población en general; así lo expresa Rodríguez Giménez: “(...) la preocupación por la educación será, a partir del impulso moderno, una forma de control del individuo y regulación de la población” (2012, p. 207).

Como podrá observarse, la preocu-

pación está centrada especialmente sobre aspectos morales y normativos que hacen a la socialización. Esto lo podemos ver como ejemplo en Carr y Kemmis, cuando desde una mirada crítica de la educación que debe la imposición de esta por parte de los sectores dominantes, refiere a la misma con el mismo patrón socializador:

(...) las principales exigencias funcionales que tiene planteadas la educación son, la primera, socializar a los jóvenes con arreglo a las normas y actitudes predominantes, a fin de preservar la estabilidad social, y la segunda, estratificar a los individuos de acuerdo con la compleja trama de roles sociales que mantiene el orden social existente (Carr & Kemmis, 1988, p. 75).

A partir de lo anteriormente expresado, nos paramos en el entendido que diferencia a la educación como la formación y conducción de los individuos para el ingreso y sostenimiento de la vida en sociedad, a diferencia de la enseñanza, que como veremos a continuación, remite específicamente a una relación estrecha con el conocimiento más que con las normas y prerrogativas sociales. Así lo muestra Behares haciendo una etimología de ambas palabras:

La distinción se establece ya etimológicamente en los verbos que la lengua griega dedicaba a la ense-

ñanza y a la pedagogía: *παιδαγόγο* y *διδάσκομαι*. El primero, traducible fácilmente como “guiar a los niños” (*παιδός*, “niños”, *άγο*, “conducir”, “guiar”) utiliza un verbo activo, en voz activa, o sea introduce una acción, necesariamente transitiva, que un agente realiza sobre otro o en beneficio de otro. El segundo, se utilizaba generalmente en voz media (sufijo *μαι*), pero, además, como todos los verbos *σκ* del griego tiene un sentido léxico de experimentación de estado y de tono reflexivo, por lo cual se puede traducir por “estar bajo el efecto de la enseñanza”, “estar enseñando(se)” o “estar siendo enseñado”, en donde se anula la distinción estricta enseñar/aprender, al moverse en una esfera subjetiva (o “intersubjetiva”) que implica por igual o indiferentemente al “agente” y al “recipiente”, ambos en el mismo espacio de experimentación de un estado. Sin lugar a dudas, para los griegos, *διδάσκομαι* es un verbo integrado a una concepción de la enseñanza como vínculo con el conocimiento-saber, y no con la enseñanza como acción premeditada de “transmitir” un conocimiento a otro en forma lineal y directamente transparente. (Behares, 2008a, p. 30).

Breve contextualización para una teoría de la enseñanza

Como vimos en la cita anterior, la enseñanza en la antigua Grecia, se daba a partir de la relación con el conocimiento y el saber, quedando la conducción de los niños a cargo de la pedagogía. Como plantea Behares (2008a), la preocupación de los antiguos estaba puesta más en la pregunta por las condiciones de posibilidad de la enseñanza y no tanto en las formas en que se enseñaba. Podríamos decir que la discusión era mayormente epistémica, más que metodológica. Como veremos más adelante, la preocupación por el método es especialmente cara a la Modernidad, y res-

pecto a la enseñanza, esta preocupación se da a partir especialmente de la didáctica de Comenio.

Como indica Behares (2008b), es la lógica estoica, en particular la dialéctica de Crisipo, la que introduce una teoría del signo al establecer una relación triádica entre; significante – expresables (significado) – la cosa. La lógica de Crisipo, apoyada en la teoría del signo de San Agustín, es contraria a lógica posterior de la Modernidad (Behares, 2008b). La idea de que el hombre tiene con la “cosa” una relación imperfecta, y que es en el “lenguaje” donde encuentra asiento esta relación, se contrapone con la idea de comunicación, transparencia y correspondencia unívoca entre la cosa nombrada y su nombre, relación sobre la que en parte se construye la empiricidad moderna, como si lo real de la cosa pudiese ser nombrado plenamente. De una forma esto se expresa en Pêcheux cuando se plantea que el equívoco es parte del lenguaje, donde hay “(...) un real constitutivamente ajeno a la univocidad lógica y un saber que no se transmita, que no se aprenda, que no se enseñe, y que, sin embargo, exista y produzca efectos” (Pêcheux, 2013, pp. 9-10). Desde este entendido, la enseñanza no se puede comprender como transmisión directa y clara de un objeto, sino como aproximación siempre imperfecta al mismo. En un punto es lo que recoge Behares, junto a la teoría de Chevallard para plantearse una teoría de la enseñanza como acontecimiento didáctico, donde “(...) importamos algunas ideas fuertes del análisis del discurso francés orientado por Pêcheux (1990) en su intersección con la epistemología de los tres registros (Real, Simbólico, Imaginario) presente en el psicoanálisis lacaniano (...)” (Behares, 2011, p. 81). Donde es central comprender que la enseñanza no es de la voluntad y control absoluto de individuo que enseña, ni el aprendizaje del que aprende, sino de una relación de estructura y acontecimiento que tiene asidero en el lenguaje, y que por tanto como plantea Chevallard, implica para el docente,

“(...) el reconocimiento de la transposición didáctica supone resquebrajar su participación armoniosa en el funcionamiento didáctico. El sistema didáctico no es el efecto de nuestra voluntad (Chevallard, 1991, p. 16).

Como plantea Behares (2005), Tomás de Aquino sobre finales de la Edad Media, reinterpreta la obra agustiniana, y sienta las bases para la obra de Comenio, quien, influenciado por el racionalismo de Descartes, marca un mojón en los estudios sobre enseñanza. Es a partir de La Didáctica Magna, de Comenio de 1627, cuando la preocupación comienza a centrarse paulatinamente en el método, el conocimiento y el saber queda relegado a un segundo plano. La preocupación deja ser epistémica para volverse técnica, para centrarse en los modos; “Requisitos generales para aprender y enseñar. Esto es: de qué modo debemos enseñar y aprender con tal seguridad que necesariamente hayan de experimentarse los efectos” (Comenio, 1998, p. 43).

Ya en el siglo XX, dicha preocupación se profundiza aún más. Con el desarrollo de la psicología la didáctica se formaliza y cobra mayor relevancia siendo esta última, según Camilloni, “(...) heredera y deudora de muchas otras disciplinas (...)” (1997, p. 39). A partir de Behares (2008b), podemos ver que con las diferentes corrientes de la psicología, la revisión de los métodos se realizará en base a otra preocupación: cómo aprende el individuo. “Con el desarrollo de la psicología, (...) la teorización sobre la enseñanza va progresivamente siendo derivado hacia el aprendizaje, ante el cual la enseñanza no es sino un instrumento de intervención” (Behares, L. E. 2008b, p. 122). El estudio de la didáctica comienza a desarrollarse específicamente sobre el aprendizaje y la ubicación del individuo que aprende en el centro, desplazando cada vez más la relación con el saber a un segundo plano;

(...) el rol de facilitador del aprendizaje convierte al maestro en una especie de gestor del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, su función directa no consistiría tanto en transmitir un conocimiento que él posee, sino en actuar como mediador entre las necesidades de aprendizaje del alumno y los conocimientos socialmente disponibles (Tenti Fanfani, 2005, p. 126).

La relación enseñanza-aprendizaje (donde la barra establece una relación causal), el aprendizaje significativo, el docente como un simple mediador o facilitador, serán los postulados fundamentales que operan sobre la idea de la didáctica moderna; la forma más eficaz y eficiente de transmitir un conocimiento que se entiende posible de ejecutar en forma transparente y controlable.

En estos discursos, la enseñanza se reduce a un componente de intervención, traduciéndose la relación enseñanza-aprendizaje en un guión que se supone pleno de sentido, propio de las teorías modernas, en contraposición a las antiguas que suponen esta relación irrepresentable. (Dogliotti, 2012, p. 44).

En forma sucinta, queda bosquejado el recorrido de la enseñanza desde la antigüedad hasta nuestros días y el corrimiento del centro del saber al individuo que aprende.

La enseñanza

“En-señar es poner en signos, hacer lugar a la significación.” (Behares, 2008a, p. 42). Esta breve cita de Behares sintetiza la predominancia del orden del lenguaje en la enseñanza.

Puede observarse como Behares retoma lo que ya estaba planteado en San Agustín: “(...) queda establecido que nada se enseña sin signos” (1947, p. 737). Con lo cual la lengua oficia de estructura donde se realiza la experiencia de la enseñanza, experiencia que en un punto coincide con la idea de un “(...) *experimentum lenguaje* en el sentido propio del término, donde se hace experiencia con la lengua misma” (Agamben, 2011, p. 211).

La condición estructural de la enseñanza puesta en el funcionamiento del lenguaje, permite incorporar la función de la “falta de saber” y el “imposible saber” que dan lugar al acontecimiento, o sea, de eso que quizás “(...) se sabe que no se sabe” (Behares, 2010, p. 15). Es lo que Behares denomina como:

“(...) tres registros de saber, que el psicoanálisis laciano permite reconocer: el saber-hacer, propio de la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación; el Saber o falta-saber, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo del inconsciente; el imposible saber, propio del Real (Behares, 2008b, p. 28).

Desde esta forma de entender la enseñanza, la didáctica moderna aparece como una fantasía, la ficción necesaria para la escuela como plantea Torron (2011), que opera en el registro del Imaginario para el control de la transmisión y con esto del aprendizaje. A partir de la inclusión de una perspectiva del psicoanálisis laciano, Behares (2010) analiza que la eficiencia y eficacia del método viene a suplantarse el deseo por el saber y a sanear la angustia dada en la falta, situación indispensable para sostener el andamiaje de un sistema de educación ac-

tual que es funcional a las demandas de una sociedad anclada en la clave del progreso técnico. Así la técnica sustituye el saber. El lenguaje es vaciado de la condición de estructura y acontecimiento que Pêcheux (2013) establece en el análisis de discurso, es instrumentalizado, y con esto, la idea de control y planificación sistemática, masiva y homogénea de la enseñanza, se hace posible.

Tal como expresa Behares en sus diferentes trabajos, es en el estudio epistémico de la enseñanza donde podemos encontrar una clave para el análisis, ya no como una forma de intervención educativa, “(...) sino una correlación posible, que descansa más en la relación entre los signos que en la denotación de la cosa” (Behares, 2008a, p. 33).

Esta diferenciación entre la preocupación por el saber y el conocimiento o la preocupación por el método y el individuo que aprende, nos permitirá observar si determinada discusión se centra en lo epistémico y la relación con el saber, o en lo técnico y el método que facilite el aprendizaje, sabiendo que tal dicotomía es válida para un análisis y no necesariamente descriptiva de lo que sucede en el acontecer de la enseñanza que siempre se da en forma matizada y más difusa.

Lo académico y lo profesional; ejes de una tensión

En forma muy sintética, podemos decir que la universidad que hoy conocemos como institución encargada de generar, conservar y transmitir el conocimiento, tiene su origen histórico en la universidad de la Edad Media y como fenómeno particular de la sociedad occidental.¹

En Uruguay la Universidad se ins-

1 Según Gómez Oyarzún (1998), es la universidad del Medioevo y más precisamente las de Bolonia 1088 y París 1156, las que fundan un modelo que dará paso, con el sucesivo devenir histórico, a las formas actuales de universidad. Según Tünnermann (1998) la universidad medieval que se instala en Latinoamérica respondía a la colonia española y a la iglesia, y tendría su paulatina decadencia en el ascenso de un modelo que respondiera a los nacientes Estados-nación. Este nuevo modelo, del estilo napoleónico, que tenía la tarea de crear los cuadros profesionales, burocráticos y administrativos para el nuevo Estado, van a surgir especialmente a fines del siglo XVIII y principios del XIX, con una fuerte impronta profesionalista.

tará a partir de mediados del siglo XIX, con la creación de la Universidad de la República (originalmente “de Montevideo” en 1849). Rodríguez Giménez, tomando los estudios de Ardao (1950 y 1998), plantea que “La génesis de la Universidad de la República muestra que ésta se inspiró, claramente, en el modelo napoleónico: fue, desde 1849 y hasta 1877, el ámbito que reunió todos los niveles de enseñanza (...)” (2012, p. 131). Asimismo, según Behares 2011, la enseñanza primaria se desprenderá rápidamente y más adelante a inicios del siglo XX lo hará la enseñanza secundaria, creándose la formación docente como una tradición paralela a la universitaria. De un lado quedaría la producción de conocimiento, del otro la educación del pueblo y la aplicación del conocimiento, (Rodríguez Giménez, 2012).

Estas características, indirectamente, dan marco al proceso de creación del Profesorado de Educación Física, que si bien, como plantean Dogliotti (2012) y Rodríguez Giménez (2012), nace independiente a las tradiciones universitaria y normalista, recoge características de ambas y más predominantemente de la formación docente. Creado en 1939 bajo la Comisión Nacional de Educación Física, con un currículum fuertemente tecnicista y un anclaje en las ciencias biomédicas, (Dogliotti, 2012) este profesorado tenía la finalidad de generar los cuadros para el gobierno del cuerpo a partir de la impronta moral e higienista (Rodríguez Giménez, 2012). De este modo, un currículum atomizado y técnico perdurará hasta el plan 2004 inclusive, ya más volcado a la preocupación por lo pedagógico y la enseñanza en términos profesionalizantes, muy emparentada a la formación docente.

Atando cabos con la enseñanza, podemos ver que los planes de estudio del ISEF, como confirma la investigación de Dogliotti (2012), desde sus

inicios han sido profesionalizantes, la enseñanza se ha traducido en estos como una tecnología, el método para la formación en el campo educativo, al servicio de las necesidades nacionales de disciplinamiento e higiene (Rodríguez Giménez, 2012).

Lo académico, con centro en el desarrollo del conocimiento como finalidad en sí mismo, casi desde sus inicios estuvo en tensión en la tradición universitaria con los avatares profesionalizantes que la coyuntura demandó, en palabras de Behares desde mediados del siglo XIX: “(...) fue un proceso que consolidó la nueva discursividad vinculada al positivismo (...)” (2011, p. 15). Pero en el caso de la formación docente y del profesorado en educación física específicamente, lo académico siempre fue más esquivo.

Al parecer se podría establecer, al menos provisoriamente y a modo de ensayo, una relación posible entre la tensión académico y profesional y la tensión enseñanza y didáctica, donde el saber recibe un trato distinto; en lo académico y la enseñanza como acontecimiento didáctico, el saber y el conocimiento es fundamentado en su propia producción. En lo profesional y la didáctica, el saber y el conocimiento es puesto en función de su utilidad y desarrollo técnico.

Metodología y antecedentes

Se trabajó a partir del análisis de documentos (Valles, 1999), y la realización de entrevistas en profundidad a informantes calificados (Alonso, 1999). En cuanto a los documentos analizados destacamos el Plan de Estudios 2004 de la carrera de Licenciado en Educación Física (elaborado previo al pasaje del ISEF a la Udelar y vigente),² y el Programa Conjunto ANEP – Udelar (2014), integrado por el ISEF y el Consejo de Formación en Educación para la formación conjunta de Licenciatura en Educación Física, opción

Prácticas Educativas, (plan elaborado dentro de la órbita universitaria). Esta selección fue hecha con el objetivo de analizar la estructura de la formación pública en educación física en la última década.

Los entrevistados son altamente calificados ya que responden a docentes que integraron las comisiones que elaboraron ambos planes, siendo en algunos casos el mismo docente que participó en ambas elaboraciones.

El análisis se realizó según las categorías definidas para este trabajo: la distinción entre educación, enseñanza y didáctica, y la tensión entre lo académico y lo profesional.

Cabe destacar que este estudio tiene como antecedentes directos los trabajos de Paola Dogliotti y Raumar Rodríguez (2012). Ambos son resultado de sus tesis de la Maestría en Enseñanza Universitaria organizada por la CSE y la FHCE de la Udelar.

Resumen del análisis de los datos

A continuación y a modo de ejemplificación y fundamento, apuntamos brevemente algunos de los principales tópicos analizados en los documentos y las entrevistas.

La relación entre lo profesional y lo académico en los planes de estudio:

En un primer análisis, notamos que la referencia constante es respecto a lo profesional. Vemos que se destaca desde el comienzo del Plan de Estudios 2004 (PE 2004) la formación de un profesional: “El Diseño Curricular propone la formación de docentes capacitados para integrarse a su área profesional” (PE 2004, p. 1), aspecto que también se observa en la estructura del tronco común obligatorio. En otros varios pasajes, la referencia a lo profesional siempre es lo

2 En el 2017 da inicio un nuevo plan para la formación en Licenciatura en Educación Física, pero al momento del desarrollo de este trabajo de investigación, el plan 2017 estaba próximo a implementarse y aún no estaba finalizado. De todos modos, durante el 2018 los niveles de 3º y 4º continúan cursando el plan 2004.

predominante, lo académico casi no aparece y menos como un referente notorio o sustancial que implique un terreno de desarrollo o un campo de trabajo. Se destaca la carrera en términos profesionales antes que académicos. Lo académico se vuelve calificativo, adjetivando una actividad, equipo o instancia, pero no aparece como sustancial.

Por otro lado, el plan del Programa Conjunto 2014 (PC 2014) resalta la tensión entre lo profesional y lo académico, resultando muy significativo que al inicio del documento se observe la intención manifiesta de unir dos tradiciones:

Las últimas décadas muestran un movimiento institucional, anclado en la preocupación por el desarrollo académico y la potencialidad epistémica del campo, lo que supuso replantear la formación profesional desde su relación con la producción de conocimiento como elemento fundamental de la enseñanza superior. De este modo, se actualiza la tensión entre los elementos propios de los intereses profesionalistas y los académicos. (PC 2014, p. 4).

La propia producción de conocimiento que pone en tensión lo académico y lo profesional trae a la luz a su vez, la tensión inscripta. En este plan podemos ver que el problema se manifiesta y se expresa de este modo: “La formación de grado y posgrado requiere de la articulación de lo académico y lo profesional, de modo de contemplar un cierto equilibrio, siempre complejo, entre ambos” (PC 2014, p. 6).

Por su lado, dos de los tres entrevistados aseguran que el PC 2014, a pesar de que aún es insuficiente, tuvo un vuelco importante hacia lo académico. El otro entrevista plantea que los cambios no son significativos, que el cambio curricular es superficial y que el verdadero cambio se debe manifestar en la cultura de los docentes.

El entrevistado 2 (E2) al ser consultado respecto a la relación entre lo

profesional y lo académico, plantea que el PE 2004 “definía un perfil fundamentalmente profesional pero en un momento también de cambio y de consolidación de algunas transformaciones”. En cambio, para el PC 2014 la dinámica es diferente, el enclave político es distinto, no se trata de legitimar un campo, sino de entrar en relación dos tradiciones diferentes como son la normalista y la universitaria.

Concretamente en relación a la formulación del Plan de Estudios y la proyección académica, el entrevistado 3 (E3) manifiesta que hubo cambios en la formulación del nuevo programa, ya que en la fundamentación y sus objetivos se hace referencias a las funciones universitarias y su articulación, mostrando una mayor referencia a lo académico.

El énfasis en la enseñanza y la educación en los planes de estudio y la visión de los entrevistados:

Respecto a la enseñanza, dentro del PE 2004, se identifica como eje central la capacitación en herramientas didácticas que le permitan al estudiante actuar con solvencia en su futura carrera profesional. A lo largo del Plan de Estudios se observa que el centro de la enseñanza está ubicado en el método y su concreción mediante las prácticas docentes que permitan al futuro profesional transmitir conocimientos específicos del área de manera eficiente.

Con respecto a la educación y como aspecto general, se identifica un primer señalamiento donde se destaca la necesidad de formar docentes: “de forma comprometida y comprensiva, a los efectos de poder aportar desde la especificidad de la misma, a los procesos educativos de las personas” (PE 2004, p. 1), dentro de un proyecto educativo socialmente compartido.

Al analizar el plan del PC 2014, observamos una clara intención de la formación académica y profesional orientada a la educación y la enseñanza con especificidad en la disciplina. Es importante destacar que esta li-

cienciatura tiene como denominación Licenciatura en Educación Física, Opción Prácticas Educativas, nombre expresamente relacionado con la formación docente. Sus contenidos están basados en la formación de un licenciado cuya función esencial es el trabajo docente en el área de la educación en diversos ámbitos.

Respecto a la mirada de los entrevistados, el E1 manifiesta que como el profesor va a trabajar en el campo se hace necesario que adquiera conocimientos didácticos para poder desarrollar la tarea. Considera que para el docente que va a trabajar en el dictado de clases de educación física no es necesario que aborde la enseñanza en profundidad, no es su tarea. Entiende que esta tarea de pensar sobre la enseñanza es responsabilidad de los docentes que están abocados a la formación del licenciado. Agrega que si la mayoría de los docentes se pusieran a trabajar sobre el tema en cuestión podría ser un problema; así lo expresa: “porque sino correríamos el riesgo de construir profesores que se queden desarrollando el campo de saber cuando en realidad los están necesitando en el campo de la enseñanza” (E1).

Según la opinión del entrevistado, debido a la tarea de campo que tiene el licenciado, no es necesario que la formación esté centrada en aspectos académicos. Parece relevante para el entrevistado que el futuro docente pueda ejercer su tarea con herramientas didácticas que le permitan actuar con solvencia y que posea la capacidad reflexiva para pensar lo educativo, referido a la enseñanza y a lo pedagógico. Por su parte el E2 en su planteo es muy claro:

(...) la teoría de la enseñanza que sustenta el Plan 2004, es fundamentalmente una avanza de la psicología del aprendizaje, o sea, el Plan 2004 si bien está enclavado en esto de ya no hablamos de proceso de enseñanza-aprendizaje, termino siendo como un cliché, o sea no pongas el guión. (E2).

Si bien plantea que hay un distanciamiento con las ideas de tecnología de la enseñanza, claramente no hay un enclave desde una teoría de la enseñanza. Al igual que en el resto de gran parte de la educación, el ISEF se encuentra en el marco de las teorías del aprendizaje y es desde allí que se piensa la enseñanza. Más concretamente plantea que “(...) el eje de la situación sigue siendo el aprendizaje y en el caso de la educación física muy influenciado por una tarea educativa, entonces el saber nunca aparece con algún estatus importante” (E2).

Sobre el PC 2014 plantea que intentó distanciarse un poco de esto, pero que siempre corre con el riesgo de recaer, porque es difícil alejarse de la idea de enseñanza asociada al aprendizaje. Por lo tanto aunque se diferencia un poco mantiene esa impronta.

En palabras del E3 en el PC 2014 “se trató de centrar más en la transmisión de conocimientos, que la cuestión de los hábitos y los valores no aparece demasiado”. Con respecto al plan 2004 el E3 dice: “(...) el Plan 2004 está lleno de cuestiones valorativas” referidas a las orientaciones en educación.

Reflexiones finales

Como primer aspecto, podemos ver que el PC 2014 expresa nítidamente la instalación efectiva de la tensión entre lo académico y lo profesional dentro del plan de estudios.

Mientras en el PE 2004, lo profesional era la referencia más utilizada y lo académico era un calificativo, en el PC 2014, como pudimos ver, la referencia es compartida y cobra lugar de sustancialidad ya que se entiende a la producción de conocimiento como instancia necesaria y vital para el desarrollo de la profesión, generándose un mayor equilibrio. Seguramente esto no sea un hecho aislado, sino síntoma del ingreso del ISEF al debate histórico de la UdelaR respecto a esta tensión.

Sobre los entrevistados podemos ver

que tienen algunos puntos de vista distintos respecto a los cambios de un plan a otro. Mientras el E1 considera que no hay cambios sustanciales, los E2 y E3 valoran una serie de transformaciones que las reconocen como avances en términos de lo académico. Si bien los tres coinciden en que los cambios en el papel no aseguran modificaciones en la práctica, ya que los verdaderos cambios se efectivizarán cuando los docentes transformen sus conceptos y acciones, se puede ver un cambio concreto entre ambos planes en el sentido antes mencionado, representado un momento institucional donde la tensión entre lo académico y lo profesional, así como la lucha por la transformación de la enseñanza, aunque en un menor grado, se ven reflejados en algunos cambios en el discurso de los planes.

Es significativo ver que el E1 que entiende los cambios hacia lo académico como superfluos, destaca la necesidad de una formación principalmente profesional. En cambio, los docentes que rescatan las transformaciones en el plano académico para el PC 2014, plantean la necesidad de continuar profundizando esa dimensión y de avanzar en el desarrollo de una conceptualización de la enseñanza como objeto de estudio. Si bien esto no es concluyente, podemos avizorar como posible hipótesis para un futuro trabajo continuado de investigación, que podría observarse al menos parcialmente, cierta correspondencia entre el desarrollo profesionalizante y la enseñanza entendida desde la didáctica. A lo largo de las entrevistas, se observa que el docente centrado en entender la enseñanza en términos de didáctica, destaca principalmente el perfil profesionalista que la carrera debe tener, por el contrario, los entrevistados que hacen hincapié en una teoría de la enseñanza centrada en el saber, valoran el desarrollo académico como la dimensión epistémica de un plan sobre el cual luego se podrá apoyar en forma mayor o menor la profesión. Si bien, como ya dijimos habría que realizar un estudio más profundo para

concluir esta correspondencia, lo que emerge de estas entrevistas, iluminan un posible trabajo por donde continuar. Parece existir cierta relación para poner en cuestión de una futura profundización esta correspondencia entre lo profesional y la didáctica y entre lo académico y la teoría de la enseñanza. Por el corto alcance de este trabajo, en este momento solo podemos establecer esto como justificación de una posible hipótesis.

Queda reflejado en las entrevistas y en la comparación de planes, que el ingreso a la UdelaR le dio al ISEF un impulso en lo académico y lo ubicó en el centro de la tensión académico-profesionalista, siendo la forma de entender la enseñanza una pieza clave para el avance en este sentido. Si la enseñanza es entendida únicamente como la transmisión clara y controlable de lo que el docente se plantea como contenido a transmitir o facilitar, donde el lenguaje aparece transparente y dominable, el desarrollo académico pasaría solo por innovar en nuevos métodos y técnicas que hagan eficaz la transmisión, sin ocuparse demasiado del saber. En cambio, si la enseñanza es pensada en función de la relación conocimiento-saber, el desarrollo académico implicará la indagación profunda en el campo de las condiciones y las estructuras que hacen posible que la enseñanza se desarrolle, no ya solo como un método, sino en un sentido histórico y cultural.

Esto no significa que no se deba planificar la enseñanza, ni preocuparse por los métodos que faciliten el aprendizaje, sino que el foco para pensar la enseñanza centrada en el saber es el propio saber, y los métodos y técnicas para enseñar son el punto de llegada, no el de partida. Con esto, y a partir de un caso particular, queremos poner en revisión crítica cierta pedagogización de la Universidad y la idea de pensar la enseñanza solo desde la didáctica. Esto no para sostener viejos modelos, sino para repensar los nuevos y aportar en el avance continuo de la Universidad.

Fuentes

- Plan de Estudios (2004). Licenciatura en Educación Física, Diseño Curricular, ISEF-UdelaR, Montevideo. Recuperado de: <http://www.isef.edu.uy/files/2012/10/Licenciatura-en-Educaci%C3%B3n-F%C3%ADsica-Plan-2004.pdf>.
- Programa Conjunto. (2014). Licenciatura en Educación Física. Opción Prácticas Educativas, CFE (ANEP)-ISEF (UdelaR). Recuperado de: <http://www.isef.edu.uy/files/2012/11/Programa-Conjunto-Anep-CFE-UdelaR-ISEF.pdf>

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. (editores) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Behares, L. E. (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*, Montevideo: Psicolibros.
- Behares, L. E. (2005). Didáctica Moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: Behares, Luis y Susana Colombo de Corsaro (comps.) *Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza* (pp. 9-15). Montevideo: FHCE.
- Behares, L. E. (2008a). De un cuerpo que responda a la palabra. Un retorno a la “teoría antigua” de la enseñanza. En: Behares, L. E. y R. RODRÍGUEZ GIMENEZ (Orgs.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Universidad de la República.
- Behares, L. E. (2008b). “...sed nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere?” Sobre el signo, el habla y la concepción de la enseñanza en Agustín. En: *Voces relegadas del mundo grecolatino. Actas de las III Jornadas Uruguayas de Estudios Clásicos*. Montevideo: Unión Latina- FHCE.
- Behares, L. E. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Behares, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: CSIC- UdelaR.
- Bordoli, E. (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. *Didáskomai*. Revista de investigación sobre enseñanza (2), 93-105.
- Camilloni, A. (1997). De deudas, herencias y legados En: Camilloni, A. Litwin, E. Davini, M. C. y Souto, M. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- De Hipona, A. (1947). *De Magistro/El Maestro*. Madrid: Obras de San Agustín en Edición Bilingüe, Biblioteca de Autores Cristianos.
- Dogliotti, P. (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. (Tesis de maestría). Recuperado de: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_paola_dogliotti.pdf
- Durkheim, É. (1975). Educación y sociología. Barcelona: Península.
- Gómez, G. (1988). *La Universidad a través del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Pêcheux, M. (2013). *El discurso: ¿estructura o acontecimiento?*. Décalages.V. 1. Recuperado de: <http://scholar.oxy.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=decalages>
- Rodríguez, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay 1876 – 1939)*. (Tesis de maestría). Recuperado de: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf.
- Tenti Fanfani, E. (2005). La condición docente: datos para el análisis comparado Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Torrón, A. (2011). La marca de Procusto en la escuela. En: Fernández, A. M. y Rodríguez Giménez, R. (Orgs.) *Evocar la falta, la angustia y el deseo del enseñante*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Tünnermann, C. (1998). *La Educación Superior en el umbral del Siglo XXI*. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

