



UNA MIRADA A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: EL CASO DE ISEF

Oroño Lugano, Marcela
Udelar- CURE-ISEF
marcelaorolu@gmail.com

Área temática: Educación en campos disciplinares
Línea temática: Educación Física
Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

Se presenta la noción de enseñanza, entendida desde la relación de dependencia dialéctica y dialógica con la investigación, así como desde la perspectiva de la praxis. Asumiendo que es tarea fundamental de la universidad producir conocimiento para la transformación de la praxis. Se toma para dicho análisis el caso de ISEF.

Palabras clave: Educación Física, enseñanza, investigación, contexto

Introducción

Una primera posibilidad es pensar el concepto de enseñanza a partir de la consideración de la normativa vigente, desde el estatuto de personal docente de nuestra Universidad,¹ es decir cómo una de las funciones docentes sustantivas. Tal como indica el Artículo 1º del estatuto: “Son funciones sustantivas del personal docente: a) la enseñanza, b) la investigación y otras formas de actividad creadora y c) la extensión y actividades en el medio”.

Para comprender la implicancia de lo señalado por el estatuto docente en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), resulta necesario mencionar algunos antecedentes sobre el ISEF y su vínculo con la educación universitaria.

El ISEF es la única institución pública de Uruguay que se ha venido encargando históricamente de la formación de profesores y/o licenciados cuya formación pretende atender al amplio campo de la Educación Física en nuestro país. En la actualidad funcionan cuatro sedes:

¹ <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/estatuto-del-personal-docente-aplicar-a-partir-del-ano-2021>

Montevideo, Paysandú, Rivera y Maldonado. Blezio y Risso(2017), afirman que: “es el único servicio universitario que brinda carreras de grado y pregrado completas en todos los centros regionales de la UdelaR, y este diferencial ha sido sustancial en la vida institucional” (p. 76). Los mismos autores agregan:

Si bien el ISEF cumple funciones de enseñanza desde sus orígenes en 1939, como Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física, dependiente de la CNEF, a partir de la década de los 90 empezaron a producirse transformaciones académicas significativas (p. 21).

En el año 2006 el ISEF ingresó a la estructura universitaria al integrarse a la Universidad de la República, lo que supuso un difícil proceso de adaptación a las nuevas lógicas institucionales y con ellas a sus formas de enseñanza. Este largo y significativo proceso queda descrito en las memorias de los 10 años del ISEF en la UdelaR, donde se presenta de la siguiente manera: “El pasaje del ISEF a la UdelaR fue producto de muchas discusiones y acuerdos, en un proceso de diversas transformaciones institucionales que se iniciaron mucho antes del decreto de 2006” (Blezio y Risso, 2017, p. 19).

En este último aspecto hubo un profundo desafío para transformar la lógica de enseñanza imperante (principalmente centrada en una visión normalista de la enseñanza desde la tradición no universitaria), en contraposición a un modelo universitario en que el conocimiento se concibe en íntima relación con las tareas de extensión e investigación. Como consecuencia, los docentes se vieron y se ven desafiados a actualizar y revisar sus formatos didácticos a la luz de la nueva institucionalidad. Queda expresado por los mismos autores de la siguiente manera: “A partir de 2006, como parte de la transferencia del ISEF a la UdelaR, la necesidad de desarrollo académico y fortalecimiento de la investigación ocupó un lugar central en la agenda institucional de reestructura” (p. 23).

Desarrollo

Como decíamos el ISEF, antes de ingresar a la UdelaR, era una institución cuya tarea era primordialmente la enseñanza, lo cual condicionó la presencia y forma de entender la investigación, así como el vínculo entre la enseñanza y la investigación. A partir de la incorporación de ISEF a la Universidad, se suman como tareas la investigación y la extensión, así como una mirada integral de las tres funciones sustantivas de la docencia universitaria.

Otro aspecto que impactó directamente en el ámbito de la enseñanza fue la nueva Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria aprobada en agosto de 2011. Estos lineamientos y proyecciones forman parte de la llamada “Reforma Universitaria”. El ISEF se vio particularmente conmocionado en lo que refiere a la democratización de la enseñanza superior y extensión de la matrícula de ingreso a la Universidad de la República que propone la ordenanza citada, en la medida en que implicó el aumento paulatino de su matrícula de

ingreso, que tradicionalmente era limitada. Este significativo incremento en la matrícula de los estudiantes del ISEF compromete el formato actual de la enseñanza, así como de la investigación y extensión, desafiándola para una reconstrucción.

Por otra parte, moviliza la función universitaria plena, en el caso de la enseñanza, para buscar diferentes y más amplias formas de poner a circulación el saber y, en ese marco, revisar la producción de conocimientos de forma integral, pensado éste en relación a la investigación y la extensión. Es así que se propusieron los siguientes objetivos (Blezio y Risso, 2017, p. 23):

- Favorecer instancias de actualización docente a través de la investigación e innovación educativa;
- Desarrollar y asesorar proyectos de investigación e innovación en el área;
- Generar un espacio para la divulgación y el intercambio de la información obtenida por medio de la indagación sistemática

Así lo describía Caamaño (2009), preocupada por la enseñanza universitaria ya hace muchos años:

La reflexión acerca del compromiso y de la responsabilidad que implica su función social y comprometida con un país, por el impacto individual, académico, institucional y social que su actividad produce en el contexto en que actúa, es imperativa. Es el enseñante quien, en definitiva, puede habilitar un contexto favorable para el aprendizaje o quien puede obstaculizarlo. Ello implica una responsabilidad moral y ética ineludible que se relaciona estrechamente con el establecimiento de vínculos adecuados para potenciar el aprendizaje de otros (p. 32).

Según el documento de Reestructura Académica del ISEF, las unidades de apoyo a la enseñanza, a la investigación y a la extensión, trabajan al servicio de los departamentos, y tienen como principal cometido asesorar y apoyar las políticas de enseñanza, de investigación y de extensión llevadas adelante por los departamentos de ISEF.

En este sentido, se vuelve imprescindible la articulación de las funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión, con el objetivo central de producción de conocimiento en el campo de la educación física en general y de las prácticas de educación física escolar en particular. Es de interés potenciar este objetivo en la región. Ya lo venía analizando en la propia Universidad de la República Lembo (2009), aportando en relación al vínculo entre la investigación y la docencia universitaria, en sus palabras:

La docencia universitaria no puede pensarse con independencia de la investigación y la extensión (ya que constituye la esencia misma de la UR de acuerdo al Art.2 de su Ley Orgánica); por el contrario, se nutre de ambas, y al mismo tiempo las promueve. Es la

investigación la que establece una diferencia sustancial entre la educación universitaria y la terciaria (p. 104).

Sin embargo, como en todo proceso de cambio y ruptura con la “tradición”, siempre se experimentan resistencias para llevar a cabo innovaciones en las formas de enseñanza. En este sentido, la definición de líneas de investigación que articulen la investigación con la enseñanza supone una estrategia clave para enfrentar estos desafíos.

Entendemos por tanto la enseñanza y la investigación en dependencia dialéctica y dialógica y en tensión permanente. Principalmente en el ámbito universitario que se encuentran en mancomunidad, estableciendo una coherencia institucional, garantizando la democratización de los saberes que circulan, profundizando el conocimiento que surge de las prácticas de enseñanza y que son vertidas en el ámbito académico. Por consiguiente, no es posible disociar la enseñanza universitaria de la investigación universitaria, en el sentido de la transformación de las prácticas de los docentes y de los estudiantes. En este sentido, se debe favorecer la investigación en todos los espacios que la universidad brinda, colocándola en el lugar que la sociedad le demanda y para lo cual fue puesta en acción. Son espacios que muchas veces ha tenido que buscarlos e ingresar para consolidarse como campo de estudio académico, muchas veces no se reconoce el lugar que el proceso de investigación se merece. Es así, que Blezio y Risso (2017), aportan al respecto:

Los espacios que presentan mayores fortalezas comparten algunas características: la continuidad en el tiempo; la constitución de grupos de trabajo como espacios centrales de socialización académica, la formación de investigadores; la elaboración teórico-metodológica y formulación de proyectos; las apuestas por la formación de posgrados (maestrías y doctorados en Uruguay y el exterior); y el establecimiento de redes de intercambio académico (p. 25).

Sostenemos que sólo desde un paradigma crítico es posible la transformación de los ámbitos educativos universitarios y, en consecuencia, la transformación de la sociedad. Desde ese lugar, la universidad se debe preciar de tener el lugar de pensar y de transformar las prácticas de enseñanza y de la investigación educativa, con un fin ético-político implícito en ella, la de debatir la realidad circundante, tensionarla, buscarle sus contradicciones, visualizarlas y transformarlas. Por lo tanto, el sentido de la universidad es mucho más que la enseñanza de contenidos, es la divulgación de la cultura académica. En la misma línea, aporta Ocaño (2021):

...en definitiva, apostar a un esfuerzo sostenido para la divulgación de la cultura académica, habitualmente pobre y desnuda y que dará lugar a un placer- a despecho de las urgencias pragmáticas del presente- ineludiblemente diferido. La academia y la educación, que al mismo tiempo reflejan e interpelan el orden social, por acción u omisión no son inocentes en la configuración de la cultura de la posverdad; pero -quiero creerlo- son la clave de la lucha por superarla (pp. 29-30).

En ese sentido, es fundamental para la producción de conocimiento en el ámbito universitario pensar más allá de la universidad, pensar para la sociedad y sus relaciones, es decir la relación de la teoría con la praxis. La única forma de superar un interés práctico en la producción de conocimiento es construyendo para el proyecto social colectivo, partiendo de la superación dialéctica de las prácticas de enseñanza pero enseñando para la praxis y produciendo conocimiento para la praxis. En palabras de Althusser (2015): “la práctica es praxis; aquí ya no es el objeto lo que resulta transformado por un agente y sus medios exteriores, sino el sujeto mismo que se transforma en su propia acción, su propia práctica” (p. 99).

Sin negar la primera revisión respecto a la enseñanza, y considerando los antecedentes mencionados, se propone avanzar hacia una conceptualización crítica de la enseñanza, como una actividad política que parte de la práctica para construir teoría que la enfrente y la supere, habilitando un movimiento de retorno sobre ella, es decir superando la práctica inicial. Entendiendo que es imposible separar la enseñanza de su relación directa con el acto investigativo crítico, por su relación en la transformación de la realidad circundante, o sea, de la sociedad con la teoría y la investigación que la sustenta. Sería reduccionista pensar a la enseñanza como una actividad aséptica, despojada de los sentidos y las representaciones de quien la realiza. Es pensar en todo lo contrario, en una enseñanza cargada de sentido y de sentir, basada en la transformación de los sujetos sociales, con la finalidad implícita de una sociedad más justa e igualitaria. Entonces la pregunta ya no es qué se entiende por enseñanza universitaria sino qué formación universitaria, para qué profesional, para qué sociedad. El mismo autor aporta: “llamaremos entonces “práctica” a un proceso social que pone a agentes en contacto activo con lo real y produce resultados de utilidad social” (p. 103).

En esa línea, la formación se concibe como un acto social, político e histórico, que reviste significado en un contexto particular, y que responde y está cargada de cierta ideología que impera en las experiencias de la práctica educativa y que se caracteriza por su complejidad. Recuperar el sentido pedagógico de prácticas habitualmente devenidas didácticamente, pero en el sentido más tradicional y comeniano de la didáctica. Que se entienda la formación universitaria como un acto político y cargado de ética, no solo profesional, sino, en sentido de ética-política, en el intento de responder el por qué y el para qué de la formación de los estudiantes. Desde y a partir de esta mirada, la enseñanza reclama y exige un compromiso de los docentes y de la institución en su conjunto, al menos desde dos cuestiones: 1. La reflexión desde la acción y 2. La puesta en marcha de dispositivos de intervención que tengan significado en este escenario conceptual en particular.

A partir de Sales et al. (2014) se entiende la formación docente “como un proyecto colectivo de transformación” (p. 274), que requiere proponer la discusión sobre ¿qué tipo de docente para qué tipo de sociedad? Y ¿qué tipo de docente se pretende para el campo profesional en sentido amplio y para el sistema educativo, en sentido restringido?, teniendo en cuenta que mayoritariamente los estudiantes avanzados y egresados del ISEF desempeñan su labor en el sistema educativo y en centros deportivos. Es decir, que solo un porcentaje muy bajo se dedica a la academia pura. Vale entonces volverse a preguntar: ¿para qué formamos? Y

entonces ¿cuáles son los destinos de los recursos económicos? Es decir ¿en qué invertimos el presupuesto? Sin dudas que las respuestas a estas preguntas son variadas y tienen un sentido fuertemente político. Se entiende que es imposible disociar lo político de lo económico, este último condiciona las acciones del primero, la inversión del presupuesto es de suma importancia para establecer políticas acordes a lo que la sociedad demanda (Oroño, 2018). En consecuencia, lo económico condiciona, sin lugar a dudas, lo político y lo educativo. Razones por las cuales es necesario discutir dentro de los ámbitos de la universidad, no como algo abstracto, sino, en lo concreto que se vean las contradicciones por las cuales la inversión en presupuesto influyen directamente en las prácticas de enseñanza, en la investigación y en la extensión.

En ese sentido, Edelstein (2003, p. 71), define las prácticas de enseñanza como “una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos” (p. 71). Desde la perspectiva del autor, reconocer esta dimensión de la enseñanza superior y en particular en la formación de futuros docentes, implica asumir necesariamente que estas constituyen un escenario posible para contribuir con la transformación social. Esta línea de trabajo propone alejarse de aquellas formas que piensan la práctica de enseñanza como un objeto en sí mismo, para visualizarla como parte de un proceso mucho más complejo de la formación del docente para la educación física. En la línea del autor, se entiende que es fundamental profundizar sobre esta temática dado que la actualización del conocimiento en esta materia es central al momento de conformar las prácticas pedagógicas y de enseñanza. El desarrollo académico del área sobre este tipo de problemáticas es necesario además a los efectos de legitimar el proyecto académico en el campo de la profesión.

En la misma línea, Freire (2008) expresa que la educación no cambia al mundo, pero cambia a las personas que pueden cambiar el mundo, sobre todo para entender que la justicia social no se resuelve en los niveles ideales, es decir en la metafísica de los discursos, sino que la teoría debe pensarse para enfrentar los problemas estructurales, llegar a la crítica del modelo y a sus relaciones de producción. Es decir, que la teoría es para sí, se mueve dialécticamente con las relaciones de producción. Se vuelve imprescindible proponer que la producción de conocimiento se vuelque a la praxis. En palabras de Ocaño (2021):

Se concibe las posibilidades de la agencia humana para superar la educación que oprime por la educación que libera. Ésta, en tanto solamente puede realizarse en comunión, en la praxis dialógica con los otros (y no sobre los otros o para los otros) es acción colectiva transformadora (p. 39).

Y todo esto en el marco de una tradición de enseñanza que no implica necesariamente y como condición tener formación en enseñanza universitaria, que señala como suficiente la especificidad en torno a un saber y no en la tarea de enseñar. Recién en los últimos años la Universidad de la República ha desarrollado políticas y líneas de acción en torno de la formación en enseñanza de sus docentes. Así lo expresan y profundizan, Martín del Poso et al. (2017):

...también nos recuerda que los profesores universitarios no reciben formación docente, a diferencia de sus colegas de otros niveles educativos. Esta situación se sustenta en dos supuestos profundamente erróneos: “para enseñar basta con dominar el contenido” y “a enseñar solo se aprende enseñando”. Margalef y Álvarez(2005) insisten también en esta idea y en la creencia extendida de que “lo pedagógico” es un añadido que en nada incide en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (p. 24).

Se evidencia, entonces la necesidad de pensar la enseñanza desde su vínculo con la praxis y con la realidad de cada institución a partir de la normativa vigente y de las reflexiones en torno a las funciones docentes sustantivas., reflejando el sentido dado a las prácticas de enseñanza por Oroño et al. (2020):

Se trata de una relación singular para la construcción de un saber práctico de carácter artesanal que implica la interacción con otros, y en este sentido, se distancia de la concepción iluminista del conocimiento. Por tanto, es relevante señalar la vigencia del pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire (1974) quien argumenta que, una educación liberadora, exige repensar las relaciones entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, entre aquello que está afuera de nosotros y de lo que nos podemos apropiar y nuestra propia subjetividad (p. 135).

Conclusiones

Es imprescindible entonces pensar el vínculo entre la enseñanza y la investigación en la coyuntura política actual, así como en la complejidad del escenario universitario en el área de la educación física.

Establezcamos algunas tensiones iniciales:

¿Es posible pensar la investigación ajena al campo profesional? Podríamos preguntarnos ¿para qué investigo? ¿Para quién la producción de conocimiento? ¿Es necesario un vínculo entre lo que se investiga y las demandas sociales? ¿Están dadas las condiciones para la producción de conocimiento local en el campo de la educación física?

Estas preguntas muestran algunas de las tensiones que hoy está transitando el ISEF como institución universitaria. Por un lado se pretende consolidar el campo académico de la educación física y posicionar al ISEF como institución de referencia en temáticas de su especificidad, así como en el asesoramiento para la construcción de políticas públicas en esa área. Y por otro lado, las condiciones de los trabajadores docentes están afectadas por la masividad y las formas de contrato que dependiendo del tipo de contrato difieren los porcentajes asignados a la investigación.

Se destaca la imposibilidad de pensar la enseñanza en la educación superior si no se piensa en las posibilidades de agencia que tiene la universidad, es decir la universidad es el espacio por excelencia de producción de conocimiento, pero ese conocimiento que se produce solamente

puede tener lugar en la praxis a partir de pensar a los sujetos como agentes. Es un conocimiento que debe pensarse para volver a la praxis, no para quedarse en la teoría abstracta. La única forma de encontrar el lugar para la transformación de la universidad es pensar en la producción de conocimiento dialécticamente vinculado con la praxis. Es tarea fundamental de la universidad producir conocimiento para la transformación de la praxis.

Referencias

- Althusser, L. (2015). *Iniciación a la Filosofía para los no filósofos*. Buenos Aires: Paidós.
- Blezio, C., & Risso, A. (2017). *Memorias de los 10 años del ISEF en la Universidad de la República*. Montevideo: Mastergraf.
- Caamaño, C. (2009). En busca de una enseñanza responsable. En C. Caamaño, *¿Se puede ayudar a aprender? ¿se puede ayudar a enseñar?* (págs. 31-64). Montevideo: Taller Gráfico Ltda.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quién pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores .
- Lembo , M. (2009). Aprender en la Universidad. En C. Caamaño, *¿Se puede ayudar a aprender? ¿se puede ayudar a enseñar?* (págs. 103-118). Montevideo: Taller Gráfico Ltda.
- Margalef , L., & Álvarez, M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación*, 337, 57-70.
- Martín del Poso, R., Pineda, J., & Duarte, O. (2017). La formación docente del profesorado universitario. En R. Porlan, *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla*. (págs. 20-31). Madrid : Ediciones Morata.
- Ocaño, J. (2021). *Pedagogía y democracia. Un análisis introductorio*. Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Oroño, M. (2018). Configuraciones didácticas en la Educación Física. En J. Leymoníé (Ed.), *En Prácticas docentes en Educación Física. Una mirada innovadora* (págs. 79-105). Montevideo: Grupo Magro.
- Oroño, M., Salva, N., & Sarni, M. (2020). Las consignas como textos de enseñanza que anuncian la experiencia en el aula. Apreciaciones sobre el caso de la Educación Física. *Perspectivas Educativas*, 10(1), 133-146.